

IRI ASCUNHOS

v.11 n.2 - jul./dez. - 2024

ISSN 2358-3703:

[Dossiê:]

Territórios da Pesquisa em Artes Cênicas
e seus processos formativos

1



Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

Universidade Federal de Uberlândia | IARTE | EDUFU

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 Larangeira Telles da Silva (UFU - Brasil)
Editor Assistente (2023-2024)
Carlos Eduardo Santos de Oliveira (Call Oliver) (PPGAC/UFU)

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

Curadoria / Organização Dossiê

Abimaelson Santos (UFMA), João Victor da Silva Pereira (UFMA),
Karyne Dias Coutinho (UFRN), Tharyn Stazak de Freitas (UFC),
José Flávio Gonçalves da Fonseca (UNIFAP), Lidya Silva Ferreira
(SEDUC-CE)

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 Durnas (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)
Patrícia Aschieri (UBA - Argentina)
Patrícia Caetano (UFC - Brasil)
Renato Ferracini, (LUME/UNICAMP - Brasil)
Silvia Citro (UBA y CONICET - Argentina)
Vivian Tabares (CASA DE LAS AMÉRICAS/ISA - Cuba)

Diagramador –
Carlos Eduardo Santos de Oliveira (Call Oliver), PPGAC/UFU

Ilustração e Design Capa – Pedro Costa

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. 11, n.3 (2024) - Uberlândia: Portal de Periódicos, 2024
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

Abimaelson Santos, João Victor da Silva Pereira, Karyne Dias Coutinho, Tharyn Stazak de Freitas, Lidya Silva Ferreira, José Flávio Gonçalves da Fonseca 05

CARTA AOS ORGANIZADORES E ÀS LEITORAS E LEITORES do Dossiê Territórios da Pesquisa em Artes Cênicas e seus Processos Formativos

Carminda Mendes André 10

SOBRE A NARRATIVA NA PESQUISA EM ARTES CÊNICAS

Arão Paranaguá de Santana 21

PRÁTICA COMO PESQUISA: saberes territorializados entre planos de docência, investigação e criação nas artes cênicas

Tharyn Stazak de Freitas 38

EU TOMEI UM PREPARADO, DO TEMPO DA MINHA VÓ: ORÍENTAÇÃO de pesquisas pretas nas Artes da Cena

Victor Hugo Neves de Oliveira 54

CENA EM SANKOFA: contributo para a pesquisa afrorreferenciada nas artes cênicas brasileira

Jonas Sales 68

PESQUISA EM ARTES CÊNICAS, CORPOS DISSIDENTES E ESTÉTICA DA ANCESTRALIDADE: Quem devora o devorador é quem luta

Wilton Hudson Tavares Pinto e Abimaelson Santos 82

COLETIVO DE ESTUDOS POÉTICAS DO APRENDER: experimentação como modo de habitar a pesquisa em artes cênicas

Karyne Dias Coutinho 102

DOCÊNCIAS ENTRELAÇADAS AO TEATRO RITUAL NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

Tatiane Cunha de Souza e Ivone Priscilla de Castro Ramalho 124

CARTAGRAFIAS DE AULA-PERFORMANCE: subversão, deslocamento poético e outras invencionices sobre pesquisar/fazer artes cênicas/escola

Dennis Emanoel Xaxá da Silva 141

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PÚBLICO EM FESTIVAIS ESTUDANTIS

Pryscilla Santos de Carvalho 162

TERRITÓRIOS PRATICADOS: uma experiência em Teatro Performativo com alunos do ensino médio

Wellington Silva Saraiva 176

MEDIAÇÃO CULTURAL E TEATRO NO METAVERSO: diálogos possíveis no ensino e na formação de professores <i>Régis Costa de Oliveira e João Victor da Silva Pereira</i>	194
A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: reflexões sobre um curso de formação continuada para docentes da rede pública do Distrito Federal <i>Cristina Aparecida Leite e Luciana Hartmann</i>	213
A EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA: compartilhando sentidos sobre o ensino de Arte <i>Saimonton Tinôco e Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura</i>	229
LABORATÓRIO FEMININO DE PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO URBANA: processo de criação e seus aspectos constitutivos <i>Lidya Silva Ferreira</i>	243
TERRITÓRIO CULTURAL E IDENTIDADE: memórias de um Teatro Maloqueiro <i>Monica Soares da Silva e Márcia Fusaro</i>	263
A DRAMATURGIA DO ATOR E DA ATRIZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA <i>Marilyn Clara Nunes</i>	276



APRESENTAÇÃO

O dossiê da *Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas* intitulado **Territórios da Pesquisa em Artes Cênicas e seus Processos Formativos** visa apresentar um panorama diversificado, político/ético e estético, do crescente movimento e aprofundamento das relações entre processos educativos em artes cênicas e seus modos de sistematização, uma maneira de mapear as diversas experiências, instrumentos, metodologias, novos construtos epistêmicos, formatos etc., que buscam refletir sobre a pesquisa como um dos pressupostos fundantes da formação de professores e suas reverberações na formação de público, a pesquisa enquanto corpus, práxis, da própria ideia de pesquisa e formação.

Assim, este dossiê — fruto do Fórum Nacional de Pesquisa em Arte na Educação, realizado durante o XXXII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB) e X Congresso Internacional de Arte/Educadores (CONIAE) — propõe o mapeamento de experiências consolidadas e/ou em andamento, através de reflexões teóricas, experiências pedagógicas e memórias que estejam relacionadas ou que tangenciam as questões aqui abordadas e que tenham como protagonismo a sistematização da pesquisa em seus diversos aspectos formativos na vida contemporânea.

Com este mapeamento, pretende-se um espaço focado no debate sobre os modos contemporâneos de se pensar a pesquisa em artes cênicas na educação, acionando agentes culturais que estão nas bases dessa construção, pensando e executando novos olhares epistêmicos e decoloniais nas escolas, nas universidades e nos espaços não formais de educação. Foram indicadas as seguintes abordagens como possibilidade de envio de artigos para avaliação: a pesquisa em artes cênicas e suas materialidades na educação e na cultura; a pesquisa em artes cênicas nos programas de formação docente; os grupos de pesquisa em artes cênicas: metodologias e procedimentos contemporâneos; a Pesquisa em artes cênicas e as epistemologias do agora, dos acontecimentos e das experiências; a pesquisa em artes cênicas e seus territórios culturais, identitários e educativos; a pesquisa em artes cênicas no âmbito extensionista e na ação cultural; a pesquisa em políticas públicas para às artes cênicas e a sua integração com a educação; a pesquisa em artes cênicas na sala de aula, nos processos de ensino e na formação de professores.

A partir disso, este dossiê foi composto de dezessete textos, tal como segue.

Carminda Mendes André escreve uma *Carta aos organizadores e às leitoras e leitores do Dossiê Territórios da Pesquisa em Artes Cênicas e seus Processos Formativos*, na qual ensaiia reflexões

sobre a importância da narração na formação ética e artística de docentes em artes cênicas, esboçando tentáculos para uma possível pedagogia em ação calcada na ideia de que o(a) professor(a) de artes pode ser também um(a) poeta de sua própria docência.

O ensaio de Arão Paranaguá de Santana, intitulado *Sobre a narrativa na pesquisa em artes cênicas*, propõe debater as abordagens metodológicas e a questão da escrita acadêmica na área das artes cênicas na perspectiva da narrativa. Partindo de sua experiência como orientador de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação, discute a emergência da área de artes junto às políticas públicas de incentivo acadêmico-científico, às instituições de ensino superior, obras e temas recorrentes na literatura especializada, com vistas a analisar os desafios e perspectivas acerca da formação de pesquisadores e professores de artes, no Brasil.

No texto *Prática como pesquisa: saberes territorializados entre planos de docência, investigação e criação nas artes cênicas*, Tharyn Stazak de Freitas explora uma escrita autoetnográfica que rastreia memórias de experiências autobiográficas de formação e de constituição das práticas localizadas. A ideia é tecer algo que possa evidenciar alguns entrecruzamentos de trajetórias de docência, de pesquisa e de criação nas artes cênicas. Ao contrário de trazer definições unívocas e classificações, propõe uma afirmação de saberes territorializados que possam dar alguma consistência à multiplicidade de narrativas no campo da Prática como pesquisa no Brasil.

Victor Hugo Neves de Oliveira, que atua junto ao Grupo de Pesquisa Cena Preta - Quilombo (CNPq/UFPB), nos apresenta o artigo *Eu tomei um preparado, do tempo da minha vó: ORÍentação de pesquisas pretas nas Artes da Cena*. No texto, o autor compartilha um conjunto de experiências desenvolvidas nos processos de orientação de uma comunidade específica de estudantes: as pessoas de ascendência africana ou vinculadas às religiosidades de matriz africana e propõe uma definição da noção de ORÍentação, com ênfase na noção iorubá de orí, como um ato poderoso de reivindicação das perspectivas afrodescendentes e de organização dos sentidos do axé no panorama da formação e pesquisa no campo das Artes da Cena.

Neste mesmo sentido, o artigo *Cena em Sankofa: contributo para a pesquisa afrorreferenciada nas artes cênicas brasileira*, escrito por Jonas Sales, apresenta um panorama das atividades de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e extensão Cena Sankofa, da Universidade de Brasília, como corroboração para a formulação de conhecimento para as artes da cena em busca de um aprendizado afrorreferenciado. O artigo também levanta os conteúdos e os procedimentos metodológicos que balizam caminhos para a formação de pesquisadores na graduação e pós-graduação propondo-se a visibilizar epistemologias plurais.

No artigo *Pesquisa em artes cênicas, corpos dissidentes e estética da ancestralidade: quem devora o devorador é quem luta*, Wilton Hudson Tavares Pinto e Abimaelson Santos tecem a ideia de que é possível criar um conjunto de práticas capazes de nortear experiências didáticas propulsoras de uma educação e de uma experiência estética dissidente e ancestral. Para tanto, refletem sobre um conjunto de ideias relacionadas à dissidência e ancestralidade como prática de pesquisa, prática artística e de sistematização da escrita; à mediação cultural enquanto possibilidade metodológica para educação estética e antirracista na sala de aula; e ao lugar da cultura e suas relações com a cidade na formação de espectadores.

Em *Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender: experimentação como modo de habitar a pesquisa em artes cênicas*, Karyne Dias Coutinho discute como a experimentação de modos diferenciais das ações acadêmicas em artes cênicas pode contribuir na inovação dos territórios da pesquisa nessa área. Para tanto, aborda algumas ações do Coletivo, discutindo quatro princípios — conversa, performance, itinerância e ludicidade — que configuram o caráter experimental do Colóquio Internacional Poéticas do Aprender (CIPA).

Em *Docências entrelaçadas ao teatro ritual na escola das infâncias*, Tatiane Cunha de Souza e Ivone Priscilla de Castro Ramalho tecem discussões a partir de experimentações artístico-pedagógicas envolvendo a poética dos elementos (típica do trabalho no Arkhétypos Grupo de Teatro da UFRN), junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN). Tecido a partir de duas pesquisas de doutorado realizadas no Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq/UFRN), o texto trata o processo educativo como um possível espaço poético e artístico, que desconstrói binarismos e favorece a criação democrática, livre e criativa na escola das infâncias.

No texto *Cartografias de aula-performance: subversão, deslocamento poético e outras invencionices sobre pesquisar/fazer artes cênicas/escola*, Dennis Emanoel Xaxá da Silva trata das possibilidades de um subverso escolar como caminhos para a pesquisa em arte-educação. Para tanto, apresenta uma cartografia elaborada a partir de fragmentos de cartas escritas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio com Técnico em Edificações do IFRN – Campus Mossoró.

A pesquisa de Priscilla Santos de Carvalho nos apresenta uma reflexão acerca da mediação teatral a partir da perspectiva dos festivais estudantis de teatro. No artigo *A experiência artística na escola e a formação de público em festivais estudantis*, analisa o conceito de experiência estética no âmbito da escola e das contribuições que a mesma pode oferecer para a experiência estética. Além de incluir um breve panorama dos grupos de teatro estudantis e festivais ligados aos movimentos

estudantis, traz um histórico do Festival Maranhense de Teatro Estudantil e da mediação no contexto da formação de público no estado do Maranhão.

Em Territórios praticados: uma experiência em Teatro Performativo com alunos do ensino médio, o pesquisador Wellington Silva Saraiva trata de sua experiência compartilhada em uma oficina de Teatro Performativo com estudantes do ensino médio, a partir da perspectiva da prática como pesquisa. O texto busca evidenciar as provocações que os espaços, tomados enquanto territórios, ofereceram para a criação de dramaturgias alinhadas à perspectiva contemporânea do fazer teatral, defendendo a relevância da abordagem performativa no ensino de Arte para o desenvolvimento do protagonismo das práticas artísticas e das reflexões sobre os contextos e relações dos estudantes na construção de novas identificações e ampliação de uma perspectiva crítica de suas ações.

Régis Costa de Oliveira e João Victor da Silva Pereira, no artigo *Mediação cultural e teatro no metaverso: diálogos possíveis no ensino e na formação de professores*, refletem sobre a aplicação da mediação cultural e do teatro no metaverso no contexto acadêmico, a partir de uma abordagem qualitativa. Focalizando a interação digital entre artistas e públicos, usando as tecnologias imersivas para expandir as possibilidades formativas e culturais, em uma proposta de mediação cultural que dialoga com o acervo do Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão, analisam como tais práticas podem enriquecer o ensino e a formação de professores.

Em A arte de contar histórias: reflexões sobre um curso de formação continuada para docentes da rede pública do Distrito Federal, Cristina Aparecida Leite e Luciana Hartmann nos apresentam uma pesquisa em andamento que busca fazer o registro histórico e analítico da ação de formação continuada para docentes da rede pública do Distrito Federal que vem sendo ofertada desde 1999. O texto se vale de uma bricolagem metodológica para investigar como este curso impacta o desenvolvimento profissional dos professores de diferentes disciplinas, etapas e modalidades. A partir de uma análise documental a pesquisa caracteriza o curso três gerações, e constata a contribuição do curso na inclusão da performance narrativa nas práticas pedagógicas, na formação de grupos de contação de histórias, no despertar de escritores, entre outros aspectos.

No texto *A experiência como formação e a formação como experiência: compartilhando sentidos sobre o ensino de Arte*, Saimonton Tinôco e Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura apresentam uma investigação documental junto à pesquisa narrativa, em que discutem a formação continuada de professores(as) de Arte em escolas de Educação Básica de João Pessoa/Paraíba (Brasil), a partir da experiência docente dos(as) envolvidos(as).

No artigo *Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana: processo de criação e seus aspectos constitutivos*, a pesquisadora Lidya Silva Ferreira nos apresenta um relato crítico e reflexivo desenvolvido a partir de uma pesquisa-criação em intervenção urbana. O texto pretende compartilhar aspectos que fizeram parte da construção do laboratório, assim como, o processo de criação da intervenção Mulher, seja nossa convidada! É grátil! Todo o trabalho foi realizado nos anos de 2019-2020 na cidade de Fortaleza-CE.

Em *Território cultural e identidade: memórias de um Teatro Maloqueiro*, Monica Soares da Silva e Márcia Fusaro discutem como o processo criativo se conecta com as relações educativas emancipatórias e libertadoras no contexto territorial e identitário em uma das periferias da cidade de São Paulo. Para tanto, apresentam como se estrutura o processo criativo teatral do Grupo Rosas Periféricas, apurando a maneira como a memória é acessada desde a escuta das narrativas, passando para a sala de ensaios até que o material seja transformado em encenação.

O texto *A dramaturgia do ator e da atriz como ferramenta pedagógica*, de Marilyn Clara Nunes, apresenta o conceito de dramaturgia do ator (e da atriz), de Eugenio Barba, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades teatrais, sendo que os expedientes da feitura cênica não se destinam apenas à criação, mas servem à aprendizagem de técnicas teatrais que constituem o métier do ator e da atriz. Através de exemplos práticos oriundos do processo de criação do espetáculo “Estrelas”, o texto mostra a fusão entre pedagogia teatral e criação artística.

Apresentado o conjunto dos dezessete textos que compõem este dossiê, esperamos que suas discussões possam trazer contribuições para se pensar-sentir-fazer pesquisa em artes cênicas, inspirando distintos modos de se habitar seus territórios.

Abimaelson Santos (UFMA)

João Victor da Silva Pereira (UFMA)

Karyne Dias Coutinho (UFRN)

Tharyn Stazak de Freitas (UFC)

Lidya Silva Ferreira (SEDUC/CE)

José Flávio Gonçalves da Fonseca (UNIFAP)

CARTA AOS ORGANIZADORES E ÀS LEITORAS E LEITORES DO DOSSIÉ Territórios da Pesquisa em Artes Cênicas e seus Processos Formativos

CARTA A LOS ORGANIZADORES Y LECTORES DEL DOSSIER Territorios de Investigación en Artes Escénicas y sus Procesos de Formación

LETTER TO THE ORGANIZERS AND READERS OF THE DOSSIER Territories of Research in Performing Arts and its Formative Processes

Carminda Mendes André
<https://orcid.org/0000-0002-0727-5766>

Resumo: Este texto pretende-se um ensaio. É parte de práticas pedagógicas para a formação de docentes em artes cênicas que se gesta desde os anos 2000. Neste momento ensaiam-se reflexões sobre a importância da narração na formação ética e artística. Esboçam-se tentáculos para uma possível pedagogia em ação calcada na ideia de que o(a) professor(a) de artes pode ser também um(a) poeta de sua própria docência. Os resultados alcançados até o momento são expostos por meio de narrativas.

Palavras-chave: Ensino, Narrativa, Artes Cênicas.

Resumen: Este texto pretende ser un ensayo. Es parte de prácticas pedagógicas para la formación de docentes en artes escénicas que se vienen realizando desde la década de 2000. En este momento se ensayan reflexiones sobre la importancia de la narración en la formación ética y artística. Se esbozan tentáculos para una posible pedagogía en acción basada en la idea de que el profesor de artes también puede ser poeta de su propia enseñanza. Los resultados alcanzados hasta el momento se exponen a través de narrativas.

Palabras clave: Enseñanza, Narrativa, Artes Escénicas.

Abstract: This text is intended to be an essay. It is part of pedagogical practices for the training of teachers in performing arts that have been in progress since the 2000s. At this time, reflections are being attempted on the importance of narration in ethical and artistic training. Tentacles are being outlined for a possible pedagogy in action based on the idea that the arts teacher can also be a poet of his/her own teaching. The results achieved so far are presented through narratives.

Keywords: Teaching, Narrative, Performing Arts.

Quando Karyne e Abimaelson me chamaram para escrever no Dossiê *Territórios da Pesquisa em Artes Cênicas e seus Processos Formativos*, primeiro senti-me amada e honrada por esses parceiros. E logo me veio a dúvida: o que escrever? Inicialmente, brotou-me o desejo de apresentar algumas práticas que fiz em Jogos e Improvisação quando ministrava aulas na Graduação de Licenciatura em Artes Cênicas, junto com meu parceiro Stenio Mendes. O foco sempre foi o de

mostrar aos estudantes uma função bonita e possível para as artes cênicas e a interface com a música corporal. Buscamos provocar a presença do *narrador e poeta* em cada participante. Porém, criar histórias aleatoriamente não basta em um processo formativo. Não se trata somente de um exercício de escrita, um exercício técnico de criação de cena.

Narrar em nossas aulas-de-jogos é um modo de refletir o tempo presente e exercitar a linguagem adequada para ele. Entendemos ser preciso que cada um tenha posicionamentos diante dos *acontecimentos*, pois esses posicionamentos indicarão o mundo que se sonha alcançar, ou o que preservar desse mundo que herdamos. “Escrever é uma forma de sangrar”, citou Denise Rachel (2019) em seu doutorado, referenciando outra combatente: Conceição Evaristo. Este é um posicionamento claro de uma militante.

Ao compactuar com este posicionamento, desenvolvemos práticas pedagógicas em “jogos e improvisação” com o intuito de provocar os participantes-estudantes a se indagarem sobre suas *indignações* mas também seus desejos de mudança. Evidentemente, levamos conosco nossas próprias indignações e utopia para compartilhar. Este é um importante procedimento, pois, sem a implicação do professor ou do artista no processo de aprendizagem, como esperar a implicação de estudantes ou de plateias?

Ao falar agora, portanto, de modo pessoal, trago para esta Carta o que considero urgente para narrar. E antecipo que meu interesse será o de realizar uma ponte entre Política, Artes Cênicas e Arte Educação.

*

Início minhas reflexões compartilhando com vocês uma sensação muito estranha que me vem ocorrendo: a de que o tempo está andando para trás ou simplesmente não avança. Ao pensar na elaboração desta Carta, fui jogada para o dia 13 de maio de 1808 e recebi, das mãos do ativista indígena Ailton Krenac, uma carta do Príncipe Dom João VI enviada ao Governador da Capitania de Minas Gerais. E começo por compartilhar um trecho:

Pedro Maria Xavier de Ataide e Mello, do meu Conselho, Governador e Capitão General da Capitania de Minas Geraes.

Amigo. Eu o Príncipe Regente vos envio muito saudar. Sendo-me as graves queixas da Capitania de Minas Geraes têm subido á minha real presença, sobre as invasões que

*diariamente estão praticando os indios Botocudos, antropophagos, em diversas e muito distantes partes da mesma Capitania, particularmente sobre as margens do Rio Doce e rios que no mesmo desaguam e onde não só devastam todas as fazendas sitas naquellas vizinhanças e tem até forçado muitos proprietarios a abandonal-as com grave prejuizo seu e da minha Real Coroa, mas passam a praticar as mais horriveis e atrozes scenas da mais barbara antropophagia, ora assassinando os Portuguezes e os Indios mansos por meio de feridas, de que servem depois o sangue, ora dilacerando os corpos e comendo os seus tristes restos; tendo-se verificado na minha real presença a inutilidade de todos os meios humanos, pelos quaes tenho mandado que se tente a sua civilisação e o reduzil-os a aldear-se e a gozarem dos bens permanentes de uma sociedade pacifica e doce, debaixo das justas e humanas Leis que regem os meus povos; e até havendo-se demonstrado, quão pouco util era o systema de guerra defensivo que contra elles tenho mandado seguir, visto que os pontos de defesa em uma tão grande e extensa linha não podiam bastar a cobrir o paiz: sou servido por estes e outros justos motivos que ora fazem suspender os effeitos de humanidade que com elles tinha mandado praticar, ordenar-vos, em primeiro logar: Que desde o momento, em que receberdes esta minha Carta Regia, deveis considerar como principiada contra estes Indios antropophagos uma guerra offensiva que continuareis sempre em todos os annos nas estações seccas e que não terá fim, senão quando tiverdes a felicidade de vos senhorear de suas habitações e de os capacitar da superioridade das minhas reaes armas de maneira tal que movidos do justo terror das mesmas, peçam a paz e sujeitando-se ao doce jugo das leis e promettendo viver em sociedade, possam vir a ser vassallos uteis, como ja o são as immensas variedades de Indios que nestes meus vastos Estados do Brazil se acham aldeados e gozam da felicidade que é consequencia necessaria do estado social: Em segundo logar. [...]*¹

Nessa carta, Dom João VI declara “guerra ofensiva” aos nativos, dando ‘carta branca’ ao dito governador para se apossar das casas dos indígenas e submetê-los à obediência ou ao extermínio se fosse necessário. Para isso usou a estratégia de desumanizar os indígenas, colocando-os em nível animalesco, para que a ação do Príncipe pudesse justificar-se. O importante para esse João era garantir o efetivo domínio territorial da ocupação da coroa portuguesa em solo estrangeiro. Essa carta já poderia produzir muitos jogos em aula se a finalidade fosse refletir sobre nossa identidade para além das histórias pessoais. Questões poderiam ser disparadoras para as improvisações: essa narrativa está no passado? Ou, o que dessa narrativa explica nosso presente? Nessa narrativa, quem somos?

Mas sigamos com outras narrativas. Em início do ano 2023, quando nos deparamos com a situação dos Yanomami no Amazonas, violentados por garimpeiros apoiados pelo governo anterior de extrema direita, senti a quebra do tempo em meu coração; sabe aquela expressão de Shakespeare em Hamlet: “há algo de podre no reino da Dinamarca”? Senti que recebia um soco na cara vindo do tempo presente. Abalada, escrevi uma carta a Eduardo Galeano atualizando-o sobre os últimos acontecimentos no Brasil depois de sua morte em 2015. Escrevo:

¹ Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/anteriorea1824/cartaregiao-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html) Acesso em: 09 set. 2024.

[Caro mestre] Sempre tive medo de mulheres que acreditam em deuses que não conhecem as delícias do amor, todas viram bruxas más comedoras de crianças. Era 21 de janeiro de 2023, na televisão do reino, o alvoroço se fez presente. As imagens não tiveram compaixão do telespectador. E nem poderiam. Nos corpos esquálidos das mulheres do povo Yanomami, mulheres amamentando, era possível ver o veneno do mercúrio do garimpo ilegal, despejado no rio-caldeirão, produzir efeitos em seus bebês. Nos olhos dos adultos prostrados nas camas-redes, a malária, disseminada pelas bruxas, corroía sua idade. Nos poucos cabelos que restavam às crianças crescidinhas, posavam a fome e a sede. Mesmo assim, sem perder a curiosidade e a inocência, a criança dentro do caldeirão, ainda de água morna, olhou para as câmeras dos repórteres e sorriu. Sorriu a criança? Sim, sorriu. (André, 2024)

Na ocasião, tive a sensação de que saía de um sono que os marxistas chamam de alienação. Desde o golpe que retirou a Presidenta Dilma do governo, estive cabreira (*sic*) com as células nazistas que crescem por aqui. Até a Redebobo noticiou no Fantástico em 16 de janeiro de 2023 e publicou no G1 o seguinte:

Este mapa elaborado pela antropóloga Adriana Dias, que se dedica a pesquisar o neonazismo no Brasil desde 2002, mostra que existem pelo menos 530 núcleos extremistas, um universo que pode chegar a 10 mil pessoas. Isso representa um crescimento de 270,6% de janeiro de 2019 a maio de 2021.²

No entanto, quando se assiste a uma reportagem na TV, o fato parece estar lá fora, longe de quem está sentado no sofá. Mas será? Escutem então esta outra narrativa...

No primeiro semestre de 2023, eu estava realizando um jogo dentro do prédio do Instituto de Artes da Unesp com estudantes de pós-graduação. Em grupo, eles buscavam fotografar vestígios de um crime inventado por eles mesmos. Tratava-se de um jogo inspirado nas reflexões de Walter Benjamin sobre a fotografia, e qual não foi nossa surpresa quando um dos grupos se depara com uma suástica nazista desenhada sutilmente no batente de uma das portas de fogo que dá acesso à escada de incêndio; suástica acompanhada com os escritos em inglês: “legalize rape” (legalize o estupro), “uncancel Hitler” (não cancelar Hitler). Um recado para os amiguinhos em um lugar estratégico, pois não possui câmeras de segurança. Eu reportei tal fato à Direção e aos colegas. Os funcionários não tiveram como descobrir quem havia deixado as marcas. Então, o desenho foi apagado, o caso foi abafado e restam rastros dele na memória daqueles estudantes e na minha narrativa que agora compartilho com vocês.

² Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghtml>. Acesso em: 04 set. 2024.

Pois bem, no final do mesmo ano de 2023, estoura a guerra em Gaza. Conforme os dias foram passando e as imagens dos civis e seu sofrimento aumentado, novamente senti o soco da história colonial *brasileira* em minha cara. E, confesso, tive novamente a clara experiência de que o tempo andava para trás e de que vivemos em plena colonização executada por outros meios. Todos falamos conceitualmente da colonização, lemos autores que falam sobre o tema e, mesmo assim, a guerra em Gaza tem sido silenciada nos meios universitários como se tratasse de um tema tabu, e como se abordá-la fosse um ato antisemita. Ao menos não estamos mais na situação dos acadêmicos alemães que recebem represálias severas do Estado caso expressem qualquer tipo de solidariedade ao povo palestino³. Mas não se enganem, esta situação não está apenas lá... Vivemos esse tipo de intimidação no governo Bolsonaro, espero que vocês se lembrem. Se não lembram, vou contar uma história recente.

Enquanto escrevia esta Carta, ainda na semana passada, o grupo de pesquisa que coordeno foi surpreendido com um depoimento indignado de uma das nossas mestrandas, que atua como professora de arte no ensino fundamental. Ela está trabalhando com as crianças o livro “Ciranda dos Orixás” e foi questionada por uma mãe sobre o conteúdo, e intimidada pela diretora para parar imediatamente de trabalhar com tal livro. Será que este fato tem relação com a carta de Dom João? Com o garimpo ilegal na Amazônia? Com a chacina recente no litoral paulista matando jovens periféricos em nome da segurança? Com o massacre em Gaza? Com as guerras civis em África? Com a política de apoio incondicional ao governo israelense?

A professora foi orientada por nosso grupo de pesquisa a buscar as leis que a amparam sobre os conteúdos culturais afro-diaspóricos e aproveitar para comentar o ocorrido; e, se fosse o caso, fazer a denúncia na ouvidoria de seu município. Afinal, o grupo dedica-se aos estudos sobre decolonialidade e contra colonialidade. Para que servem os estudos senão para nos encorajar a enfrentar o colonialismo interno com ações práticas? O final dessa narrativa foi a simulada desculpa da diretora diante da possibilidade de ser processada por racismo. Mas, na semana seguinte, a professora foi acompanhada em suas aulas por um funcionário da Secretaria da Educação chamado pela diretora.

Tristes trópicos...

Nem a publicação de *A Queda do Céu* de Davi Kopenawa (2019), descrevendo com minúcias as intoleráveis táticas de extermínio dos não índios para com sua comunidade; nem o garimpo ilegal

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghtml>. Acesso em: 04 set. 2024.

matando populações inteiras na Amazônia; nem as denúncias de mortes e estupros realizados pelos capangas do agronegócio contra o povo Kaiowá no Mato Grosso, ou mesmo a chacina diária sofrida pelos jovens negros e indígenas têm sido suficiente para que façamos amplos debates sobre *colonialismo interno* em curso em nosso país.

O silenciamento ocorrido no Instituto de Artes sobre o caso da suástica não é uma exceção, há um mecanismo na cultura brasileira de minimizar as práticas de violência colonialistas. É necessário tomar consciência desse fato para que possamos superar tal comportamento. Trazer para perto artistas e educadores que estão enfrentando as práticas coloniais. Uma autora que poderíamos ler em aula seria Saidiya Hartman, escritora negra estadunidense que tem tido a coragem de abrir os arquivos da escravatura nas Américas e escrever ficção e ensaios sobre o não dito. Poderíamos começar por *Vidas Rebeldes* (Hartman, 2022).

Mas voltemos à Guerra em Gaza.

Para não silenciar este tema que me é caro na atualidade, gostaria de compartilhar algumas ideias retiradas da Aula Magna proferida no primeiro semestre deste ano de 2024 pelo pensador Vladimir Safatle para os ingressantes do curso de filosofia da USP, intitulada *Pensar após Gaza*. Esse título — *Pensar após Gaza* — não deixa de nos remeter à palestra proferida por Theodor Adorno em 18 de abril de 1965, intitulada *Educação após Auschwitz*, que se tornou um dos textos mais lidos pela minha geração de arte-educadores. As duas palestras seriam um dos possíveis temas para desenvolver em disciplinas de Teatro e Educação. Em sua palestra, Safatle defende que:

[a filosofia] tenta compreender como o aparecimento de certos objetos e fenômenos históricos produzem modificações em nossa maneira de pensar. [...] Para a filosofia, o acontecimento é o que rompe uma lógica, rompe com o cotidiano, reconfigura o mundo, nos deixando diante de outro “totalmente diferente”, “exigindo o aparecimento de outra forma de agir, de desejar e de julgar”.⁴

Mas há acontecimentos, expõe o professor, que estão sob o signo do *intolerável* e que, portanto, não pedem uma reorganização do mundo porque produzem “o desabamento do tempo presente”. A estes acontecimentos Safatle chama de “catástrofe”, uma palavra que vem do grego e que nos diz respeito: trata-se do momento em que, na narrativa da tragédia grega clássica, “os acontecimentos se voltam contra o personagem principal. Ou seja, o momento em que a história se vê obrigada a mudar brutalmente de direção” (id.).

⁴ Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/pensar-apos-gaza/>. Acesso em: 04 set. 2024.

A palestra de Safatle poderia me aproximar dos jogos de Boal, e desenvolver ações poéticas com as seguintes perguntas aos estudantes: o que você considera *intolerável* para si? A suástica desenhada em um Instituto de Artes é tolerável? A lei do Marco Temporal para demarcar as terras indígenas é tolerável? A destruição de Gaza e dos palestinos é tolerável? O que mais podemos nos perguntar?

E é por essa razão que eu incluiria narrativas de palestinas nas aulas de jogos, assim como narrativas antirracistas que Denise Rachel nos conta em seu doutoramento, ou narrativas de mulheres indígenas.

Citando (e também parafraseando) as palavras do colega da filosofia, Safatle, ao afirmar que se ele não falasse dessas catástrofes:

estaria dizendo que a filosofia [a arte educação e a arte] pode[m] ignorar a dor, pode[m] ser indiferente[s] ao despedaçamento dos corpos e ao genocídio de populações [...], eu estaria ensinando a indiferença e dando a impressão de podermos continuar a fazer nosso trabalho como se nada estivesse a ocorrer. Decididamente, não é silenciando a dor que se começa a pensar filosofia [educação ou arte], mas é escutando-a, é fazendo o pensamento passar através dela". (id.)

Por isso o mestre Edgar Morin, em seus 102 anos, diante do massacre dos civis em Gaza, nos pede para “testemunhar” como forma de resistência à barbárie⁵.

Theodor Adorno (1986), com semelhante indignação e estupor diante de outra catástrofe, escreveu o texto *Educação após Auschwitz*, publicado em 1967, buscando exercitar a filosofia. Dedica-se ao levantamento das causas que possibilitam o aparecimento de tal fenômeno, e pensar uma educação para que este não se repita nunca mais. Há muitas ideias na palestra de Adorno, posso destacar a aposta de que as pessoas não nascem frias e sádicas, mas se tornam assim quando educadas em uma certa “ordem social”. Adorno contrapõe a frieza à capacidade de amar, no sentido da solidariedade e da empatia. Tal como Safatle, o autor alemão aponta a **indiferença** com a dor do outro como um dos fatores que permite a possibilidade de acontecer Auschwitz. Qual não foi minha surpresa ao reler o texto do pensador alemão e encontrar a citação da obra de Charles Fourier, ao pensar pressupostos para uma educação após Auschwitz.

Em 2024, Silvio Gallo escreve uma Carta a este autor em publicação recente. Dentre as muitas ideias na Carta de Gallo (2024), há menção à crítica de Fourier sobre a educação das crianças sempre

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2LUHpc11B4> e em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/633485-o-dever-de-rejeitar-o-odio-artigo-de-edgar-morin>. Acessos em: 04 set. 2024.

tuteladas pelos adultos “que as formam para tomar parte desta sociedade corrompida”. Fourier apresenta uma proposta em que a infância seria emancipada. O texto de Gallo foi escrito antes dos últimos acontecimentos em Gaza. Nossa filósofo da educação, como um filósofo atento a seu tempo, talvez queira nos alertar sobre o fenômeno genocida que vivemos com o fortalecimento da extrema direita no Brasil.

Adorno como Gallo nos indicam a trabalhar, na educação, para trazer a consciência da naturalização à frieza em que estamos sendo expostos. Adorno, ao refletir a educação junto com as críticas de Fourier, percebe que atacar, nas causas que levam a fenômenos como o que aconteceu na Alemanha nazista, seria trazer para a ordem social um modo de educar “para a solidariedade”, que não é natural segundo o autor alemão, mas algo a ser aprendido. Ao final da palestra, Adorno tece um pensamento com o qual compactuo integralmente: o de que as pessoas que executam as tarefas de extermínio “agem em contradição com seus próprios interesses imediatos” tornando-se assassinas de si mesmas. Se compactuamos com o pensador alemão, nós, docentes e artistas, temos o dever de tentar evitar tal suicídio coletivo.

Gaza tornou-se o maior massacre do século XXI, superando em números de mortos/dia a segunda guerra mundial. Por tratar-se de uma população impedida de fugir, submetida à escassez da água potável, comida, remédios, tratamentos cirúrgicos, não podemos deixar de aproximar sua situação dos presos nos campos de concentração. Gaza teve TODAS as suas universidades destruídas bem como grande parte de suas instalações hospitalares. Gaza é um lugar com 3% de analfabetos e uma população jovem com ensino superior. Há algo de diferente nesse massacre e que nos diz respeito, muito mais do que podemos ver. E para mim é intolerável.

Safatle defende a tese de que Gaza é parte de um “experimento social” do Império Ocidental. E, tal como Adorno, indica a **desumanização** como uma das condições para que a catástrofe aconteça. Safatle, seguindo o pensamento que Foucault (2024) já havia expressado em *Vigiar e Punir*, publicado originalmente em 1975, reitera o perigo da naturalização da desumanização do “outro” tornado “inimigo”, pois essa aceitação sem reflexão nos faz apoiar a violência contra “os outros”, concordando com a máxima de que “bandido bom é bandido morto”. Nesta chave, outra pergunta poderia gerar jogos em aula: Quem é o bandido?

Início de 2024, junto com o Núcleo Feminista da Próxima Companhia de Teatro e participações especiais do Grupo de Teatro A Antropofágica (SP) e Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes (SP), organizamos um evento com a militante e pesquisadora brasileira-palestina Soraya Misleh de Matos (2017, 2022), para nos falar sobre o intolerável cotidiano em Gaza e nos contar

sobre a literatura de resistência produzida pelas escritoras palestinas. Se eu estivesse dando aulas de jogos, a pergunta seria: se você fosse escrever uma “narrativa de resistência”, o que nos contaria? Estamos já em processo de desumanização naturalizada? A educação e a arte comprometidas com seu tempo precisam se fazer estas perguntas.

A violência da extrema-direita gera a decadência moral; rói qualquer tipo de civilidade e aliena pelo medo. Vejamos o episódio do “estupro nas prisões em Israel”. Tive acesso a uma enquete feita pelo jornalismo israelense e há um empate técnico entre aqueles que concordam com o estupro realizado como forma de tortura. A própria enquete já é uma monstruosidade, e seu resultado chega a nos estarrecer.⁶

Parece algo tão distante de nós, não é? Mas voltemos então à realidade brasileira e lembremos da recente tentativa do nosso Congresso em aprovar a lei, conhecida pelo *slogan* de resistência “Criança não é mãe”, que criminaliza a mulher, vítima de estupro, caso o aborto seja realizado fora das tais semanas estipuladas em lei. A monstruosidade da extrema direita é atrevida porque deseja legislar os corpos das pessoas – o biopoder – e também é sádica – o nazismo –, porque propõe punições desproporcionais para aterrorizar os envolvidos. A monstruosidade de direita transpassa as nacionalidades. Se eu estivesse ministrando jogos, eu iria desafiar os estudantes com as perguntas: Vamos debater sobre isso? Vamos escrever narrativas sobre isso? Vamos pensar arte educação levando em consideração essas questões?

*

Mas somos do teatro e por isso carregamos não só a máscara da tragédia. Também está conosco a máscara cômica. A cura pela dor tornada palavra é uma frente de ação; a cura pelo riso é outra, que em aulas de jogos se complementam. Já dizia Oswald de Andrade no Manifesto Antropófago, ou Antropofágico, de 1928: “a alegria é a prova dos nove”. E diante da violência colonial nosso modernista nos lembra de que “nunca fomos catequizados, fizemos o carnaval”.

Mas como unir o horror ao riso, vocês poderão me perguntar... Não sei, vamos descobrir juntos com aqueles e aquelas que também estão experimentando escritas que respondam a essa questão. Como testemunhar os traumas de modo a trazer a arte como mediadora? Já diziam os filósofos gregos da antiguidade que a arte nos faz contemplar o que, com olhos nus, não suportamos.

⁶ Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/guerra-israel-x-palestina/majoria-dos-israelenses-defendem-que-soldados-acusados-de-estupro-contra-palestinos-nao-devem-ser-incriminados/> Acesso em: 04 set. 2024.

Foi inspirada na antropofagia oswaldiana que realizamos em todas as aulas o “pic nic” ou piquenique se quiserem. Trata-se do momento de parada, em que estendemos uma toalha no chão e oferecemos para todos o que trouxemos para nos alimentar. Não se trata de trazer sua própria marmita para comer junto conosco; trata-se de trazer algo para ser compartilhado. Se a marmita for compartilhada, tá valendo. Oferecer alimento ao outro é o ato a ser valorizado. Seja um biscoito de três reais, seja um bolo que preparamos em casa; se o alimento foi pensado para ser compartilhado, a solidariedade está se fazendo em ato.

Outra ação fruto da máscara cômica trazida em aulas são os Saraus que sempre realizamos a cada bimestre. Nos Saraus, os participantes apresentam qualquer atividade artística que cultivam. É nesse momento que se revelam os poetas, as cantoras, os bailarinos, os transformistas, pintores de quadros... e assim vai. Mas a grande obra coletiva é o Banquete. Muita comida muita bebida muita música. A Festa é uma obra arte-educativa da maior importância em minha pedagogia.

E para finalizar, retomo as palavras de Silvio Gallo (2024, p. 115)

Se não logramos, ainda, produzir uma sociedade harmônica, tampouco sucumbimos aos muitos e incessantes apelos da Civilização que, apesar de todos os esforços, ainda não arrasou essa Terra. Resistimos, apaixonados e desejantes, produzindo transformações microscópicas em nossas vidas e em nossas comunidades, que tornam possível seguir respirando, ainda que haja muito pelo que lutar. Continuamos teimando em seu “mais belo sonho” que, um dia, quem sabe, poderá ainda se realizar.

É o que eu tinha para oferecer a vocês hoje.

Para aqueles que me suportaram até aqui, obrigada pela leitura.

Carminda Mendes André
Setembro\2024

Referências

ADORNO, Teodor W. Educação após Auschwitz, In: COHN, Gabriel (Org.). **Grandes Cientistas Sociais**: Adorno. São Paulo. Ática, 1986.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Carta a Eduardo Galeano. In: Grupo Performatividades e Pedagogias. (Org.). **Entrecartas**: ensaiando escritas. São Paulo: Tesseract Editorial, 2024, p. 33-59.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento das prisões. Trad: Raquel Ramalhete. São Paulo: Vozes, 2024.

GALLO, Silvio. Carta à Charles Fourier. In: Grupo Performatividades e Pedagogias (Org.). **Entrecartas**: ensaiando escritas. São Paulo: Tesseractum Editorial, 2024, p. 103-118.

HARTMAN, Saidiya. **Vidas Rebeldes, Belos Experimentos**: Histórias Íntimas de Meninas Negras Desordeiras, Mulheres Encrenqueiras e Queers Radicais. São Paulo: Fósforo Editora, 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Cia das Letras, 2019.

MATOS, Soraya Misleh de. **Al Nakba**: um estudo sobre a catástrofe palestina. São Paulo: Sundermann, 2017.

MATOS, Soraya Misleh de. Uma história das mulheres palestinas: dos salons aos primórdios da literatura de resistência. Tese (Doutorado em Filosofia), universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8159/tde-05102022-155512/pt-br.php> Acesso em: 09 set. 2024.

RAQUEL, Denise. **Escrever é uma maneira de sangrar**: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. Tese (Doutorado em Artes), Universidade Estadual Paulista, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/072e05a2-8591-4ae1-8f88-e98d8b09e7e6>. Acesso em 29 nov. 2024.

SOBRE A NARRATIVA NA PESQUISA EM ARTES CÊNICAS

ABOUT NARRATIVE IN PERFORMING ARTS RESEARCH

SOBRE LA NARRATIVA EN LA INVESTIGACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS

Arão Paranaguá de Santana¹

Orcid: 0000-0002-2191-1183

RESUMO

O ensaio propõe-se a debater as abordagens metodológicas e a questão da escrita acadêmica na área de artes cênicas, na perspectiva da narrativa. Considerando a experiência do autor como orientador de trabalhos de conclusão de curso, o texto descreve um breve histórico da pesquisa na área de artes, no Brasil, ao tempo em que examina as relações entre a formação de professores/pesquisadores/artistas, as políticas públicas e obras da literatura especializada (KOUDELA; SANTANA, 2005); (BARBOSA, 1999). Por fim, analisa os desafios da preparação para o momento da escrita, no qual a pesquisa adota/cria sentidos, trajetos, estilos e conceitos sob o formato de monografias, dissertações, teses, relatórios de pesquisa e outros textos de cunho literário (JAFFE, 2023; CASTRO, 2018); (GRANDO, 2018).

Palavras-chave: abordagens metodológicas nas artes cênicas, pesquisa narrativa, escrita científica.

ABSTRACT

The essay aims to debate methodological approaches and the issue of academic writing in the area of performing arts, from the perspective of narrative. Considering the author's experience as supervisor of undergraduate and postgraduate coursework, the text describes a brief history of research in the area of arts in Brazil, while examining the relationships between the training of teachers/researchers/artists, public policies and works of specialized literature (KOUDELA; SANTANA, 2005); (BARBOSA, 1999). Finally, it analyzes the challenges of preparing for the moment of writing, in which research adopts/creates meanings, trajectories, styles and concepts in the format of monographs, dissertations, theses, research reports and other texts of a literary nature (JAFFE, 2023; CASTRO, 2018); (GRANDO, 2018).

¹ Doutor em Artes (2000) pela USP; Mestre em Educação (1983) e Licenciado em Desenho e Plástica (1979) pela UnB; fez Estágio de Pós-Doc em Cultura Visual (2013) na UFG. Suas pesquisas têm natureza interdisciplinar e concentram-se nas artes cênicas e suas múltiplas relações pedagógicas com a cultura e sociedade, dando ênfase a questões afetas à formação docente, metodologia de pesquisa e aos fazeres didáticos.

Keywords: methodological approaches in the performing arts, narrative research, scientific writing.

RESUMEN

El ensayo tiene como objetivo debatir enfoques metodológicos y la problemática de la escritura académica en el área de las artes escénicas, desde la perspectiva de la narrativa. Considerando la experiencia del autor como supervisor de trabajos de finalización de cursos, el texto describe una breve historia de la investigación en el área de las artes en Brasil, examinando las relaciones entre la formación de profesores/investigadores/artistas, las políticas públicas y las obras de literatura especializada. (KOUDÉLA; SANTANA, 2005); (BARBOSA, 1999). Finalmente, analiza los desafíos de prepararse para el momento de la escritura, en el que la investigación adopta/crea significados, trayectorias, estilos y conceptos en el formato de monografías, disertaciones, tesis, informes de investigación y otros textos de carácter literario (JAFFE, 2023); CASTRO, 2018); (GRANDO, 2018).

Palabras clave: enfoques metodológicos en las artes escénicas, investigación narrativa, escritura científica.

Introdução ao Tema

O debate sobre as metodologias e práticas investigativas em artes tem evidenciado múltiplas possibilidades sobre o pensar e fazer pesquisa, tema que trata inicialmente da formação e profissão dos professores e pesquisadores, como de resto, dos demais saberes alusivos à questão. Há brechas nessa seara de indagações a serem vistas por um olhar que se disponha a entender as origens do problema, conforme se pode depreender a partir do seguinte excerto:

A crítica educacional contemporânea tem evidenciado que muitas práticas pedagógicas *[e de pesquisa]* se restringem apenas à aplicação de técnicas desvinculadas de uma justificativa teórica, resultando no afastamento dos reais propósitos da ação educativa em relação às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos. Infere-se que essas práticas desconhecem, via de regra, as bases teórico-metodológicas que se foram agregando no decorrer da história, o que assegura a necessidade da discussão sistemática em torno da temática (KOUDÉLA; SANTANA, 2005, p. 146).

Os autores ressaltam que, do ponto de vista epistemológico, os fundamentos do teatro eram pensados a partir de questões formuladas pela psicologia e educação, podendo ser acrescentada a essa crítica o fato de que a situação nas demais subáreas das artes deu-se de uma forma semelhante. Há atualmente uma literatura vasta e consistente a fundamentar a pesquisa em artes, seja em termos dos pressupostos metodológicos da pesquisa, seja naquilo que diz respeito à didática praticada na sala de aula.

Essa inversão de posicionamento atesta o crescimento da área e seu reconhecimento junto aos órgãos oficiais, fruto da expansão do ensino superior em artes ocasionada pela exigência da Lei

5.592/1971 que, ao prever a atividade curricular educação artística no currículo da educação básica, tornou obrigatória a oferta dos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior / IES.

Nascidos sob o princípio generalista da educação artística - à exceção do que se passou nas universidades cujos cursos nasceram específicos, porque haviam sido criados em momento anterior à lei mencionada (SANTANA, 2000) -, as licenciaturas criadas entre os anos 1970-1990 tornaram-se os atuais cursos de artes visuais, dança, música e teatro, em decorrência da regulação instituída pela Lei 9.394/1996 e pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação / CNE.

O livro de Barbosa (1999) denunciou o preconceito existente nos órgãos públicos - CNPQ e CAPES - quanto à concessão de bolsas, nas décadas de 1970-1980, fato que motivou a autora a demonstrar que, já naquela época, existia uma produção profícua, a saber:

Muitos autores já falaram da predominância da cultura oral sob a escrita no Brasil, entre eles os Freires pernambucanos, Gilberto e Paulo,² mas é surpreendente comprovar que um autor como Eliot Eisner, que já escreveu vinte e três livros, a maioria deles traduzidos em pelo menos cinco línguas, só passa a constar com frequência de teses brasileiras a partir de ter sido ouvido, no Brasil, num evento que nem sequer era dirigido especificamente para pós-graduação (BARBOSA, 1999, p. 11).

O estudo de Barbosa (1999) inventariou dissertações e teses defendidas entre os anos de 1981 a 1983, e constatou que o intercâmbio conceitual com a literatura internacional especializada não configurava a tônica de grande parte da amostra. Portanto, as dissertações omitiam referências essenciais ao foco dos trabalhos, independentemente do mérito. A argumentação referente a Eliot Eisner, autor das artes visuais, encontra eco nas produções das demais subáreas, a exemplo dos estudos em teatro, que se ressentem da referenciação dos mestres encenadores-pedagogos, a exemplo de Stanislavski, Brecht, Laban, Alfredo Mesquita, Martim Gonçalves, Augusto Boal e tantos outros, de fora ou dentro do Brasil.

A virada de chave deu-se com o fortalecimento da pós-graduação e o aparecimento progressivo de políticas públicas voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, com forte participação da sociedade civil no processo de abertura democrática, que forçou os presidentes-militares a permitirem o desmantelamento do estado ditatorial perdurado por vinte e um anos.

Considerando a importância de ser feita uma revisão bibliográfica acerca do assunto, e adotando como foco as teorias e abordagens metodológicas do passado, este ensaio discute as possíveis relações com as abordagens metodológicas que se tornaram recorrente na literatura do séc. XXI. Antecipadamente, vale ressaltar a ascensão da narrativa e sua consolidação progressiva na

² A autora está se referindo a Gilberto Freire, escritor de 'Casa Grande e Senzala' e Paulo Freire, autor de 'Pedagogia do Oprimido' e outros escritos.

pesquisa acadêmica em artes, bem como a maneira como tudo isso veio a embasar a noção da escrita aliada à criação performativa, assunto a ser visto nas próximas seções.

A partir desse enfoque, o presente texto destaca a necessidade de esclarecer alguns porquês sobre a escrita científica e o formato dos trabalhos acadêmicos - monografias, dissertações e teses -, com o objetivo de evidenciar os conflitos, perplexidades e perspectivas que apresentam-se aos profissionais das artes na formação inicial, aos pós-graduandos e inclusive aos profissionais em estágios avançados da carreira que porventura sintam dificuldade no momento da escrita científica, talvez em razão das formalidades postuladas do setor da educação superior.

Experiências e perplexidades de um pesquisador em formação

Na minha vivência particular, o envolvimento com a escrita de textos acadêmicos deu-se no decorrer da carreira, sobretudo quando passei a ministrar as disciplinas Metodologia de Pesquisa e Metodologia do Ensino do Teatro, ao ingressar no magistério superior.³ Sei que não interessa ao leitor um texto autocritico acerca do meu percurso, haja vista que não são generalizáveis os princípios advindos de uma visão única, pois na prática da pesquisa o sentido se constrói na perspectiva da coletividade, a partir de sujeitos concretos e em dadas situações.

Ainda assim, os obstáculos que enfrentei durante a carreira podem ser estendidos, ou melhor, assumidos por muitos profissionais do ramo. Aprendi com meu pai, que também era professor, que a leitura de obras leva ao pensar com criatividade e profusão imaginativa, e assim, ao tempero da escrita. Obviamente que o ato de escrever requer o aprendizado da linguagem, na ótica ortográfica e literária, as quais caminham juntas para favorecer a tradução do pensamento através de significações relativas à realidade e imaginação. Ora, se a produção textual fornece clareza à argumentação e propicia a compreensão do leitor, o desejo de quem escreve adquire o *status* de desígnio, algo que se manifesta na composição de frases, parágrafos e capítulos que resultam numa estética de boa qualidade e atribuem sentido ao conteúdo.

Quando garoto eu tirava notas medianas na escola, mas era bom em redações e gostava de escrever cartas, incentivado por minha mãe. Na juventude, passei a compor poemas e letras de música, ao passo que, na universidade, estudei num curso no qual a teoria sintonizava-se à prática artística; talvez por isso os trabalhos acadêmicos não me trouxeram maiores dificuldades.

³ Isso se deu inicialmente na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, depois ingressei na Universidade de Brasília e finalmente passei a atuar na Universidade Federal do Maranhão, onde me aposentei, embora sem abandonar a lida acadêmica.

Todavia, ao atuar como profissional do magistério, comprehendi que a escrita é uma tarefa rotineira; e ao cursar as disciplinas do Mestrado em Educação conheci de uma só vez os sabores salgado, amargo e azedo que polvilham a atividade do escritor. Confesso que não foi fácil penetrar nas entranhas da formalidade teórico-metodológica exigida pelos professores quanto à escrita de textos longos e que abordavam criticamente as obras que os referenciavam. Salvei-me disso graças ao auto esforço e principalmente à orientação habilidosa da Profa. Dra. Hélène Leblanc, que me convidou a rever os estilos narrativos estudados na escola básica. Como nos versos finais da canção **Sol de Primavera**, de Beto Guedes, “(...) a lição sabemos de cor / Só nos resta aprender”.

Foi que fiz, ao redigir um documento sério, ainda assim parecido à maneira como falo no dia a dia, e é claro, mantendo sob controle o planejamento metodológico que me levou a finalização da dissertação. Não fosse o aconselhamento da orientadora, confesso que iria expor, à maneira do defunto/escritor Brás Cubas, a “ pena da galhofa e a tinta da melancolia”⁴ numa nota introdutória do meu trabalho final de conclusão de curso; afinal, a investigação abordava o fazer diário de um docente à busca de um currículo viável para a escola pública, justo num momento em que sequer havia um currículo oficial. A esse propósito, faz-se necessária a seguinte digressão: se, à época da Educação Artística o exercício da docência não tinha fundamento efetivo, mesmo nos dias correntes, que contam com a BNCC, o magistério em artes continua atônito, sem rumo, perseguido pela legislação, por interesses particulares e pelo *nonsense* de parte da comunidade escolar.

Alguns anos depois, sentindo-me mais experiente e quando já pertencia ao quadro do magistério superior da Universidade Federal do Maranhão / UFMA, o então Conselho Federal de Educação / CFE tornou obrigatória a monografia de conclusão dos cursos de graduação, algo que naquela época era praticado somente nas IES de grande porte. Devido à regulação do poder público, passei a orientar um grupo de graduandos que aguardava a liberação de uma petição impetrada por eles contra a Resolução do CFE, mas que fora indeferida por um tribunal maranhense de primeira instância.

O contato com essa turma de iniciantes em sua lida insana quanto à produção de monografias, em regime de urgência e sem o devido conhecimento de causa, levou-me a sistematizar ideias em torno do ato de escrever, dos mecanismos cognitivos que se reportam a dificuldades na leitura da realidade e “(...) das estratégias que podem ser usadas como ferramentas no processo de aquisição do

⁴ Citação extraída do livro **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2038>. Acesso em 05/08/2024.

conhecimento, dentre outras preocupações inerentes ao trabalho do educador" (SANTANA, 1993, p. 23).

É curioso como na espiral do tempo as coisas vão e retornam ao pensamento em diferentes ciclos da vida, pois, somente agora, ao escrever algo referente à mesma temática e motivação do artigo publicado há trinta anos, citado no parágrafo anterior, é que percebo que foi pelas mãos daqueles orientandos que uma determinada preocupação passou a atormentar-me em relação à profissão docente, naquilo que diz respeito à questão da saúde e do bem-estar. Os colegas que atuavam nessa linha de pesquisa, na UFMA, alertaram-me sobre a seriedade de um problema que afeta as condições de trabalho dos professores, e por conseguinte, também a dos estudantes. Passei a ler os estudos que tratavam do assunto, ao tempo em que me dava conta de que aquilo tudo se agravava devido à inexistência de políticas públicas de combate às doenças mentais de cunho nervoso para esse segmento populacional.

O que isso tem a ver com a escrita acadêmica de textos científicos na formação profissional, especialmente no magistério superior? Para mim, tudo, levando em consideração a quantidade de pessoas aflitas à hora da escrita monográfica e que, por isso mesmo, apresentavam sinais de ansiedade, depressão e outras queixas. Passei a ver esse assunto delicado sob um outro prisma, afinal, a profissão docente é das mais vulneráveis às doenças nervosas, de acordo com literatura especializada que aponta como fatores de risco preponderantes a carga de trabalho, a profusão de papéis, o comportamento interpessoal entre alunos e colegas de trabalho etc. (CODO; GAZZOTTI, 2006, p. 49), situação que é similar no panorama internacional (MONTGOMERY; RUPP (2005, p. 458).

A argumentação desses parágrafos introdutórios toma como mote o título do presente ensaio, ao passo em que denota o seu sentido, tendo a ver com a maneira como são apresentadas, aos estudantes de graduação e pós-graduação em formação, as abordagens metodológicas de investigação, suas consequentes formas e formatos disponíveis para elaboração dos relatórios científicos.

Breve panorama das abordagens metodológicas da pesquisa em artes

Os procedimentos que permitem a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, filosóficos e artísticos têm como foco os contextos e significados do processo investigativo. Dentre as principais correntes de conceituação, algumas são recorrentes nos cursos de artes e caminham *pari passu* durante a formação dos estudantes.

Nos primórdios, a pesquisa nas ciências humanas utilizou os procedimentos investigativos originários nas ciências duras, os quais se traduziam em modelos investigativos e formatos de textos utilizados nas universidades. Entre fins do século anterior e início do atual, as artes firmaram-se enquanto área de conhecimento, e a partir de então, os pesquisadores passaram a propor abordagens consoantes às suas subáreas; nesse compasso, vêm renovando o formato e o estilo dos trabalhos acadêmicos e das publicações científicas.

Cabe fazer um breve histórico sobre esse trajeto, através da conceituação sumária das principais abordagens metodológicas que favoreceram o norteamento da pesquisa nos cursos superiores de artes, nas três últimas décadas do séc. XX, o que de alguma maneira consubstanciou as possibilidades que se foram consolidando no passar, conforme se segue.

O estudo de caso é uma abordagem que investiga um fenômeno em meio a sua concretude, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas, sendo utilizado para explorar, descrever e explicar fenômenos complexos. No estudo de Barbosa (1999) há referências a procedimentos relacionados aos estudos de caso⁵, bem como a alguns dos procedimentos a serem abordados nos itens seguintes.

A etnografia constitui um método de pesquisa originado na antropologia, envolvendo a observação e descrição detalhada dos comportamentos, práticas e interações de pessoas em suas comunidades ou ambientes naturais; desse modo, o pesquisador participa do contexto social estudado para obter uma compreensão profunda acerca da cultura sob investigação.⁶

A fenomenologia busca entender a experiência subjetiva das pessoas em relação a um fenômeno específico, ao estudar a maneira como os indivíduos percebem e dão sentido às experiências vividas no processo investigativo. Vários estudos em artes, educação física e outras disciplinas da educação básica fundamentaram-se nessa abordagem.⁷

A pesquisa-ação e a pesquisa participativa, cujos traços de semelhança são passíveis de aproximação, tornaram-se recorrentes nos estudos de artes. Os propósitos dessas abordagens foram

⁵ **Ensino das artes plásticas nos ginásios vocacionais**, dissertação, Universidade de São Paulo, 1983; **Educação pela arte numa cidade nova, o caso Brasília**, dissertação, Universidade de Brasília, 1982 (BARBOSA, 1999, pg. 177-178).

⁶ Os estudos desenvolvidos no âmbito da Universidade de Nova York por Schechner (2012) e Geertz (1998) inspiraram trabalhos recentes dessa abordagem metodológica nas artes cênicas, inclusive de cunho performativo, autobiográfico e/ou (auto)etnográfico, conforme será visto nas seções seguintes.

⁷ **O bumba-meу-boi como fenômeno estético**, tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006; **Pastoril, uma educação celebrada no corpo e no riso**, tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010 (integrei a banca de examinadores dessas teses).

desenvolvidos originariamente por pesquisadores que trabalham em colaboração com os participantes, na identificação dos problemas e das ações que possam resultar em possíveis soluções.⁸

A análise de discurso visa examinar como a linguagem é usada em diferentes contextos para construir significados e identidades, ao explorar as relações entre linguagem, poder e sociedade a partir de textos escritos, falados, visuais ou encenados, sendo várias as dissertações e teses defendidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que estudaram as temáticas das artes a partir desse enfoque metodológico que, posteriormente, desembocou na semiótica.

Em relação ao uso dessas cinco abordagens metodológicas, convém advertir que há outros modelos além dos referenciados. Ocorre que, após a expansão da oferta dos cursos de pós-graduação em artes - fenômeno iniciado nos anos 1990 e que tornou-se mais visível nos últimos vinte anos -, variadas abordagens de cunho inovador se foram incluindo neste campo de pesquisa, compreendendo um processo ao mesmo tempo de adaptação, miscigenação e inovação.

Para concluir esta seção, infiro que a pesquisa acadêmica desenvolvida entre os anos 1980-1990 inovou os procedimentos criados noutras áreas das ciências humanas, ao tempo em que sinalizou para uma virada pós-modernista, através da qual a literatura científica em artes deu saltos qualitativos rumo à sua reconsideração em termos epistêmicos, como em relação ao estilo e formato dos relatórios de pesquisa, TCC, dissertações e teses.

Tempos de virada

Em razão das mudanças tecnológicas processadas em escala planetária, os anos que antecederam o séc. XXI e o iniciaram, evidenciam transformações culturais significativas. Com a popularização da internet e a conexão interativa entre pessoas e culturas - seja em tempo real, seja através da comunicação remota -, perfilou-se um período de inovação. A propósito, a palavra inovação pertence “ao léxico dos estudos literários há mais de duzentos anos” (GRANDO, 2018, p. 5), contudo, no território das artes, o conceito a ela atribuído alude à ideia de vanguarda e demarca a transição entre modernidade e pós-modernidade.

No contexto brasileiro da produção artística como da pesquisa em artes, artistas e pesquisadores passaram a dialogar mais intensamente com as culturas e os movimentos internacionais, o que favoreceu a disseminação e o acesso a obras artísticas, teorias, metodologias,

⁸ **Por um teatro na escola, práticas pedagógicas ao rés do chão**, tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2020; **Identidade e pertencimento na formação de professores: o curso de teatro na UAB-UNB**, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017; **Arte educação e contexto cultural: uma pesquisa participante na comunidade de Planaltina**, dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 1983. Integrei a banca examinadora dessas pesquisas, sendo que a última referência, de minha autoria, é citada por Barbosa (1999, p. 178).

práticas e plataformas de atuação. A partir de então, ao mixar elementos regionais às influências vindas de longe, o panorama nacional transformou-se mediante experimentações midiáticas e criação de formas expressivas, fazendo emergir um cenário pautado em temas vinculados aos estudos sobre cultura e sociedade, diversidade cultural, étnica, racial e de gênero, como de outras abordagens atinentes.

Por sua vez, o conceito de teatralidade, que fora criado pelo movimento do teatro de grupo para demonstrar como os coletivos cênicos lidavam com as questões de identidade, política e resistência cultural, tornaram-se centrais para os estudos do teatro. As concepções de criação colaborativa, de revalorização hierárquica das funções internas do grupo e de trabalho baseado em procedimentos coletivizados, além de outras inovações, contribuíram para os estudos do teatro, desde a questão pedagógica a implicações teóricas de maior amplitude.

A postura interdisciplinar da pesquisa em artes, por sua vez, além de acirrar questionamentos acerca das abordagens convencionais, tornou recorrentes as investigações voltadas para práticas artísticas e procedimentos colaborativos que impactaram a produção científica e atribuíram legitimidade à comunidade de pesquisadores. Num contexto institucional em que a área de artes passou a ter autonomia, a narrativa apresentou-se como uma abordagem inovadora, em termos metodológicos e estilo de escrita dos textos. Esse movimento de virada linguística abarcou a ideia de retorno ao sujeito e deu vez aos relatos de criação e docência; às memórias autobiográficas baseadas em testemunhos, diários e imagens; às histórias de vida de personalidades consideradas importantes, dentre outras fontes e temáticas. Consequentemente, um movimento seguinte, compreendido como virada narrativa,

(...) vem assinalando essa mudança nas formas de delimitar, classificar e organizar técnica e socialmente a produção de conhecimentos sentipensantes *[sic]* e relevantes para a vida social, cultural, educativa, estética, emocional e passional dos/as, sujeitos e os sentidos e significados que estes/as constroem e reconstruem enquanto experimentam e narram. Além disso, a expansão e o alargamento do “espaço biográfico” em direção a este território têm convergido e cruzado os estudos narrativos, gerando novas ou outras articulações, zonas de contato, cartografias, trajetórias de pesquisa (SUÁREZ, 2014, p. 9, grifo do autor).

Mesmo que na tradição a arte tenha sido algo somente destinado aos espaços nobres, foi na condição cotidiana que as pessoas desenvolveram táticas relativas às artes do fazer, para então se tornarem pintores, artesãos, músicos, dramaturgos, professores, pesquisadores e outras atividades que incluem habilidades individuais ou manifestações coletivas de matizes culturais diversos. Inspirado nesse princípio, o compromisso de escrever a história torna-se uma espécie de arte do fazer, assumindo significado, limite e linguagem a denunciar “(...) o caráter *nonsense* de toda sentença que tenta uma saída para aquilo que não se pode dizer” (CERTEAU, 1994, p. 69).

Nessa acepção, as relações intrínsecas entre linguagem e historicidade podem até mesmo sugerir o uso do discurso ordinário, enquanto formato da escrita acadêmica, desde que dotada de contundência conceitual e respeito ao léxico; que seja escrito com sabedoria, criatividade e método; e por conseguinte, que não negue o sentido da experiência nem a competência teórica que lhe atribui significação.

Essa poderia ser uma condição para o escritor entregar-se ao prazer de fazer algo que leve o leitor a pensar a partir do que leu; afinal, como narra a canção de Milton Nascimento e Fernando Brant **Nos bailes da vida**, “(...) todo artista tem de ir onde o povo está”.

Pesquisa narrativa: o pensar como performance, a escrita como criação

A narrativa como abordagem metodológica de pesquisa consiste no ato de inventariar histórias acerca de determinado fenômeno, através da qual o investigador coleciona relatos de campo para compreendê-los com a ajuda da literatura especializada, e contando com participantes que se tornam colaboradores durante o processo de investigação. A descrição ou relatório final - melhor dizendo, narrativa -, mostra a experiência de pesquisa tal como foi percebida pelo pesquisador.

Trata-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa que explora as experiências vividas por meio de relatos, considerando: o sentido temporal de *o quê* é pesquisado, seu passado, presente e perspectivas futuras; o contexto social, cultural e/ou institucional em que ocorrem os fenômenos, incluindo, os sentimentos, pensamentos e normas que influenciam o processo de coleta dos relatos; o lugar onde as histórias se passam e as experiências relativas à maneira como são narradas.

Ao recontar e reviver histórias, os pesquisadores passam a ser parte do processo e “(...) os dois relatos, o do participante e o do pesquisador transformam-se, parcialmente, graças à própria pesquisa, em uma construção e reconstrução narrativa compartilhada” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 23)⁹, considerando que as histórias contadas pelos colaboradores não constituem descrições lineares dos eventos, em si, mas reflexões acuradas sobre como as pessoas dão sentido a si mesmas e ao mundo.

Em diálogo com o(s) participante(s), o pesquisador assume o papel do narrador que constrói a narrativa e atribui fidelidade ao vivido, assim como às suas interpretações, dúvidas e perplexidades decorrentes da experiência. Por isso é que, ao escolher a narrativa, o pesquisador passa a ver o mundo como se tivesse mais de dois olhos para enxergar o que se passa perto e ao longe - algo semelhante

⁹ Tradução livre a partir do seguinte fragmento: “nosotros nos convertimos en parte del proceso. Las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y reconstrucción narrativa compartida”.

ao *gestus* brechtiano que revela a historicidade entranhada na experiência, posto que, ao “trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 98).

Retomo a experiência pessoal para tornar explícito um ponto de vista singular acerca do assunto ora tratado. Ao assumir a tutoria do grupo de pesquisa intitulado Pedagogias do Teatro e Ação Cultural, deu-se início a uma etapa significativa da minha carreira na universidade e na vida privada, graças aos laços de amizade que se foram estabelecendo no coletivo de colaboradores. Os resultados do processo colaborativo empreendido no âmbito desse grupo de pesquisa foram expressivos e impactaram a comunidade universitária sãoluisence, através de trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação, comunicações em congressos, memoriais descritivos de ações artísticas, oficinas e seminários, contando inclusive com a colaboração de pesquisadores que atuam em outras universidades.¹⁰

Enquanto pesquisadores, os membros do grupo de pesquisa mantiveram-se atentos ao contexto e às relações de poder presentes em suas pesquisas, reconhecendo que as histórias contadas são reconstruídas durante o processo investigativo, e que o papel reflexivo do pesquisador envolve a escuta ativa, a interpretação dos relatos e o reconhecimento da subjetividade inerente ao processo de trabalho. Algumas das produções do coletivo assumiram explicitamente a pesquisa narrativa como abordagem metodológica, outras não, conforme tive a oportunidade de inventariar em dois textos relativos a esse assunto (SANTANA, 2013; 2009). Com o passar do tempo, os estudantes de graduação que avançaram na carreira acadêmica formularam suas próprias abordagens metodológicas, ainda assim, percebo nas suas pesquisas que há sintonias em relação à maneira narrativa discutida neste ensaio. Em relação a isso, destaco um fragmento do artigo de Tissiana Carvalhedo, inspirado nas lições do Mestre Luiz Pazzini, seu professor e também diretor do Grupo Cena Aberta, ao qual ela esteve vinculada por anos a fio:

Pazzini é, sem dúvida, a base da formação artística, pedagógica e ética de muitas e muitos artistas, professores e pesquisadores, dentre os quais me incluo. Ser sua aluna da universidade e atriz/pesquisadora no coletivo Cena Aberta me levou a um alargamento de leitura do mundo, meu olhar sobre a relação entre arte e a vida, entre um revisitá a minha própria história e sobre a história do Maranhão, sobre ser maranhense e fazer/ensinar/aprender teatro nesse estado. Sou mulher negra, cis, heterossexual, mãe nordestina, pesquisadora, artista e professora de teatro na escola (...) com Pazzini, aprendi a ver o teatro como alargador de fronteiras, e não apenas como entretenimento, informação, ou como mais um componente curricular (...) ensinou a ‘reparar’ minha terra com um olhar político, ético e estético e a questionar sobre o meu papel nesta realidade (CARVALHEDO, 2024, p. 194-195, grifo da autora).

¹⁰ São os seguintes os especialistas citados acima: Adilson Florentino (UNIRIO), José Mauro Ribeiro (UnB), José Sávio Guimarães (UFRN), Lúcia Sander (UnB e NYU), Marcos Bulhões Martins (USP) e Narciso Telles (UFU).

Nos escritos autobiográficos sobre processos pedagógicos, a percepção da experiência do sujeito de pesquisa revela uma dada maneira de ver e expressar o mundo, importando, em especial, o contexto de trabalho e a conceituação estética e pedagógica que se entrelaça à vida do(s) colaborador(es). Entretanto, a escrita geradora do relatório da investigação não se impõe a um juízo de valor moral estático em relação ao material confeccionado, visto que, em um processo pedagógico dessa natureza, “(...) o resultado encontrado visa justamente a valorização dos elementos descobertos de maneira conjunta, coletiva e colaborativa (MATOS, 2005, p. 42).

À essa altura do debate, convém advertir que o objetivo do presente texto não é o de esmiuçar o procedimento da pesquisa narrativa, tampouco abarcar as possibilidades advindas de metodologias similares, mas sim, o de discutir quais contribuições podem propiciar, aos pesquisadores e professores em formação, uma reflexão acurada sobre a escrita de seus relatórios acadêmico-científicos em formato inovador, interdisciplinar e colaborativo.

Numa fissura situada entre a tensão teórico-metodológica imposta à produção científica e as emergências do fazer acadêmico em artes, insere-se o tema da escrita criativa, algo originado na área de literatura e que adota a prática de projetos, ou ensino baseado em projetos de trabalho, a exemplo do ensino de redação ministrado na escola básica, que “faz discursos de apreensão racional e propõe práticas que estimulam o intuicionismo; apresenta e cobra produtos de complexa geração, mas não trabalha o processo de produção de textos nem suas finalidades” (CASTRO, 2018, p. 31).

A inovação mais conhecida da escrita criativa é o formato de oficina, o qual pode ser desenvolvido em aulas de matemática, em laboratórios de química, nos campos de futebol ou mesmo na rua. A atitude modelar da oficina tornou-se recorrente na arte/educação e, tal como numa sofisticada residência artística, cujo espaço, experiência do proposito e duração do processo, vislumbram possibilidades alvíssareiras para a formação de artistas e professores de artes.

Nesse mesmo compasso, o ensino de literatura vem preocupando-se com procedimentos que contemplam a leitura de textos, execução de exercícios relacionados a questões técnicas pontuais, reflexões sobre a função do narrador, especulação das relações e entrecruzamentos de tempo e espaço, escolha do foco narrativo, caracterização das personagens, construção dos diálogos e outras ações didáticas que culminam nos escritos dos estudantes, a partir de aulas práticas, participação em festivais, batalhas de rap, *reality shows* e outros processos criativos.

Esse novo cenário criado pela escrita criativa tem potencial para se fortalecer não só enquanto área específica para a formação de escritores, mas como um terreno de reflexões teóricas e metodológicas capaz de influenciar positivamente o ensino superior de literatura como um todo. A integração de parte dessas novidades aos cursos de letras, sobretudo no percurso da formação de futuros professores de literatura da educação básica, diante do atual cenário de

crise e estagnação, mais do que uma possibilidade é uma necessidade, é uma alternativa que já existe e que vem dando resultados (GRANDO, 2018, p. 11).

Os estudos atinentes à escrita criativa, conformam um terreno fértil para as teorias e abordagens que referenciam a investigação em artes, haja vista a possibilidade de relativização da prática da escrita em relatórios de pesquisa, teses e dissertações, etapa em que a academia faz exigências textuais de alto patamar, qualidade e valor. Talvez assim, os escrutínios críticos que se dão em ritos de defesa, nos quais os examinadores levam em conta a capacidade intelectual do estudante a partir do texto colocado sob julgamento, ao passo em que analisam seus possíveis impactos na comunidade científica, também possam ensinar que, saber ouvir e criticar, é fundamental para a reescrita do pesquisador em formação.

O ato de escrever tem múltiplos significados e lados - de quem escreve a duras penas e de quem lê o escrito -, independentemente de sua avaliação quanto ao valor ou utilidade. O rito julgamento e tudo o que lhe antecede, provoca zonas de tensão que podem desamparar os estudantes no estágio da produção textual, embora seja aquele um momento raro de discussão que certamente contribui para a pesquisa e para os empreendimentos futuros do pesquisador.

À guisa de conclusão

Um assunto que já foi abordado neste artigo e tratou das reflexões relacionadas a escrita e saúde mental, retorna agora para dar vez ao entendimento de que o autor narra o silêncio situado no ato da pesquisa e transparece em seu suor quando se isola para enredar a produção textual. Como é difícil superar uma solidão que chega carregada de concepções, valores e referências, por vezes distanciadas da consciência narrativa, ou mesmo da incapacidade quanto ao cumprimento da expressão formal, visto que:

A escola ensinou essa função da escrita como catarse, como libertação, como livre expressão, apenas durante as séries iniciais. Depois, muito rapidamente, tudo acaba por ser direcionado para os textos úteis, com formatos predeterminados e destinatários fixos. A experiência de tantos anos ensinando a escrever, no entanto, me fez aprender que essa dimensão, aparentemente gratuita e inútil da escrita, não pode jamais ser ignorada ou suprimida sob a pena de - uma vez não contemplando esse movimento - não ser o sujeito capaz de fazer direito nenhum outro (CASTRO, 2018, p. 119).

Se há instituições que favorecem a invenção de formatos diferenciados de trabalhos de conclusão de curso aos seus estudantes de graduação e pós-graduação, em países por aí afora, a tradição brasileira vinda das ciências duras impôs às artes o medo da autoria; a defensiva quanto ao processo de criação na produção textual; a afirmação de um suposto princípio em que o documento crítico impede um enlace mais ousado entre texto/imagem e outras relações inerentes às linguagens da arte; por fim, não favorece à criação de ações performativas nos ritos de defesa.

Numa outra via, há cintilações de inovação nos procedimentos de pesquisa que sugerem formatos diferenciados para o trabalho científico e aceitam a linguagem enquanto significação da vida - inclusive em nome da excelência acadêmica - dimensionando, quiçá, uma realidade mais auspíciosa para a universidade brasileira.

Na minha trajetória de professor/pesquisador, aprendei que o ensino das abordagens metodológicas não pode negligenciar a questão da escrita, pois essa é uma prática coextensiva à condição de o estudante tornar-se pesquisador, para quem não basta saber escrever, mas sim, ser capaz de dominar os princípios teóricos e metodológicos do ato da escrita. Visando ressaltar as considerações sobre os princípios que devem ser dominados pelos escritores-pesquisadores, torna-se esclarecedor e seguinte excerto:

É a escrita que faz o texto e é ela quem empresta essa qualidade plástica às obras que escrevemos (...) O processo literário é um exercício de controle e entrega, de afetividade e recepção. É na atitude do espectador que, muitas vezes, somos surpreendidos pela linguagem, capaz de acessar a matéria da memória, do inconsciente e da intuição, a qual, em grande parte, a consciência controladora não tem acesso. (JAFFE, 2023, p. 184)

Ora, se após o lento trabalho de leitura dos textos que embasa a pesquisa e análise dos dados de campo o estudante não souber determinar o seu foco narrativo, eis o problema: falta algo em sua base formativa para tomar decisões no processo da escrita. E, justo num momento em que uma grande parte dos estudantes que tem acesso aos cursos superiores apresentam dificuldade na leitura e compreensão de textos,¹¹ tal problema adquire maior complexidade. Então, torna-se essencial a preparação dos estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação em ralação aos princípios do fazer científico e literário.¹²

Sem a pretensão de erigir um manual da escrita de textos acadêmicos, nem mesmo evidenciar quais seriam as experiências modelares a orientar os processos e procedimentos relativos ao ato de escrever, no presente ensaio escolhi paráfrases como forma de dar concisão ao argumento. Neste sentido, para regar o terreno onde plantei o desejo de semear, tomo emprestado um fragmento da tese de doutorado de Abimaelson Santos Pereira, a saber:

Em São Luís, Maranhão, o centro comercial se concentra na parte histórica da cidade. Entre os prédios de arquitetura colonial e as construções modernistas, se encontram lojas, bancos, lanchonetes, camelôs e todo um fluxo variado de pessoas à procura de alguma coisa. (...) Em meio a todos esses aglomerados visuais, táteis e sonoros tão chamativos quanto às inevitáveis concorrências comerciais, dois corpos se movimentam em uma calçada, rente ao meio fio, se

¹¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2023 demonstra o agravamento das dificuldades de leitura e produção textual por parte dos estudantes.

¹² Essa carência formativa se evidencia justamente num momento em que a sociedade se movimenta em torno da questão. Recentemente, deputada federal Fernanda Melchionna, presidente da Frente Parlamentar em Defesa do Livro da Leitura e da Escrita, apresentou um projeto de lei que visa regulamentar a profissão de escritor no Brasil. Por sua vez, o Ministério da Cultura lançou o programa Territórios da Escrita, que cria um curso superior público e gratuito para novos escritores, com o apoio UFRGS.

põem a dançar em meio ao caos, destoam do caos imagético fruto do comércio, mas também compõem a estrutura transeunte efêmera do centro. O que dançam esses corpos em pleno dia no centro da cidade? Dançam as músicas que saem das portas das lojas, os sons dos ambulantes, os anúncios apressados em busca dos clientes e os barulhos das infinitas vozes que compõem esse espaço urbano? Poderiam dançar tudo isso, mas, nesse caso, são corpos que dançam imagens, corpografam códigos urbanos (PEREIRA, 2022, p. 284-285).

O autor se propôs à criação de práticas de intervenção urbana que situam a escola como microcosmo da sociedade, ou melhor, como plataforma poética e performativa na qual os licenciandos em teatro elaboraram os experimentos, e azeitou seu texto com imagens e referências que descrevem o sentido para além das palavras. Dada a efemeridade das propostas evidenciadas na pesquisa, entendo que o autor, após o escrutínio da banca, não lê o seu texto exatamente da mesma maneira como o escreveu, podendo reescrevê-lo posteriormente no formato de livros ou artigos para periódicos de prestígio acadêmico.

Nesse esteio, estou certo de que a universidade poderá pensar além dos horizontes e dos convencionalismos curriculares, para então imaginar uma outra formação de professores e pesquisadores, considerando os marcos teóricos e metodológicos da contemporaneidade e dando ênfase sobretudo à cultura, ao conhecimento prático e aos princípios especulativos que aliem à narrativa, criatividade, invenção e capacidade expressiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHÉDO, Tissiana dos Santos. Um pássaro que ensinava a voar, fragmentos do Teatro da Memória de Luiz Pazinni e suas ressonâncias. **Rascunhos**, Uberlândia v. 10 n. 3, mai-jun 2024, p.192-210. Disponível em: <v. 10 n. 3 (2024): Pedagogia das Artes Cênicas: outras epistemologias #2 | Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas (ufu.br)>. Acesso em: 26/06/2024.

CASTRO, Marcelo M. C. **Por que escrever? uma discussão sobre o ensino da produção textual**. 3. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. E-book. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/13360>>. Acesso em: 20/07/2021.

CERTEAU. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa**. Uberlândia: Editora da UFU, 2011.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andrea Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GEERTZ, Clifford e outros. **El surgimiento de la antropología posmoderna**. Compilación de Carlos Reynoso. Barcelona (ES): Limpergraf, 1998. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=El+surgimiento+de+la+antropologia+posmoderna>>. Acesso em: 18/05/2022.

GRANDO, Diego. A escrita criativa no contexto do ensino de literatura: inovação pela prática. In: X Congresso Ibero-Americanano de Docência. *Anais...* Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2018. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=A+escrita+criativa+no+contexto+do+ensino+de+literatura%3A+inova%C3%A7%C3%A3o+pela+pr%C3%A1tica>>. Acesso em: 15/10/2022.

JAFFE, Noemi. **Escrita em movimento, sete princípios do fazer literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KOUDELA, Ingrid D.; SANTANA, Arão Paranaguá de. ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, V. 3, n.2, dezembro, 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf>. Acesso em: 03/10/2020.

MATOS, João Carlos. Escrita criativa. **Cadernos de Estudo**, N.º 2, Porto, jun. 2005, p. 37-43. Disponível em Repositório ESPF, <<http://hdl.handle.net/20.500.11796/871>>. Acesso em 05-6/2020.

MONTGOMERY, C.; RUPP, A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. **Canadian Journal of Education**, 2005, p. 458-486. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2006-01914-010>>. Acesso em: 22/03/2021.

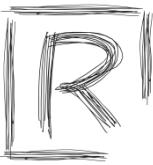
SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: Editora da UFMA, 2013.

SANTANA, Arão Paranaguá de. A Prática extensionista na formação do professor. reflexões, indagações e descobertas no âmbito do projeto Ação Cultural em Teatro. **Percevejo**, volume 1, p. 33-79, UNIRIO, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Ler, refletir, escrever: uma prática necessária. **Educação e Compromisso**, Teresina (PI), v. 5, n.2, Ler, refletir, escrever, uma prática necessária. Revista Educação e Compromisso, Teresina, v. 5, n. 1/2, jan/dez 1993, página 23-32.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Pedagogia do teatro e estéticas do urbano: a cultura, a escola e a cidade na formação de professores**. 2022 – 164 pág. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Artes, UNESP, São Paulo 2022.

SCHECHNER, Richard. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Organização: Zeca Ligiéro. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2012.



PRÁTICA COMO PESQUISA

Saberes territorializados entre planos de docência, investigação e criação nas artes cênicas

LA PRÁCTICA COMO INVESTIGACIÓN

Conocimiento territorializado entre los planes de docencia, investigación y creación en las artes escénicas

PRACTICE AS RESEARCH

Knowledge territorialized between teaching, research and creation plans in the performing arts

Tharyn Stazak de Freitas¹

<https://orcid.org/0009-0006-0821-9199>

Resumo: Atravessado pela perspectiva da Prática como Pesquisa, experimentando uma escrita auto etnográfica, o texto rastreia memórias de experiências autobiográficas de formação e de constituição das práticas localizadas, para evidenciar alguns entrecruzamentos de trajetórias de docência, de pesquisa e de criação nas artes cênicas. Ao contrário de afirmar definições ou apresentar conclusões, propõe uma afirmação de saberes territorializados que possam dar alguma consistência à multiplicidade de narrativas no campo e uma abertura à emergência de novos questionamentos que venham a ampliar a Prática como pesquisa no Brasil.

Palavras-chave: prática como pesquisa, pesquisa criação, narrativas de formação

Resumen: A través de la perspectiva de la práctica como investigación y explorando la escritura autoetnográfica, el texto rastrea recuerdos de experiencias autobiográficas de formación y constitución de prácticas localizadas para resaltar algunas intersecciones de trayectorias de enseñanza, investigación y creación en las artes escénicas. En lugar de establecer definiciones o conclusiones, propone una afirmación de un conocimiento territorializado que puede dar cierta consistencia a la multiplicidad de narrativas en el campo y que abre el surgimiento de nuevas preguntas que expandirán la práctica como investigación en Brasil.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU); pós-doutoranda; tharynstazak@ufc.br. Investigação em andamento. Artes/Artes Cênicas. Supervisão: Wellington Menegaz de Paula. Pesquisadora do Drama processo e da Prática como Pesquisa, coordena o Laboratório de Pesquisas em Drama (LabPeDra - UFC). Mestra em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui interesse no campo das Pedagogias da Arte e das Artes Cênicas, com ênfase na formação inicial de professores e pesquisadores. Atua como professora adjunta no Curso de Teatro-Licenciatura e no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Palabras clave: práctica como investigación, investigación creativa, narrativas de formación

Abstract: Using the perspective of Practice as Research, experimenting with autoethnographic writing, the text traces memories of autobiographical experiences of formation and constitution of localized practices, to highlight some intersections of teaching, research and creation trajectories in the performing arts. Rather than stating definitions or presenting conclusions, it proposes an affirmation of territorialized knowledge that can give some consistency to the multiplicity of narratives in the field and an openness to the emergence of new questions that may expand Practice as research in Brazil.

Keywords: practice as research, creative research, formation narratives

Deslocar e povoar (para questionar)

Fortaleza, março de 2023.

Início de ano letivo na Universidade Federal do Ceará - UFC. Período de recepção aos ingressantes. Ao ministrar o componente Arte na Educação no Curso de Teatro-licenciatura, já no primeiro encontro lanço algumas “perguntas-limite” (Freitas, 2024) que mobilizam os corpos recém-chegados, a abdicarem de uma posição de conforto e a assumirem o risco da experimentação.

Deslocados de seus modos habituais e convocados a se posicionarem acerca de suas próprias experiências formativas, reviram memórias, subjetividades, revisitam suas trajetórias e reconhecem discursos que ali operam - e que percebem se atualizar em corpo e conduta. Saber corporalizado. Seguindo as matérias que passam a manusear, os corpos inventam, constituem arquivos pessoais, perguntam sobre suas qualidades de expressão, experimentam materialidades e suportes artísticos diversos, com-põem. Cram performances e cenas, apresentando suas produções em formatos audiovisuais, cantando e dançando, dando uma forma singular às suas narrativas de formação em arte. Entridades. No encontro com outros-corpos, que também enunciam suas narrativas próprias no comum compartilhado, imprimem suas marcas e constituem o território que vai sendo habitado. Uma passagem para a diferenciação de si mesmos. Território de-formação. Quando já corpos-outros, sou eu que percebo como se reposicionam em novos territórios: tateando sobre seus desejos de pesquisa; assumindo corpo e memória como um eixo principal da formação; reconhecendo suas heranças simbólicas e experimentando novos modos de comunicação intrinsecamente ligados às materialidades e aos modos de criação em Artes.

O registro desta memória me leva a reconhecer alguns vestígios de um povoamento de relações que sempre ‘voltam a interrogar’ minhas práticas: o que emergiu neste território compartilhado por efeito dos encontros de nossas trajetórias, até então, tão distintas? Quais linhas vieram a se entrelaçar e a se atualizar em minhas práticas docentes, de pesquisa e de criação? Por que ainda insisto no trabalho com as materialidades e com as histórias de vida na elaboração de narrativas de formação em arte? Quais atravessamentos me encaminharam a seguir na perspectiva de pesquisa sob a qual venho me debruçando?

Definindo e nomeando (ou suas variações)

Não é de hoje que me instiga a perspectiva da Prática como pesquisa. Minha noção acerca desta terminologia está associada a um campo de modalidades de investigação e de docência que são mobilizadas por práticas artísticas que focalizam o corpo em suas relações com as materialidades e linguagens na produção de conhecimento em Artes.

Ao propor a experimentação e o acompanhamento dos meios e modos de singularização dos conhecimentos gerados por e pelos corpos diversos, esta perspectiva busca validar os saberes produzidos nos espaços acadêmicos dominados por modelos científicos de organização e circulação de pesquisas. Por considerar esta característica de experimentação e de afirmação de singularização, a Prática como pesquisa vem se desdobrando em uma gama de terminologias e variações, o que amplia ainda mais o campo de possibilidades a qual pode se referir atualmente.

Piccini (2002) apresenta algumas pistas que permitem mapear ações iniciais de uma discussão que tem origem e desenvolvimento em espaços acadêmicos anglo-saxônicos e britânicos. Reconheço que uma dessas ações, por exemplo, foi a criação, no final dos anos 1990, do *Arts and Humanities Research Board* – um programa que permitiu a oferta de bolsas de doutorado a projetos que apresentavam uma ênfase declarada no componente da prática. Práticas cujos processos e produtos artísticos poderiam ser considerados por si próprios, e não mais como referência ao modelo de uma produção escrita.

Outra iniciativa acadêmica que me parece ter dado corpo à discussão foi o projeto *Practice as Research in Performance* (PARIP), coordenado por Baz Kershaw na Universidade de Bristol no início dos anos 2000. Naquele momento, o objetivo do projeto era investigar questões acadêmicas e artísticas emergentes da Prática como pesquisa no âmbito dos estudos e da criação em *performance media* (termo que comprehende tanto teatro e dança, quanto o vídeo, o cinema e a televisão). Baz Kershaw (2000) acabou

por definir assim a *Practice as Research* (PAR) como pesquisas através de práticas artísticas que contribuíssem para novos conhecimentos em arte.

Acredito que foram ações como estas que promoveram um contínuo e profícuo debate em meio aos programas de pós-graduação em artes, que intencionavam valorizar as práticas artísticas no âmbito da pesquisa. Ao questionar a necessidade de submeter as investigações no campo das artes à dimensão exclusivamente teórica, as proposições que surgiram destes debates passaram a convencionar que teoria contribuiria ao se articular à prática de maneira a complementá-la, ou a colocar-se paralela a mesma, ou a ajustar pontos de partida para a exploração prática ou ainda como uma orientação projetiva da própria prática em sua processualidade. Esta ideia devém do entendimento de que os processos criativos e artísticos apresentam uma tendência a serem iterativos, o que faz com que pesquisadores do campo das práticas em arte apresentem uma tendência a realizar análises mais subjetivas e a estabelecer relações parciais e especulativas entre a teoria e a prática, geralmente resultando em produções que se desdobram em novas considerações ou questionamentos acerca de suas próprias práticas. Sejam processos ou obras.

Um aspecto a ser considerado desde a emergência desse debate é que a maior parte das pesquisas e seus desdobramentos no campo da Prática como pesquisa vêm sendo difundidos em língua inglesa. Termos ‘estrangeiros’ têm servido como referência e como contraste nas discussões sobre a investigação artística nas artes ou guiadas pela prática, no contexto latino-americano.

A pesquisadora chilena Maria Lorenzini (2013) propôs o termo *Prácticas de Investigación* para estas mesmas abordagens que promovem investigações guiadas pela prática e nas quais o corpo, com seus saberes e fazeres, é o mobilizador. Lorenzini, na sua caracterização, aponta para os termos como *Arts informed research* (pesquisa informada pelas artes) e *Arts-based research* (pesquisa baseada nas artes), como modalidades que se associam ao âmbito da educação e que pretendem discutir as artes em processos de ensino e aprendizagem. A autora também localiza, no contexto anglo-saxônico, que a Prática como pesquisa partilha um campo semântico com outras abordagens de investigação - a exemplo da *Practice-based* (baseada na prática), *Practice-led* (norteada pela prática) e da *Practice through* (através da prática).

Aqui no Brasil, em um artigo relativamente recente, Melina Scialom e Ciane Fernandes (2022) buscaram traçar um panorama de desenvolvimento desta perspectiva entre pesquisadores e fazedores da arte. Segundo as autoras, a ideia de pesquisa com prática artística se remete à criação dos cursos de pós-

graduação em artes cênicas no início da década de 1980². No entanto, tais ideias e práticas vêm sendo discutidas no país paralelamente ao debate acadêmico europeu mais amplo, durante toda a década de 1990 e até os dias atuais. Apesar do debate manter uma relação com os cursos de pós-graduação, grupos de pesquisa e ao trabalho de artistas-pesquisadores locais, não tem sido, ainda, definido a partir de uma terminologia unívoca que venha a configurar e – mais importante – a validar essa perspectiva como abordagem no contexto das organizações e instituições de pesquisa no Brasil. Afirmam que ainda que diversas experiências e práticas singulares e contextualizadas apontem para um possível reconhecimento da herança da Prática como pesquisa entre pesquisadores brasileiros, a dificuldade de determinação das origens, assim como a imprecisão na indexação das atividades e das comunicações de pesquisas, não permite traçar uma linha de desenvolvimento deste campo.

A questão me parece paradoxal: se a experimentação e a singularização dos modos se desdobram em uma ampla gama de práticas, operando terminologias e variações de proposições metodológicas, por que não nos ocuparmos em rastrear trajetórias de experiências e práticas localizadas? Não seria uma maneira de ampliar e evidenciar alguns de seus entrecruzamentos e dar alguma consistência à esta multiplicidade de narrativas que vêm - e que ainda venham - a reorganizar um campo mais amplo da Prática como pesquisa no Brasil?

Pensando metodologias (memória como dispositivo)

Carrega-se em si uma multiplicidade, uma trama de planos e dobras que configuram sua história de vida e que é acessada e construída através da memória. Entendemos assim que a memória é o dispositivo privilegiado para compor uma história e uma subjetividade enquanto multiplicidade em produção, que vai muito além de um fio identitário único, de uma verdade única, e forma um emaranhado complexo, caótico, magmático, rizomático, ramificando-se em distintos regimes de enunciação. Deste modo, mais que restituição, a memória traz o caráter da experimentação, da criação e da novidade. (Hur, 2013, p.189)

Pensar a memória como dispositivo para que eu possa falar sobre minhas experiências e práticas localizadas. Talvez por isso, venho experimentando a autoetnografia (Fortin, 2009; Spry, 2001) - que remete às escritas de si, ao autobiográfico, às histórias de vida e aos relatos de experiência interpessoais. Esse modo de pesquisa, que pode ser tomado tanto como um método quanto como um texto construído

² Inicialmente na Universidade de São Paulo - USP, depois na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e na Universidade Federal da Bahia - UFBA.

entre diversas práticas interdisciplinares, pode ser entendido como uma auto narrativa que critica a situacionalidade do self com os outros em contextos sociais específicos.

É um modo de escrita que permite mais liberdade a partir dos fluxos entre minha experiência pessoal e as dimensões culturais dos espaços pelos quais transito. Experimentar uma metodologia que entrecruza aspectos da autobiografia e etnografia, tem me revelado cada vez mais que o processo de uma pesquisa é afetado diretamente pela experiência da pessoa que faz e que se faz no processo de pesquisa. Isto porque entendo que cada pessoa experimenta uma leitura de mundo, que a exprime em seus modos de falar, de escrever e de validar seus pontos de vista. Suas experiências são decorrentes de suas próprias condições de existência - em suas mais variadas interseccionalidades.

Se por um lado a autobiografia, com suas características evocativas, apresenta como fontes de análise as vivências, as notas em diários, registros fotográficos - a etnografia permite tramar a experiência a partir da apreciação de práticas inter-relacionais. Por efeito, uma pesquisa auto etnográfica tende a produzir escritas das mais diversas - sejam elas narrativas, reflexivas, comunitárias ou até mesmo co-construídas. “Escritas assim não buscam representar e interpretar fielmente os fatos, apenas tendem a evocar e a comunicar uma nova consciência da própria experiência” (Fortin, 2009, p.83). Este movimento afirma o caráter de resistência que pode oferecer uma ou outra narratividade - com base na experiência sensível e singular. Narrar passa a ser então, uma maneira de colocar em jogo as noções de objetividade e de memória. É que parece nos dizer Spry (2001, p.727), quando aponta que “a autoetnografia contribui para as crescentes possibilidades metodológicas de representar a ação humana”. Convoca o corpo como um local de consciência acadêmica e alfabetização corporal e permite que eu me posicione como agente ativo com autoridade narrativa sobre muitos mitos culturais dominantes hegemônicos. Ao borrar fronteiras do pessoal e do social no contexto de pesquisa, a escrita autoetnográfica faz uma provocação tensiva que passa a responder às problemáticas das narrativas únicas e homogeneizadas.

Neste ponto, sigo questionando: como mapear um percurso - de formação e de pesquisa – que por si é idiossincrático e territorializado? Quais povoamentos e possíveis entrecruzamentos nos planos das práticas são evidenciados neste mapeamento?

Rastreando memórias e trajetórias

Florianópolis, o ano é 2003.

Quase no final do percurso de formação como licenciada pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, me deparo com o artigo de uma de minhas professoras, Beatriz Cabral³. O artigo tinha por título ‘A prática como pesquisa na formação do professor de teatro’ e foi divulgado no III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, realizado pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Embora os arquivos desta edição não estejam acessíveis nos repositórios do portal do Instituto de Artes da Unicamp - que concentra os anais dos Congressos e Reuniões Científicas da ABRACE – o documento foi compartilhado com estudantes de graduação e de pós-graduação com os quais Biange partilhou espaços acadêmicos de ensino e pesquisa. Recordo que o artigo revisava justamente a discussão anglo-saxônica e britânica da Prática como pesquisa e a relacionava à abordagem do Drama como método de ensino. Esse primeiro contato com um pensamento sobre a Prática como pesquisa me chamou muito a atenção em relação aos aspectos envolvidos nas relações pesquisa e docência.

Logo em seu artigo posterior, publicado em 2004 e intitulado ‘O lugar da memória na pedagogia do teatro’, Biange discutia a narrativa teatral como uma forma de investigação. Em 2011, o artigo ‘Keyhole - teoria em ação’ - este disponível para consulta nos anais da IV Reunião Científica da ABRACE - tratava da Prática como Pesquisa em Performance definida então como abordagem que investigava a prática do ensino através de ações performativas, permitindo que o sentido de experiência viva do teatro, pudesse traduzir e enquadrar ideias abstratas para reflexão pedagógica, ética, estética e política.

Foi exatamente neste mesmo ano de 2011 que cursei a componente curricular denominado ‘Prática como Pesquisa’, estando matriculada no Mestrado em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC. Ao ministrar essa disciplina, Biange trouxe discussões seminais sobre abordagens práticas de pesquisa nas artes enquanto focalizava o programa de estudos em referências baseadas na

³ Vale ressaltar que Cabral concluiu o mestrado pela Escola de Comunicações e Artes da USP em 1984 e que finalizou seu doutorado em Philosophy of Art Drama In Education na University Of Central England em 1994. Ou seja, ela acompanhou as discussões sobre a PaR em contextos distintos, tomando parte na disseminação da perspectiva no contexto brasileiro. Beatriz Ângela Cabral Vieira - ou Biange para quem com ela convivia - foi minha orientadora de mestrado e “quase” orientadora de doutorado. Uma grande mestra pela qual tenho uma afeição e respeito muito sinceros. Ela mesma, depois de saber que eu havia sido aprovada também no programa de doutorado da UFBA, me disse para seguir, pois conforme Bourdieu - que estudávamos à época - diria que a mudança de um *habitus* somente se daria com uma mudança, uma crise, por um deslocamento muito significativo.

etnografia crítica (Anderson, 1989; Amit, 2000; Ackroyd, 2006; Donelan, 2008) e nos estudos da performance (Bial, 2004; Bacon, 2005; Schechner, 1993), sempre considerando a discussão sobre os aspectos da prática na formação docente relacionados ao desenvolvimento tanto das habilidades do educador quanto do educador artista.

Salvador, 2013.

É neste ano que Robin Nelson, professor e pesquisador na *Royal Central School of Speech and Drama* na *University of London*, publica *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. A obra realiza um quadro conceitual sobre o tema e faz um mapeamento das práticas em diversas regiões do mundo. Tomo conhecimento do livro e das ideias que influenciam meu olhar e deslocam meu foco de pesquisa para minha própria prática, me impelindo a pensar uma proposta de doutoramento a ser submetida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Tendo sido aprovada, no segundo semestre deste mesmo ano, me recordo de ter cursado a atividade ‘Laboratório de Performance’, coordenada pela professora e pesquisadora Ciane Fernandes. Lembro de termos experimentado e apresentado nossas pesquisas (através de uma proposta de encenação ou do próprio projeto de pesquisa) e discutido os aspectos da Prática como pesquisa, da Pesquisa somático-performativa (Santos, 2008; Hasemann, 2012) e da escrita somático-performativa (Fernandes, 2004, 2008, 2012).

Corte.

Uberlândia, outubro de 2015.

A VIII Reunião Científica teve um tema que questionou a própria trajetória da associação – ‘ABRACE em questão: Políticas do conhecimento’. As discussões problematizaram justamente as formas de criação, produção e socialização do conhecimento no campo e seus desdobramentos na vida acadêmica e na sociedade. Foram realizados simpósios com pesquisadores de universidades latino-americanas que também se interessavam pelo debate. Patricia Aschieri da *Universidad de Buenos Aires* - UBA, falou sobre a socialização de pesquisas de formas performativas; Miguel Rubio Zapata do grupo teatral peruano *Yuyachkani*, sobre os cruzamentos entre pesquisa e criação; Maria José Contreras Lorenzini da *Pontifícia Universidad Católica do Chile - UC*, sobre a noção de prática como pesquisa no campo das Artes e também de Vivian Tabares, da Casa das Américas, discutiu experiências em rede entre pesquisadores, especialmente no que se referia às publicações. Infelizmente, também não se tem acesso a estes arquivos no portal da ABRACE.

Santiago, outubro de 2024.

Participo do *II Congreso Latinoamericano de Prácticas de Investigación*, evento promovido pela *Pontifícia Universidad Católica do Chile – UC*, que reuniu estudantes, artistas e pesquisadores das áreas de artes cênicas, artes visuais e música de diversos países. Entre pesquisadores brasileiros, acompanhei as apresentações das práticas da artista Janaina Leite, Pedro Guilherme, Silvia Geraldi, Gabriela Flores e Violeta Pavão. Além do formato *master classes*, apresentações orais e perfo-conferências constituíram formatos diferenciados de comunicação que fizeram parte da programação, que se estendeu por 3 dias de evento⁴. Na *masterclass Crear nuevos mundos vivibles, la investigación artística y su compromiso poético-político*, da pesquisadora mexicana Natalia Calderón, da *Universidad Veracruzana*, me chamou atenção ao discutir a ideia de Prática artística como investigação como uma perspectiva metodológica que consiste em registrar e partilhar os processos para tornar transparente as estruturas de conhecimento por detrás da prática.

Outubro de 2024.

No final do mesmo mês que foi realizado o Congresso no Chile, a revista brasileira ASPAS, do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo lança uma edição intitulada ‘Prática como pesquisa nas Artes Cênicas’, coordenada por um grupo de pesquisadores dos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo, dedicado a questionar a posição da prática artística nas pesquisas acadêmicas. O conjunto dos artigos apresenta considerações, perspectivas e experiências investigativas sobre a Prática como pesquisa que produzem um certo mapeamento do tema. Reconheço que alguns pesquisadores que estiveram no congresso no Chile, vieram a publicar suas pesquisas na edição.

Para além desta publicação específica, me recordo de um dossier denominado ‘Prática como Pesquisa nas Artes da Cena’, publicado pelos Cadernos do GIPE-CIT, do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. A edição, coordenada por Melina Scialom e Ciane Fernandes no final de 2022, revelava alguns exemplos de pesquisa brasileira que têm acontecido nas intersecções possíveis desse paradigma.

⁴ A programação do evento pode ser consultada no link: <https://artes.uc.cl/wp-content/uploads/2024/08/Programa-II-Congreso-Practica-Artistica-como-Investigacion.pdf>

Tramas coletivas (ou outridades entre possíveis caroços)

Fortaleza, entre os anos de 2019 e 2021.

Começo a reunir localmente pesquisadores que investigam suas próprias práticas de criação, de docência e de pesquisa no campo. A proposta inicial de um projeto de pesquisa denominado Laboratório de Pesquisas em Drama - LabPeDra, vinculado à UFC, ganha consistência e atualmente se configura como um grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. As pesquisas, a princípio, foram distribuídas em três eixos: Prática como pesquisa, Drama processo e a Pesquisa Criação. Nos últimos anos, ampliamos o núcleo de discussões, experimentações e proposições com uma diversidade de pesquisas sobre processos artístico-pedagógicos com ênfase na criação teatral e/ou baseados em processos de Drama. Neste período, promovemos encontros para partilha de relatos, discussões e experiências acerca de proposições metodológicas; criamos um banco de referências de textos para organizar material de referência no campo da Prática como pesquisa: Pesquisa criação, Pesquisa Educacional baseada em Artes, Pesquisa performativa, Drama processo, Biodrama, entre outras derivações que nos interessavam; realizamos a tradução de publicações de artigos em língua inglesa para estudos no núcleo; ofertamos disciplinas optativas para experimentar, inventar procedimentos, e discutir a abordagem; promovemos atividades de formação junto a estudantes, artistas e profissionais docentes; propusemos discussões na área em parceria com programas de pós-graduação e projetos de extensão; orientamos propostas de investigação de pesquisadores e seus respectivos processos artísticos-pedagógicos ou de criação teatral. Das tensões que emergiram por meio destas ações, algumas questões ficaram: o reconhecimento das diferenças entre os níveis e instâncias de formação – graduação, mestrado acadêmico e profissional com especificações particulares das propostas curriculares; aceitação dos discentes-pesquisadores diante das proposições dos Projetos Pedagógicos de Cursos; os acordos tácitos na escolha dos membros das bancas de avaliação dos trabalhos de conclusão que são apresentados por meio da materialidade estética; a mudança no projeto de curso para articular as ênfases e a apresentação dos resultados de modo artístico; a necessidade de afirmação dos modos de pesquisa em Arte; a resistência ao exercício de uma escrita performativa ou autoetnográfica que saia dos padrões acadêmicos.

São Luís, novembro de 2023.

Ampliando a discussão para o âmbito regional, no mês de novembro, por ocasião do XXXII CONFAEB e X CONIAE, em São Luís no Maranhão, foi organizado o Fórum Nacional de Pesquisas em Arte-educação. Junto à coordenação do fórum, composta por pesquisadores⁵ de instituições diversas, propusemos exatamente a discussão acerca das epistemologias do acontecimento e das materialidades estéticas no campo das pesquisas em Arte. Durante o evento, Karine Coutinho, pesquisadora que coordena o Coletivo de estudos Poéticas do Aprender, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, destaca que o programa de pós-graduação ao qual está vinculada reconhece a discussão sobre epistemologias baseadas nas práticas de pesquisa atravessadas pelas materialidades estéticas, porém não se posiciona de forma assertiva ao validar produtos artísticos decorrentes destas práticas como evidência de pesquisa, nem tampouco a aceitar o depósito de comunicações de pesquisa que apresentem uma estrutura textual fora dos padrões de normatização acadêmica. Abimaelson Santos, professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e pesquisador do grupo Pedagogias do Teatro e Ação Cultural, enfatiza neste mesmo momento, a questão acerca das formas alternativas, dissidentes e performativas de escrita textual quando não aceitas para publicação em periódicos nacionais. Formas que não são validadas como produção acadêmica. Foram apontadas pelos participantes a necessidade de organização em rede dos grupos de pesquisa para promover uma discussão mais verticalizada e a proposição de outras modalidades de comunicação de pesquisas em arte, que considerem as materialidades estéticas - incluindo plataformas digitais alternativas e um periódico a ser gerido pela rede.

São Luís, novembro de 2024.

A rede expande sua trama. O evento 2^a MARAVILHA - Simpósio Nacional de Artes Cênicas do Maranhão: O corpo político e suas insurgências - organizado no mês de novembro pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFMA, abre para mim uma oportunidade de falar sobre memória e narrativas na pesquisa. Para além deste evento, duas semanas de uma proposta de residência, que integra o projeto de meu estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC/UFU da Universidade Federal de Uberlândia, é realizada em colaboração com o professor Abimaelson Santos junto aos mestrandos da disciplina Artes Cênicas nos Processos Educativos.

Os deslocamentos, povoamentos e os questionamentos ressurgem em um outro ‘mesmo’ ponto.

⁵ Abimaelson Santos e João Victor da Silva Pereira - UFMA, Tharyn Stazak - UFC, Karine Dias Coutinho - UFRN, Lidya Silva Ferreira - SEDUC/CE.

Entrecruzamentos de saberes territorializados

Ao contrário de portar definições ou apresentar conclusões, prefiro afirmar meus saberes territorializados para que possam dar alguma consistência à multiplicidade de narrativas no campo. Isso, porque sempre parecem se colocar abertos para a emergência de novos questionamentos. Penso que tais saberes e questionamentos possam vir a ampliar o território da Prática como pesquisa no Brasil.

A pesquisa artística não se permite ser disciplinada e se delimitar a um modo único de investigar. Caso fosse assim, replicaríamos os mesmos caminhos que questionamos quanto à predominância de padrões científicos na produção de conhecimento. Não é nenhuma novidade que a investigação artística cria percursos e modos próprios a cada processo singular que vai gerando.

Neste mesmo sentido, penso que as práticas de docência não se distanciam deste mesmo movimento. Para mim é incompreensível que, apesar de se ocuparem do manuseamento de matérias e materialidades do campo da arte, ainda sejam pouco reconhecidas como práticas artísticas. Não consigo separar as três qualidades - a investigativa, a pedagógica e a artística – na constituição de minhas práticas. Conhecimento se produz no entrecruzamento de trajetórias.

Quando se entrecruzam trajetórias na produção de um mesmo território, por que não simplesmente seguir os questionamentos que surgem destas práticas? Ao serem mobilizadas pela investigação de memórias, trajetórias, elementos e matérias de expressão e pela experimentação de modos, meios e linguagens na criação de narrativas de si, porque não considerar os entrecruzamentos dos planos da docência, pesquisa e criação artística?

O que poderia uma composição em ato para o devir constante de atualização de modos no campo dessas práticas de criação, pesquisa e docência nas artes cênicas? Se a pesquisa corporalizada está indissociada da experimentação em ato e tece redes de possibilidades para afirmação de subjetividades, como narrar a história de nossas pesquisas e de como pesquisamos?

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar de maneira prática uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1986, p.323).

Não consigo responder objetivamente à tantas questões que emergiram a propósito da escrita deste texto, mas, intuo que algo aqui se oferece a quem se disponha a ler e a se colocar diante desta narrativa.

Há algo aqui, agora, que se justifica politicamente: para além de propor a ampliar a discussão sobre validação das práticas como pesquisa, trata-se de algo que já é parte do desenho dos territórios que habitamos. Inclusive porque aponta para as dimensões ética e poética dos percursos/processos.

Trata-se de algo que exige **corpo**: envolvimento nos processos, exposição ao acontecimento, movimento de itineração, problematização dos próprios modos de subjetivação e de pensamento. Pressupõe o questionamento das práticas formativas, artísticas e de pesquisa, a reflexão sobre os programas e procedimentos em curso e a exploração de metodologias multimodais para a investigação. Convoca à autonomia e a autodeterminação para a criação, à proposição de percursos e a composição de modos singulares para suas práticas. Na Prática como pesquisa toda pesquisa torna-se intervenção.

É algo que se passa **entre**: um modo de operar que nos coloca justamente “em meio as coisas”, como aprendizes intencionais e relacionais, associando inerentemente as práticas de pesquisa, docência e criação. Não há uma hierarquia, segmentação ou ordenamento entre as instâncias, elas coexistem em processos simultâneos e interdependentes de procedimentos, metodologias e produção de pensamento, considerando os resultados parciais ou não destes processos.

Algo que se atualiza enquanto cria um **território**: ao reposicionar todas as pessoas envolvidas no processo como investigadores, a Prática como pesquisa abre um plano no qual o desejo de pesquisa brota, se investe e se produz, num circuito de potências que vão se conectando. Este plano conduz a condições singulares para experimentação, proliferando maneiras diversas de se pôr a experimentar. Um lugar de passagem. Potências vão se aliando com outras potências para se preencher de intensidades, para se variar e continuar se produzindo.

Esta abordagem que focaliza as práticas reconhece que as subjetividades são produzidas pelas relações com a alteridade e se dão de forma consciente e inconsciente, no visível e no invisível respectivamente, e que conscientemente, apenas podemos nos deixar desestabilizar pelo encontro com as diferenças. Aberta ao encontro e aos saberes corpo-oralizados - transmitidos entre gerações; a evidenciar a riqueza das formas artísticas locais e regionais que marcam cada território atravessado; a

considerar modos e matérias de expressão de outros corpos e de comunidades de diversas matrizes étnicas e culturais.

De fato, como afirmam Scialom e Fernandes (2022), por não haver validação nem uma regulamentação da Prática como pesquisa como abordagem de pesquisa, muitos pesquisadores desistem de seguir esta perspectiva em suas pesquisas, adaptando metodologias e escritas acadêmicas aos métodos e modelos vigentes. Mas, uma regulamentação outra não apenas se deslocariam as narrativas em evidência numa disputa de forças no campo?

Todo processo que se depare com caroços é tenso, mas também é seminal, já que um caroço é uma semente. Para além de perceber quais são os caroços dessa mistura de um campo artístico-pedagógico-investigativo, é preciso remexer o mingau da hierarquia que define matérias e formas aceitáveis e que reproduzem repetição e esterilidade. Evitar caroços e homogeneizar a sopa é abster-se de parte de uma experiência. Mastigar faz parte.

Em meu entendimento, não há outro sentido nas práticas senão a de uma produção desejante, uma desobstrução da capacidade que os corpos têm de entrar em devir, uma condição de produção de multiplicidades. Se há solo fértil ou não, lanço uma semente: afirmar e acolher os diversos modos e narrativas singulares é dar passagem a outras possibilidades de intensificação da vida em sua condição de criação de existência.

Referências

ACKROYD, Judith. **Research Methodologies for Drama Education**. Stoke on Trent: Trentham Books, 2006.

ADKINS, A. e GUNZENHAUSER, M.G. **Knowledge Construction in Critical Ethnography**, Educational Foundations, 13(1), pp 61-76.

AMIT, V. **Constructing the Field: Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World**. Londres: Routledge, 2000.

ANDERSON, G. L. Critical Ethnography in Education: Ethnographic Practices for the 21st Century: Origins, Current Status, and New Directions”, **Review of Educational Research**, 59(3), 1989, pp 249-270.

BACON, J. The role of ethnography in the practice of Performance Studies in the UK. **The practice of Performance Studies in the UK, Issues in Theatre and Performance**. London: Intellect, 2005.

BIAL, H. **The Performance Studies Reader**. New York: Routledge, 2004.

CABRAL, Beatriz A. V. O lugar da memória na pedagogia do teatro. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 6, p. 044-055, Florianópolis, 2018.
<https://doi.org/10.5965/1414573101062004044>

CABRAL, Beatriz A. V. A prática como pesquisa na formação do professor de teatro. **Memória ABRACE VIII**. Florianópolis: outubro de 2003. p. 275-277.

CABRAL, Beatriz A. V. Keyhole – teoria em ação. **IV Reunião Científica da ABRACE**. v.12 n.1 Porto Alegre: 2011. <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3050>

DONELAN, Kate. O Drama da Etnografia. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v.1, n.10, p. 1611–170, 2018. <https://doi.org/10.5965/1414573101102008161>

FERNANDES, Ciane. Corpos Co-Moventes. In: **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004, v.04, p. 35-80.

FERNANDES, Ciane. Entre Escrita Performativa e Performance Escritiva: O Local da Pesquisa em Artes Cênicas com Encenação. In: **V Congresso da ABRACE**, UFMG, 2008.

FERNANDES, Ciane. Trasecologia: Travessia DÔ. In: **Programa do espetáculo DÔ**, com Bando de Teatro Olodum, coreografia de Tadashi Endo, novembro de 2012.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. In: **Repertório Teatro & Dança**, ano 14, n.16 (junho de 2011), pp.11-23.

FORTIN; Trad. Helena Mello, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena 7**, 2010. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.11961>

FREITAS, Tharyn S. Variações do habitar: Produção de práticas singulares no campo da arte. XXXII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB) e X Congresso Internacional de Arte/Educadores (CONIAE), 2024, São Luis. **CONFAEB Maranhão: Territórios da Arte na Educação Contemporânea**, 2024. <https://doi.org/10.29327/1396099.32-7>

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica – Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes. 1986.

HASEMAN, Brad C. Manifesto for Performative Research. In: **Media International Australia incorporating Culture and Policy**, theme issue “Practice-led Research” (n.118) 2006: pp.98-106.

HUR, Domenico U. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. **Athenea Digital**. Revista De Pensamiento E investigación Social, 13(2), 179–190. 2013
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n2.1088>

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento**. Revista de Estudos em Artes Cênicas, Vol. 17 (2011), p. 71-77, Florianópolis. 2011.
<https://doi.org/10.5965/1414573102172011070>

KERSHAW, Baz. Practice as research through performance. **Practice-led research, research-led practice in the creative arts**, p. 104-125, 2000.

LORENZINI, María José Contreras. La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. **Revista Poiésis**, v. 14, n. 21-22, p. 71-86, 2013.
<https://doi.org/10.22409/poiesis.1421-22.71-86>

NELSON, Robin. **Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances**. Springer, 2013. <https://doi.org/10.1057/9781137282910>.

PICCINI, Angela, 2002, **An Historiographic Perspective on Practice as Research**.
http://www.bris.ac.uk/parip/t_ap.htm

SANTOS, José Mário Peixoto. Breve histórico da “performance art” no Brasil e no mundo. In: **Revista Ohun**, ano 4, n. 4 (dezembro de 2008), pp.1-32.

SCHECHNER, Richard. **The Future of Ritual**. New York: Routledge, 1993.

SCIALOM, M.; FERNANDES, C. **Prática artística como pesquisa no Brasil: Algumas reflexões iniciais**. Revista de Ciências Humanas, [S. l.], v. 2, n. 22, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230>.

SPRY, Tami. Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. **Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research**, v. 7, n. 6, p. 706-732, 2001.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1a19035cb028d3d1de2cc21bee830fc49730e5d#page=31>

“EU TOMEI UM PREPARADO, DO TEMPO DA MINHA VÓ”¹: ORÍentação de pesquisas pretas nas Artes da Cena

“EU TOMEI UM PREPARADO, DO TEMPO DA MINHA VÓ”: ORÍentación de la investigación negra en las Artes Escénicas

“EU TOMEI UM PREPARADO, DO TEMPO DA MINHA VÓ”: Black research ORÍentation in the Performing Arts

Victor Hugo Neves de Oliveira²
<https://orcid.org/0000-0003-2622-1277>

Resumo

A prática de orientação de pesquisas compõe uma das atividades mais árduas no exercício profissional das educadoras e dos educadores, no espaço das universidades, estabelecendo-se como parte integrante das práticas formativas no panorama das Artes da Cena. Entretanto, apesar de se estabelecer como uma atividade formativa com ciclos e dimensões bastante complexas, o interesse das educadoras e dos educadores brasileiros acerca da temática é bastante recente e no contexto das Artes da Cena o debate é raramente explorado. Por isso, esse artigo buscou compartilhar um conjunto de experiências desenvolvidas nos processos de orientação de uma comunidade específica de estudantes: as pessoas de ascendência africana ou vinculadas às religiosidades de matriz africana. Para tanto, observou-se um conjunto de documentos pessoais elaborados em formato de devolutivas, cartas e pareceres como resultado das práticas de orientação. Além disso, propõe-se uma definição da noção de ORÍentação, com ênfase na noção iorubá de orí, como um ato poderoso de reivindicação das perspectivas afrodescendentes e de organização dos sentidos do axé no panorama da formação e pesquisa no campo das Artes da Cena.

Palavras-chave: orientação, pesquisa, universidade, artes da cena, axé.

Resumen

La práctica de orientación a la investigación es una de las actividades más arduas en la práctica profesional de los educadores, en las universidades, y son parte integrante de las prácticas de formación en el panorama de las Artes Escénicas. Sin embargo, a pesar de estar establecida como una actividad de formación con ciclos y dimensiones muy complejas, el interés de los educadores brasileños por el tema es bastante reciente y en el contexto de las Artes Escénicas el debate es poco explorado. Por esta razón, este artículo buscó compartir un conjunto de experiencias desarrolladas en los procesos de tutoría de una comunidad específica de estudiantes: personas afrodescendientes o vinculadas a religiones de origen africano. Para ello, se analizó un conjunto de documentos personales, producidos en forma de feedback, cartas y opiniones como resultado de las prácticas de orientación. También propone una definición de la noción de ORÍentación, con énfasis en la noción yoruba de orí, como un poderoso acto de reivindicación de las perspectivas afrodescendentes y de organización de los significados del axé en el panorama de la formación y la investigación en el ámbito de las Artes Escénicas.

Palabras clave: orientacion, investigación, universidad, artes escénicas, axé.

Abstract

The practice of guiding research is one of the most arduous activities in the professional practice of educators in universities, and is established as an integral part of training practices in the Performing

¹ Trecho extraído da música *Preparado da Vovó* interpretada por Jovelina Pérola Negra.

² Artista e pesquisador das Artes da Cena. Professor do Departamento de Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Paraíba (PROF-Artes/UFPB). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutor em Cultura e Artes pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP).

Arts panorama. However, despite being established as a training activity with very complex cycles and dimensions, the interest of Brazilian educators in the subject is quite recent and in the context of the Performing Arts the debate is rarely explored. For this reason, this article sought to share a set of experiences developed in the orientation processes of a specific community of students: people of African descent or linked to religions of African origin. In order to do this, a set of personal documents produced in the form of feedback, letters and opinions as a result of orientation practices was observed. In addition, we propose a definition of the notion of ORÍnterção, with an emphasis on the Yoruba notion of orí, as a powerful act of claiming Afro-diasporic perspectives and organizing the meanings of axé in the panorama of training and research in the field of Performing Arts.

Keywords: orientation, research, university, performing arts, axé.

Introdução

A prática da orientação de pesquisas desenvolvidas no campo das Artes da Cena, no contexto das graduações e das pós-graduações, me parece um grande desafio. Verificar modos de elaborar emoções, aprofundar debates, potencializar conceitos, expandir discursos, atender aos prazos, responder às expectativas e negociar sobre formatos de apresentações das pesquisas não é tarefa fácil. A orientação, por isso, compõe uma das atividades mais árduas, no exercício profissional das educadoras e dos educadores no espaço das universidades, estabelecendo-se como parte integrante das práticas formativas no panorama das Artes da Cena.

Conforme Peirano (2004), as atividades de orientação são processos que compõem a vida acadêmica; afinal, todas as pessoas que concluíram níveis formativos nas universidades passaram por práticas de orientação, o que nos leva a compreender a orientação não como um momento isolado da formação universitária, mas como um amplo e expressivo processo que vincula reprodução, continuidade e expansão dos conhecimentos. Os processos de orientação, portanto, são fundamentais não apenas para a operatividade de conceitos, mas também para o desenvolvimento de habilidades críticas, que estimulam questionamentos, reflexões, interpretações dos fenômenos e, em suma, contribuem para a produção acadêmica.

Por isso, identifico a orientação como um procedimento histórico que estabelece um encontro intersubjetivo, por meio do qual as pessoas orientadoras e as pessoas orientadas, envolvidas no processo de pesquisa, buscam expandir perspectivas conceituais, atualizar procedimentos metodológicos e reposicionar teorias. Entendo as orientações como práticas do encontro que estabelecem diálogos entre continuidades-mudanças (Sahlins, 2003) e convenções-invenções (Wagner, 2012). Afinal, se as pessoas orientadas organizam projetos partindo das compreensões preexistentes do mundo, é diante das contingências deste encontro, com orientadoras e orientadores, que estudantes repensam complexos esquemas teóricos e as convenções da pesquisa.

É nestes termos que as investigações desenvolvidas por nossas orientandas e orientandos expressam um prolongamento das nossas perspectivas teóricas e práticas artísticas. E, me parece que, mesmo nos casos em que se pode observar divergências conceituais entre a pesquisa da pessoa que orienta e a pesquisa da pessoa que é orientada, existe ali uma cumplicidade investigativa que é resultado de trocas estabelecidas em rodas de descontração, conversas nos cafés das universidades, viagens para eventos acadêmicos, pareceres e devolutivas sobre o processo de escrita, estágios docentes, cartas afetivas, autorias partilhadas na elaboração de artigos, disputas e conflitos institucionais, dentre muitas outras coisas.

Por sua vez, os processos investigativos desenvolvidos por nossas orientandas e por nossos orientandos não apenas atualizam nossos arcabouços literários e os campos de nossas referências, como também desenham mapas formativos e partilham aprendizagens que nos levam a reorganizar as metodologias de ensino, as práticas de criação, os protocolos de produção poética e os projetos institucionais. Além disso, a orientação nos leva a criar parcerias intelectuais com jovens pesquisadoras e pesquisadores que não apenas configuram genealogias teórico-metodológicas e potencializam nossas investigações (ampliando diálogos teórico-conceituais com os nossos textos e referências), mas também expressam trocas afetivas e reposicionam responsabilidades sociais, aprofundando, com isso, dimensões éticas e estéticas da pesquisa.

Nesse contexto, se por um lado, comprehendo que as práticas de orientação exigem uma qualidade de encontro, de disponibilidade, de afetividade que configura um campo particular de experimentações de conhecimentos, diálogos e princípios. Afinal, a orientação de uma monografia, dissertação ou tese expressa um tipo de atividade acadêmica que resulta de encontros intransferíveis e únicos. Por outro lado, tenho verificado no exercício da orientação algumas pistas que sugerem a formação de uma comunidade de pensamento, de reflexão, de formulação crítica e de práticas artísticas onde determinadas questões relevantes emergem não apenas em uma pesquisa, mas em várias.

Essa percepção me leva a pensar que por mais que cada experiência de orientação deflagre intenções, interesses e procedimentos ímpares, os quais apontam para a originalidade das investigações, a consistência da verificação de determinadas questões e a relevância da temática em conformidade com a experiência da pesquisadora ou do pesquisador iniciante, existem campos de interesses que criam comunidades críticas com problemas e dificuldades de pesquisa muito semelhantes. Passo, então, a me interessar em organizar determinados entendimentos vinculados à

minha prática com a orientação de pesquisas no âmbito das Artes da Cena, tanto em nível de graduação, quanto em nível de pós-graduação.

Este artigo pretende, portanto, compartilhar um conjunto de experiências que tenho elaborado em parceria com uma comunidade específica de estudantes: as pessoas de ascendência africana ou vinculadas às religiosidades de matriz africana. Para tanto, analiso um conjunto de documentos pessoais elaborados em formato de devolutivas, cartas e pareceres acerca dos processos de escrita desenvolvidos pelas minhas orientandas e pelos meus orientandos pretos. Sublinho, porém, que, com isso, desejo tão-somente estimular o fortalecimento de reflexões sobre estas práticas de orientação no campo das Artes da Cena. Meu objetivo não é criar um manual prescritivo, mas, sobretudo, expandir a compreensão das práticas de orientação por meio de abordagens mais reflexivas e contextualizadas.

Sobre orientações e desorientações: o mito da aptidão genérica

O momento da orientação é um espaço de aprendizagem por meio do qual a pessoa orientada vai desenvolver princípios éticos, elaborar alinhamentos e cruzamentos conceituais, desenvolver questões que, muitas vezes, possam se desdobrar em dimensões estéticas e fabulações poéticas, identificar adequações metodológicas e praticar o exercício da escrita e da criação. Por sua vez, a pessoa orientadora aprende, de modo dinâmico e constante, a partilhar experiências e, com isso, amadurece os princípios daquilo que se conhece como orientação. É certo dizer, por isso, que a pessoa orientada, por vezes, é quem orienta e que a pessoa orientadora é, em determinados momentos, orientada.

Nesse contexto, Peirano (2004) localiza a pessoa orientadora como uma intermediação, uma experiência de trânsito, uma figura que favorece a facilitação de trocas substantivas entre a teoria acumulada e a pesquisadora ou o pesquisador iniciante. Esse campo de partilhas, quando forjado com responsabilidade, estabelece trocas que, de maneira bastante sensível, revelam as limitações e as potencialidades não apenas da área de conhecimento onde as pesquisas se desenvolvem, como também apontam para os percalços e as possibilidades do processo de escrita.

A prática da orientação no campo das Artes da Cena desenha ciclos que envolvem a elaboração ou reelaboração de projetos de pesquisa, a definição dos formatos de escrita, o diálogo com categorias que estabeleçam convergências conceituais, a pesquisa de campo ou a experimentação de processos de criação, o ato da escrita dos trabalhos de conclusão de curso e as apresentações formais e públicas

dos resultados da investigação. Além disso, a orientação deflagra um importante exercício de autoria crítica que não apenas qualifica a pessoa orientada como também fomenta a manipulação de um corpo de conhecimentos cujo principal objetivo é refinar discursos e entendimentos acerca da localização paradigmática da pesquisa. Em suma, o ato de orientar envolve ciclos e dimensões bastante complexas.

Ressalto, porém, que apesar da complexidade das práticas de orientação, o interesse das educadoras e dos educadores brasileiros acerca da temática é bastante recente. Percebo, sobretudo nos últimos anos, a produção de determinados estudos sobre a prática da orientação no campo da Educação. Destaco, à guisa de exemplo, pesquisas que buscam compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária decorrentes da integração dos saberes do ensino e da pesquisa na atividade de orientação, a saber: Azevedo, 2011; Bianchetti & Machado, 2002; Schnetzler & Oliveira, 2010. Entretanto, no campo das Artes da Cena o tema ainda é invisibilizado e, por isso, raramente explorado.

Tal ausência de investigações sobre o assunto, no processo formativo em Artes da Cena, resulta na consolidação daquilo que chamo de *mito da aptidão genérica para a orientação*, ou seja, a crença de que toda pessoa docente se encontra apta para orientar. Parto do entendimento de que esse mito se baseia em dois postulados bastante genéricos: i) a percepção de que as estratégias utilizadas em processos de orientação são conhecidas por todas as pessoas orientadoras; ii) a compreensão equivocada de que a orientação é a imitação daquilo que vivemos como pessoas orientadas em outros tempos.

Acredito que a prática da orientação demanda um conjunto complexo de competências que envolve a familiaridade da pessoa orientadora com o tema da pesquisa; a possibilidade de indicação da bibliografia pertinente à investigação; o fortalecimento das características positivas e do pensamento crítico no processo de orientação; a construção de condições para que a pessoa orientada constitua-se como sujeito autônomo e independente; a capacidade de resolução de conflitos e a disponibilidade para o estabelecimento de conversas baseadas em experiências pessoais (Nogueira & Leite, 2014). Entretanto, o *mito da aptidão genérica para a orientação* limita e simplifica o conjunto destas competências necessárias para que os processos de orientação se desenvolvam de maneira eficiente e institucionalmente robusta. Ademais, a reificação desse mito evoca um contexto-realidade bastante comum: a reprodução das violências vividas, como pessoas orientadas, durante nossas graduações ou nossas pós-graduações.

Esse contexto de reprodução das violências também conhecido como desorientação é marcado por uma ausência sistemática de acompanhamento da pesquisa em desenvolvimento, por uma percepção de abandono ou presença exagerada e, determinadas vezes, por uma necessidade de redesenhar, de modo pouco dialógico e autoritário, a dimensão da pesquisa a ser elaborada através de critérios definidos pela pessoa responsável pela orientação. Nesse contexto, algumas pessoas orientadoras reestabelecem padrões coercitivos que, durante longo período, marcaram o contexto das orientações nas universidades e reforçam, no campo da experiência educacional, a ideia da prática docente como fenômeno inquestionável e de suprema autoridade.

Assim, se por um lado, tal qual nos aponta Peirano (2004), a prática da orientação deve estabelecer um espaço seguro de partilhas, por meio do qual a pessoa orientadora organize as indicações sobre a pesquisa com delicadeza e firmeza, mantendo uma distância respeitosa e comprometida, com as pessoas orientadas, com seus ritmos e estilos de trabalho; por outro lado, a prática da desorientação tende a extrair das pesquisadoras e dos pesquisadores iniciantes o direito inalienável a dúvidas, a consolidação da autonomia e a dimensão da autoria ou da independência intelectual.

A prática da orientação no panorama das Artes da Cena deve configurar um contexto de trocas e relacionamentos que, longe de ser unilateral, precisa ser construído em bases responsáveis, éticas, respeitosas e valorativas, assegurando um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e a emancipação intelectual. Por isso, acredito que o mito da aptidão genérica e a perpetuação de práticas coercitivas, aqui identificadas como desorientação, comprometem a eficácia dos processos de orientação e deflagram os modos por meio dos quais a ausência de competências necessárias para orientar tem criado e consolidado espaços de orientação pouco formativos e raramente robustos.

ORÍentações de Pesquisas Pretas nas Artes da Cena

Recentemente, mais especificamente no ano de 2021, após encerrar uma sessão de orientação com uma estudante preta do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba, conhecida como Dendê Ma’at, envolvida nos debates raciais e no movimento cultural, religioso e artístico negro da cidade de João Pessoa/PB, ela declarou: “você não é apenas meu orientador, mas um ORÍentador”, demarcando de forma acentuada a expressão *Orí* no pronunciamento do termo

orientador. Mais tarde, após a expressão ser utilizada de forma recorrente, comecei a me interessar em explorar os sentidos estabelecidas na ideia de ORÍentação mediada pela noção de *Orí*.

A meu ver, a ênfase no termo *Orí* para as práticas de orientação elaboradas no contexto das universidades opera como uma espécie de ato intercultural, que vincula a experiência social do terreiro às atividades de investigação desenvolvidas no campo das Artes da Cena. ORÍentar nos revela a formação de atos de educação como axé, ou seja, como um conjunto de fenômenos oriundos da existência e da dinâmica das energias da vida (Rufino, 2019), revelando procedimentos éticos e estéticos vinculados aos contextos civilizatórios de ascendência africana.

Em livro intitulado *Orí: A cabeça como divindade - história, cultura, filosofia e religiosidade*, Jagun (2015) declara que, no contexto iorubá, a cabeça é a primeira parte do corpo que vem ao mundo e que, por isso, integra o campo físico e espiritual. A cabeça (*Orí*) é uma expressão divinal que assim como as outras divindades reverenciadas nas religiões de matriz africana demanda cuidados e zelos. Por reconhecer sua importância, os iorubás a dividiram em *orí odé*, cabeça física, e *orí inú*, cabeça interior: uma divindade individualizada.

Os iorubás reconheciam Orí como um dos deuses do seu panteão. De fato, num certo sentido, Orí pode ser considerado como o deus mais importante sobre todos os outros (exceto Olòdúmaré). O Orí de todo ser humano é reconhecido como seu deus pessoal, do qual se espera que seja mais preocupado com seus interesses, muito mais que os outros deuses que são considerados como pertencentes a todos. Como um deus, Orí é cultuado e propiciado pelos iorubás, e os deuses, eles mesmos têm seu próprio Orí, dirigindo seus afazeres diários na vida (Abimbola *apud* Jagun, 2015, p. 31).

De acordo com Santos (2022), respeitar a cabeça é divinizá-la e saudá-la é uma obrigação. A cabeça deve ser alimentada para se manter em equilíbrio com a natureza circundante porquanto *Orí* é a expressão da vida. Por isso, associar as práticas de orientação de pesquisa à ideia de ORÍentação é um ato poderoso de reivindicação e de assunção das perspectivas afrodiáspóricas no panorama da formação e pesquisa no campo das Artes da Cena e, simultaneamente, um modo de organizar sentidos do axé nas práticas de orientação.

Neste contexto, a valorização da categoria ORÍentação nas práticas de supervisão de pesquisas pretas no campo das Artes da Cena não expressa apenas a operatividade de um neologismo, mas uma reconceitualização profunda do processo investigativo e formativo a partir das epistemologias e cosmopercepções afrodiáspóricas, ou seja, propõe-se um modelo de orientação que reconhece a importância da espiritualidade, da ancestralidade e dos processos identitários das professoras, professores e estudantes pretos ou vinculados às práticas religiosas de matriz africana.

A prática de ORÍentar tem me inserido em um lugar de ancestralidade a partir do qual, na qualidade de ORÍentador, me reconheço como ancestral. Diante desse panorama, minha principal preocupação tem sido desenvolver em meus ORÍentandos e em minhas ORÍentandas a capacidade crítica de operar com seus temas de pesquisa, respondendo às dinâmicas estruturais e às demandas institucionais, em panoramas de auto-cuidado, auto-preservação e auto-amor. Nesse contexto, percebo que um dos principais desafios dos processos de ORÍentação é a relação entre o ato de escrever e o tempo indicado para o desenvolvimento da pesquisa.

Observo no exercício de ORÍentar estudantes pretas e pretos, com pesquisas vinculadas ao contexto das Artes da Cena, uma descontinuidade dos processos de escrita. Dentre diversos fatores que integram motivações para essas descontinuidades se encontram as urgências mais imediatas da vida: trabalhar para comer, se vestir, se deslocar, habitar, amar e celebrar. Além disso, identifico que, muitas vezes, a prática da ORÍentação envolve estudantes que compreendem o espaço das universidades como uma arena de desesperanças e ansiedades. De modo geral, são pessoas que sofreram um complexo de violências e aprenderam a desassociar o ato de escrever da própria vida. Para este conjunto de estudantes, refletir sobre perspectivas críticas no campo das Artes da Cena, sobre ações artísticas ou práticas pedagógicas em formato de pesquisa remete a crises emocionais, evoca memórias de dor e convoca lembranças de vergonha. Reconhecer a importância de reorientar essas pessoas em um eixo de liberdade de escrita, em um jogo com as fabulações textuais, com as possibilidades de escritas criativas e performativas, com os aspectos histrionicos e não sérios da pesquisa é urgente enquanto estratégia de ORÍentação, assim como apoiar, acolher e amar a presença dessas pesquisadoras e desses pesquisadores no ambiente das universidades. Certamente, comprehendo, igualmente, que quando tais movimentos são gerados e não se obtém respostas adequadas, se estabelece a necessidade de reorganização das práticas de orientação: ora, demandando colaboração a pessoas que possam coorientar; ora, em último caso, solicitando a substituição da pessoa responsável pela orientação. Deixar ir é um gesto de afeto.

Neste contexto, outro ponto que compõe minhas estratégias de ORÍentação das pesquisas é a prática dos encontros coletivos. Durante o semestre letivo, lanço a convocatória para que as minhas ORÍentandas e os meus ORÍentandos possam compartilhar seus processos investigativos nos encontros do Grupo de Pesquisa Cena Preta - Quilombo (CNPq/UFPB). Esse exercício além de integrar afetivamente as pessoas orientadas, garante o acesso a diversos materiais de pesquisa em processo de formação e o posicionamento crítico sobre dimensões típicas da pesquisa no campo das Artes da Cena. Ademais, acredito que os encontros estabelecidos de maneira coletiva contribuem na

redução de fatores associados à vergonha e ao medo da exposição, porquanto o que se estabelece é a geração de práticas de aquilombamento seguras e acolhedoras. Busco construir espaços entusiásticos reconhecendo, assim como hooks (2017) e Oliveira (2021), que o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante; afinal, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo interesse por ouvir a voz umas das outras e por reconhecer a presença uns dos outros. Entusiasmo resulta de redes e participações.

Por outro lado, tenho optado por elaborar cartas, pareceres e comentários, por vezes, em formato de áudios, sobre os textos ao invés de marcar reuniões individuais. As ORÍentações individuais são construídas por meio de encontros que não possuem, necessariamente, a urgência de devolutivas sobre os textos, ainda que as conversas sobre as produções em curso, em algumas circunstâncias, apareçam. O foco tem sido localizar a necessidade dos encontros e das conversas para tratar da vida como fundamento. Essa estratégia revela a importância das narrativas confessionais se vincularem às discussões acadêmicas em um processo de ORÍentação que não busca simplesmente capacitar as pessoas ORÍentadas, mas, igualmente, as pessoas ORÍentadoras. Nesse sentido, me apoio na perspectiva de hooks (2017) para refletir a ORÍentação como prática pedagógica engajada, ou seja, uma forma de organização dos processos educacionais como ensaios de liberdade.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado para esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (hooks, 2017, p. 35).

Destaco que, com relação aos procedimentos metodológicos e aos formatos de escrita e desenvolvimento da pesquisa, tenho buscado compartilhar estratégias com as pessoas ORÍentadas que desenham campos de possibilidades; entretanto, crio espaços de muita liberdade, acentuando a importância dos textos se posicionarem de maneira política no enfrentamento ao racismo, configurando campos de atividade artística-intelectual antirracista. Se o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que, por meio de princípios conscientes ou inconscientes, culmina na criação de vantagens e privilégios para algumas pessoas em detrimento de outras, a depender do grupo racial que pertençam. O antirracismo representa a luta pela reversão radical desta conjuntura, é o conjunto de esforços e vivências pretas e indígenas na luta pela manutenção das nossas vidas e pela redução das desigualdades produzidas no sistema colonial-

capitalista, dentre os quais destaco: os quilombos, os aldeamentos, as parcerias em momentos de guerra, os motins, as rebeliões, as conjurações, as rodas de samba, os terreiros de candomblé, as rezas, bendições, os cantos e os saracoteios, as políticas de cota e de ação afirmativa, os movimentos negros e as práticas artísticas de ascendência africana e indígena. Toda ação de luta estruturada por pessoas pretas e indígenas, que seja combativa à dominação do supremacismo branco, é antirracista; ao contrário, porém, não acredito em pessoas brancas antirracistas, porquanto estas, mesmo quando muito empenhadas, continuam a gozar de privilégios, de forma consciente ou inconsciente, que desautorizam a efetivação de uma posição radical no combate ao racismo.

Por isso, quando convoco minhas ORÍentandas e meus ORÍentandos a elaborarem pesquisas de caráter antirracista, busco evocar um espaço de cura por meio do contato com textos produzidos por pessoas pretas, da sistematização de paradigmas de pesquisa que se relacionem com valores civilizatórios africanos, da convergência teórica e intelectual na elaboração da revisão de literatura, do combate ao mito das referências universais e dos consensos artísticos racistas, da aproximação entre arte e experiência vivida e do relacionamento entre ética e estética.

Por fim, as bancas de qualificação e defesa dos trabalhos de conclusão de curso integram, igualmente, minhas preocupações com o processo de ORÍentação como prática formativa. Acredito que como espaço de sustentação das pesquisas desenvolvidas quer seja nos cursos de graduação, quer seja nos programas de pós-graduação, o momento das bancas, sobretudo de defesa, expressa uma conquista histórica e significativa. Por vezes, nossas ORÍentandas e nossos ORÍentandos são as primeiras pessoas de suas famílias a concluírem níveis avançados de formação universitária. É um momento que agrupa muitas comunidades e, por isso, nesse contexto, diversos fatores precisam ser alinhados.

A meu ver, existem colegas que são completamente insensíveis às especificidades que atravessam a vivência das pesquisadoras e dos pesquisadores pretos nas universidades e, em decorrência disto, violentam de modo grosseiro e agressivo não apenas as pessoas ORÍentadas, como as pessoas ORÍentadoras. Certamente, o espaço da defesa pública requer leitoras e leitores críticos do trabalho de investigação apresentado, mas não sádicos. Tenho muita assertividade em diferenciar crítica de violência, cuidado de condescendência. Trabalho arduamente para que minhas ORÍentandas e meus ORÍentandos consigam suplantar aquilo que Veiga (2019) chama de “efeito diáspora”, ou seja, a sensação de não ser integrado aos modos de produção de conhecimento, de não se perceber pertencente ao ambiente em que se vive e de não ser incluído nas dinâmicas sociais numa posição

equânime com as demais pessoas da sociedade. Por isso, opero zelosamente para que o cuidado integrativo das pesquisas pretas às lógicas acadêmicas percorra todas as etapas da ORÍentação, o que inclui, certamente, a composição das bancas. Nesse sentido, busco apontar, para minhas ORÍentandas e para meus ORÍentandos, nomes de colegas que compreendam a pesquisa como um fenômeno integrado à vida. Em geral, são pessoas pretas racializadas e pessoas brancas posicionadas nas lutas de enfrentamento ao racismo, ou seja, pesquisadoras e pesquisadores que colaboram com a formação e valorização de núcleos pretos de conhecimento, pesquisa, arte e compreendem o território dos seus privilégios sistêmicos.

Esse conjunto de experiências aponta para determinados fatores que têm integrado minhas práticas de ORÍentação, de estudantes de ascendência africana, no contexto das Artes da Cena, a saber: i) o fortalecimento do campo afetivo, emocional e das subjetividades pretas no panorama das universidades; ii) a valorização da coletividade no processo de elaboração das investigações; iii) o aperfeiçoamento das práticas de escrita e textualização a partir de valores vinculados à ancestralidade, à criatividade e à performatividade; iv) o posicionamento político do arcabouço metodológico, da fundamentação teórica e dos formatos do texto e v) o alinhamento ético das pessoas na ocasião da apresentação pública das pesquisas. Posso declarar que evocar a ideia de ORÍentação é uma atitude antigenocida, uma estratégia que combate o genocídio cultural, em suas dimensões ontológicas, epistemológicas e éticas, no campo da pesquisa em Artes.

Me dedico a compreender o genocídio cultural na formação em dança a partir de três dimensões principais: i) a dimensão ontológica, que se relaciona aos efeitos do racismo no ser, por quanto em uma sociedade estruturada pelo racismo, pode-se perceber que sujeitos pretos, pretas ou indígenas constroem esquemas corporais relacionados ao auto-ódio e a um desejo de embranquecimento (Fanon, 2008; Kilomba, 2019; Souza, 1983); ii) a dimensão epistemológica, que se encontra associada às regulações raciais efetivadas no campo do saber por meio de mecanismos que expressam o epistemocídio, a invisibilidade dos conhecimentos de povos tradicionais, a destruição das línguas e o apagamento de expressões culturais, artísticas, familiares ou religiosas de ascendência africana ou indígena (Arroyo, 2012; Bernardino-Costa et al., 2020; Nascimento, 2016; Nascimento G., 2019; Nogueira, 2020; Santos, 2015; Santos, 2006); e iii) a dimensão ética, que se vincula aos efeitos do racismo no poder, ou seja, na negação de direitos às etnias minorizadas, na contínua produção de estereótipos raciais, na desarticulação de ativismos políticos e, por conseguinte, na implementação do racismo como estrutura de controle e dominação (Mbembe, 2020; Quijano, 2010; Terra, 2010) (Oliveira, 2022, p. 9-10).

Diante do exposto, acredito que a noção de ORÍentação, ao incorporar a perspectiva de *Orí* e a consciência da ancestralidade, reconfigura o campo de formação de pesquisadoras e pesquisadores pretos, estabelecendo ambiências não apenas formativas, mas também de reverência e cuidado. Dessa forma, as práticas de ORÍentação, ao integrarem as dimensões espiritual, cultural e acadêmica, não

só ampliam a compreensão das relações estabelecidas na supervisão de pesquisas no contexto das Artes da Cena, mas também fortalecem a luta contínua contra o racismo e a exclusão. Em última análise, ao promover um ambiente de acolhimento e reconhecimento das especificidades culturais e identitárias, a ORÍentação expressa um modo de perpetuar o axé da vida e da pesquisa, honrando a ancestralidade e celebrando as existências pretas no contexto universitário.

Considerações Finais

Este artigo compartilhou um conjunto de entendimentos e experiências sobre a prática da orientação de pesquisas no campo das Artes da Cena. Ao longo do texto, busquei apontar para as complexidades e os desafios que envolvem os contextos de orientação, propondo possibilidades de reflexão da orientação como espaço de reprodução, continuidade e expansão dos conhecimentos. Nesse ínterim, destaquei as práticas de orientação como procedimentos históricos que estabelecem encontros intersubjetivos, por meio dos quais tanto a pessoa orientadora, quanto pessoa orientada desenvolvem habilidades críticas, partilham experiências e refletem sobre as metodologias e os paradigmas que estruturam categorias conceituais ou fabulações poéticas para as investigações.

A meu ver, o espaço das orientações, quando estabelecido em bases responsáveis, favorece à formação de uma comunidade de pensamento crítico, onde as práticas de pesquisa produzem construções coletivas de conhecimentos. Nesse sentido, as orientações não apenas estimulam questionamentos, reflexões e interpretações dos fenômenos, mas podem contribuir para o entendimento da formação de comunidades críticas. Por isso, procurei compartilhar a importância de se combater aquilo que denominei como o *mito da aptidão genérica para a orientação* e todo um conjunto de ações coercitivas que comprometem a qualidade do processo formativo para as práticas de pesquisa, desorientando estudantes, estimulando percepção de abandono e insucesso, inviabilizando trocas e o direito a dúvidas e, por fim, corrompendo a consolidação da autonomia e da independência intelectual.

Neste contexto, busquei introduzir no campo das Artes da Cena, o conceito de ORÍentação, inspirado nas epistemologias afrodispóricas, com o interesse de recolocar a prática da orientação em campos de axé e fundamentos de vida, incorporando elementos de espiritualidade e ancestralidade às práticas de orientação. A ideia de ORÍentação, com ênfase na noção iorubá de *ori*, propõe um

afastamento das práticas coercitivas e estabelece relacionamentos com a proposta de uma pedagogia engajada, libertária, entusiástica, comunitária; em suma, um encontro cheio de vida.

A prática de ORÍentação deflagra espaços de produção de pesquisas racialmente localizadas. Por isso, se relaciona a um modelo de orientação baseado em encontros estabelecidos por professoras, professores e estudantes pretos, racialmente posicionados, ou vinculados às práticas religiosas de matriz africana. Nesse caminho, tenho buscado acionar o fortalecimento das subjetividades pretas no ambiente universitário, estimulando a emancipação intelectual e combatendo as estratégias racistas vinculadas às nossas desaparições, às descorporificações dos nossos conhecimentos e aos desencorajamentos de nossas articulações políticas (Oliveira, 2022).

Por fim, conforme expictei, me parece fundamental que o processo de ORÍentação, em seus mais diversos ciclos e dimensões, se estabeleça como arena de enaltecimento do cuidado, do respeito, da compreensão e da criticidade. Isso implica em escolhas criteriosas, desde a delimitação dos paradigmas e conceitos-chave da pesquisa até a seleção das pessoas membros das bancas, garantindo um panorama de valorização dos processos das pessoas pretas no campo da produção de conhecimento. ORÍentar é, em suma, reverenciar as ancestralidades, celebrar as existências e entusiasmar o futuro com práticas de esperança. Paradoxalmente, considero importante dizer que, apesar de todo esforço, nem sempre o futuro será entusiasmado; afinal, por vezes, ORÍentar requer atualizar o preparado da vovó Dorvalina: um conjunto de cipó caboclo, carquejo, macaé, pinhão roxo, pau pereira e capilé que pode causar amargor ao paladar.

Referências

- AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho. **Ensinar a pesquisar:** O que aprendem docentes universitários que orientam monografias?. 2011. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2011.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (orgs.). **A bússola do escrever:** Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAGUN, Márcio de. **Orí: A cabeça como divindade** - história, cultura, filosofia e religiosidade africana. Rio de Janeiro: Litteris Editora, 2015.

NOGUEIRA, Bruna Mazzer; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade no processo de orientação de pesquisa científica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n3a2852>. Acesso em: 04 set. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. “Não vai no de serviço, se o social tem dono, não vai”: Considerações sobre ensino de arte e combate ao racismo. **PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 21, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.20670>. Acesso em: 02 set. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. “E cante um samba na universidade”: Corporalidades marginais e práticas antirracistas na pesquisa em dança. **Revista Rascunhos**, Uberlândia, v. 10, n. 2, jun./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v10n2a2022-01>. Acesso em: 04 set. 2024.

PEIRANO, Mariza. A teoria vivida: Reflexões sobre a orientação em antropologia. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 6, n. 1 e n. 2, jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16679>. Acesso em: 4 set. 2024.

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

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar: 2003.

SANTOS, Lau. Do Oríkì à Elinga: Princípios negro-brasileiros de atuação e encenação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 12, n. 4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660121971vs01>. Acesso em: 04 set. 2024.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de. **Orientadores em foco**: O processo da orientação de teses e dissertações em educação, Brasília: Liber Livros, 2010.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: Notas para uma psicologia preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. esp., dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000. Acesso em: 03 set. 2024.

WAGNER, Roy. A Invenção da Cultura. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

**CENA EM SANKOFA:
contributo para a pesquisa afrorreferenciada nas artes cênicas brasileira**

**ESCENA EN SANKOFA:
contribución a la investigación con referencia afro en las artes escénicas
brasileñas**

**SCENE IN SANKOFA:
contribution to Afro-referenced research in Brazilian performing arts**

Jonas Sales – Universidade de Brasília¹
<https://orcid.org/0000-0003-1050-7043>

Resumo

A conversa aqui apresentada, deseja mostrar um panorama das atividades de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e extensão Cena Sankofa da Universidade de Brasília como corroboração para a formulação de conhecimento para as artes da cena em busca de um aprendizado afrorreferenciado. Levanta-se os conteúdos e os procedimentos metodológicos que balizam caminhos para a formação de pesquisadores na graduação e pós-graduação propondo-se a visibilizar epistemologias plurais.

Palavras-chave: Epistemologia afrorreferenciada, Pesquisa da cena, Cena Sankofa.

Resumen

La conversación aquí presentada tiene como objetivo mostrar un panorama de las actividades de investigación desarrolladas por el grupo de investigación y extensión Escena Sankofa de la Universidad de Brasilia como corroboración para la formulación de conocimientos para las artes escénicas en busca de aprendizajes referenciados a lo afro. Se relevan los contenidos y procedimientos metodológicos que orientan la formación de investigadores en los niveles de pregrado y posgrado, proponiendo visibilizar epistemologías plurales.

Palabras clave: epistemología afrorreferenciada, Investigación de escena, Escena Sankofa.

Abstract

The conversation presented here aims to provide an overview of the research activities developed by the Sankofa Scene research and extension group at the University of Brasília as support for the formulation of knowledge for the performing arts in search of Afro-referenced learning. The content and methodological procedures that guide the paths for the training of researchers in undergraduate and graduate programs are raised, proposing to make plural epistemologies visible.

¹ Universidade de Brasília. Doutor em Artes. Pesquisa concluída. Artista da Cena e Professor do Departamento de Artes cênicas/UnB na graduação e programas de pós graduação: PPGCEN/PROFARTES e coordenador do Núcleo de pesquisa Cena Sankofa.

Keywords: Afro-referenced epistemology, Performing arts research, Sankofa scene.

Ao refletir sobre as epistemologias construídas ao longo do percurso sobre a organização do pensamento, considerando épocas diversas e, principalmente, os saberes que se instauram a partir do iluminismo e modernismo, faz-se oportuno questionar valores e paradigmas formulados por uma gama de pensadores, filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos que nos fizeram acreditar em formatos únicos e superiores de criação e organização epistêmica, assim:

Aquilo que era certo na Modernidade, a saber, a existência de uma forma por excelência de conhecer, de um meio incontestavelmente mais válido para produzir saberes confiáveis, já não se sustenta. Finalmente, a *democracia* que se caracteriza como valor pretensamente universal, chega ao campo da epistemologia, exigindo, assim, espaço para o diverso, para o outro. (PIZA e PANSARELLI, 2012, p.27)

Apontando para preocupações que permeiam o espaço acadêmico em que, pensar e abrir espaços para a construção de uma diversidade epistêmica é algo que se faz necessário e urgente, propõe-se aqui um diálogo que possa contribuir para reflexões da pesquisa nas artes cênicas e educação com um caráter afrorreferenciado em seu arcabouço. Deseja-se mostrar um panorama das atividades de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e extensão *Cena Sankofá – núcleo dos estudos das corporeidades e saberes tracionais na cena contemporânea* do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como corroboração para a formulação de conhecimento para as artes da cena. Levanta-se os conteúdos e os procedimentos metodológicos que balizam caminhos para a formação de pesquisadores na graduação e pós-graduação.

Parte-se então, de uma real necessidade em romper com formatos impostos por séculos por um agrupamento de raciocínios que imperam no âmbito do conhecimento. Vislumbra-se por elaboração de percursos acadêmicos que possam conduzir para formatos de pesquisas que quebrem paradigmas de uma sistemática de formatações de saberes que nos foram passados como verdade absoluta para seguir. Como possibilidade de abertura concreta para a diversidade do conhecimento na pesquisa acadêmica, nutrir-se da herança africana é essencial para o atual momento. Não só como resgate, mas sobretudo, abertura e apresentação de saberes que foram apagadas e minimizadas.

Bem sabemos que a sociedade do conhecimento construiu a ideia de que o início do referencial teórico, filosófico, científico advém da Grécia. Assim, tal construção fez surgir uma África não acreditada e ridicularizada ao longo da história. Essa ideia construída reforça-se na seguinte fala:

Ora, é verdade que nas leituras comuns da história encontramos referências ao norte da África como berço das civilizações, mas também, em geral, tomamos as sociedades africanas como anedóticas, caricatas ou infantilizadas, dedicando especial atenção, na condição de sociedade exemplar, à Grécia, sobretudo helênica. (PIZA e PANSARELLI, 2012, p.27)

Dessa forma, distanciar os saberes advindos da África tornou-se uma prática comum na formação ocidental. Criou-se então um domínio e poder do pensamento e das metodologias na pesquisa ocidental que vai de encontro a uma fundamentação de poder dos colonizadores que receiam uma descolonização, pois assim, se abre para novas certezas que não eram de interesse dos donos do saber absoluto. A ideia de um clássico greco-romano se espalha como sendo o único caminho a seguir. Desse modo “existe uma imagem distorcida acerca da África e dos africanos. Terra de figuras monstruosas segundo Heródoto, Plínio, Rabelais e tantos outros, a África era vista pela Europa como ‘**uma porta para o inferno**’”. (SANTOS, 2002, p. 53). Essa ideia aterrorizadora projeta-se nos estudos acadêmicos como se fosse um caminho que não se sabe onde vai dar. É a escuridão do saber e algo para ser desconstruído com urgência.

Portanto, é necessário falarmos sobre pesquisas em Artes Cênicas em que temáticas e questionamentos sobre o negro e negritude, discussões no campo de uma educação étnico-racial, as culturas do corpo afrorreferenciada estejam presentes nos espaços do saber. É urgente a ruptura com as ideias eurocentradas construídas e difundidas ao longo da história humana sobre os negros e suas culturas. Desse modo, propõe-se aqui, refletir e contribuir para que pesquisadores negros e negras, bem como pesquisas que falam sobre estes e suas estéticas de negritude possam estar à frente da vitrine de nossos espaços acadêmicos. Descolonizar o pensamento na pesquisa acadêmica vai ao encontro do não domínio da razão ocidentalizada evocada por um longo tempo na formação da humanidade. Pensar e abrir espaços para outras epistemologias sugere a real versão do mundo em que vivemos que não é uma hegemonia como se propagou. Outras metodologias, outros saberes e outros poderes devem ser referenciados em respeito ao que somos enquanto seres que vivem em comunidades e refletem subjetividades diferenciadas. A racionalidade científica como modelo totalitário já não é princípio, meio e fim do saber científico acadêmico nos discursos que envolve as discussões contemporâneas.

A (re)construção do conhecimento afrodiáspórico no meio acadêmico é fruto de uma luta constante e de uma elaboração que consiste uma manutenção diária para que não haja retrocesso na perspectiva de evidenciar os saberes da negritude no Brasil e no mundo. Os saberes de África e de seus sujeitos resultantes da diáspora é uma questão de força e ações que envolve uma política constante. Como enfatiza Amauri Pereira (2012, p. 27) “para conquistar o direito a história, teria que

ser o próprio africano (com a cumplicidade dos negros da diáspora), o sujeito das ações. E é no campo da ação política que efetivamente se resolvem questões de tal envergadura.”

Para Nilma Lino Gomes (2017), muitos dos saberes emancipatórios que vem se desenvolvendo no Brasil em campos como a sociologia, antropologia e educação se dão devido as lutas de movimentos sociais nas últimas décadas. Tais movimentos indagam e fazem surgir temáticas que conduzem para a quebra dos saberes dominantes. Neste sentido, percebo o quanto fundamental são grupos que agregam pesquisadores que visam a contribuição para a reflexão dos saberes que significa e resignifica a África negra. Vejo que pensar a pesquisa em Artes Cênicas com uma perspectiva afrorreferenciada, deve estar inserida em diversas camadas da sociedade, principalmente em espaços de aprendizagem, contribuído para uma educação e política antirracista.

Fomos educados para aceitar uma hegemonia do saber do colonizador europeu, deixando de lado uma pluralidade de conhecimentos, uma multiculturalidade que é presente, especialmente na cultura brasileira. Fomos encorajados para acreditar em uma fórmula universal do apreender, e isso fez com que fossemos moldados por grupos de pensadores que nos impuseram uma epistemologia e metodologias de pesquisas que não valorizavam outros olhares, outros procedimentos de temáticas.

Assim, como aponta bell hooks;

Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural pois tem medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. (HOOKS, 2017, p.51)

É nesse contexto do desafio, a perceber a pluralidade e agregar os saberes de espaços que reúnem culturas múltiplas, que penso e desejo as pesquisas nas artes cênicas. Proponho que tenhamos outras possibilidades de referências e aberturas para formatos diversos de temáticas e procedimentos metodológicos. Que possamos não temer outras abordagens e que, perder o controle sobre o conhecimento hegemônico não seja considerado como algo preocupante e sim, agregador.

Preocupa-me como docente em curso de Artes Cênicas de uma grande universidade brasileira, que é espaço de formação de pessoas, proporcionar reflexões que venham enriquecer e provocar os parâmetros de conhecimentos que nossos formandos buscam em cursos de graduação e pós-graduação. Diante disso, é pertinente contextualizar de onde estou falando e quem fala: Eu, um nordestino de terras potiguares, negro dito “pardo” pelo IBGE, filho de pai preto e mãe de descendência indígena, que veio morar na capital federativa do Brasil, uma cidade relativamente jovem em comparação com tantas outras cidades brasileiras seculares. Chego então nesta terra

inventada e, com isso, veio a descoberta da vivência e convivência com esta nova localidade e seus moradores. Uma nova perspectiva de desvelar e de agregação cultural, bem como contribuição para a proposição do conhecimento de minhas histórias culturais. É assim, num contexto de uma jovem cidade, que constantemente está a elaborar-se como sociedade e construindo a sua história cultural, que, pensando em contribuir com os jovens estudantes de uma grande e importante instituição de ensino acadêmico, me coloquei como um caminho possível de levar saberes de outras culturas que, até então, muitos desses jovens discentes não havia tido contato. Digo isso, diante do histórico de seis décadas de vida em que se percebe uma construção da cultura do Distrito federal em seus aspectos de expressões do povo e estéticas artísticas. Assim, um espaço geográfico que se elabora a partir dos seus construtores e ocupantes vindos de diversas localidades do Brasil e que está em contínua transformação e construção de suas características culturais. Neste sentido, percebo lacunas no conhecimento da população, em especial os alunos que convivo no espaço acadêmico, no que diz respeitos as manifestações e saberes cênicos de outras regiões brasileiras, incluindo aspectos das culturas negras e indígenas.

A provocação com conteúdos que revelam as histórias dos povos negros da diáspora africana em nosso país é de extrema relevância para a formação em nossas universidades. As temáticas que apresentam o conhecimento africano, as culturas afro-brasileiras e de negritude no Brasil trazem elementos que precisam e devem ser exploradas para que mais e mais pessoas possam compreender a importância para a construção de nossa sociedade e cultura. Precisamos viabilizar que os saberes desses povos sejam destituídos dos preconceitos enraizados ao longo da construção histórica colonizadora no Brasil. Precisa-se acabar com a ideia de folclorização dos saberes pretos.

O conceituado cientista social Eduardo Oliveira, vem corroborar com esse pensamento de não folclorização dos saberes negros que aqui exponho, reforçando que “As culturas africanas e afro-brasileiras foram relegadas ao campo do folclore com o propósito de confiná-las ao gueto fossilizado da memória”. (OLIVEIRA, 2009, s/p). Desse modo, percebe-se o quanto as histórias dos negros foram reduzidas e minimizadas, constituindo uma estereotipia dos saberes que estes trouxeram.

Folclorizar, nesse caso, é reduzir uma cultura a um conjunto de representações esteriotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura. Uma estratégia de dominação efetiva é alienar do sujeito cultural sua possibilidade de produzir os significados sobre seus próprios signos idiossincráticos. Uma vez alienado, desvia-se a produção de significados sobre sua cultura para os sujeitos que não vivenciam, e, pelo contrário, aproveita-se da cultura agora explorada semiótica e economicamente. Assim, a epistemologia, fonte da produção de significados, é fundamental para a afirmação ou negação de um povo e sua tradição, de uma cultura e sua dignidade. (OLIVEIRA, 2009, s/p)

Assim sendo, ao negar as epistemologias construídas em solos brasileiros a partir da diáspora negra é enterrar tradições e escurecer a luminosidade que estão implícitas no conhecimento tradicional desses povos que aqui chegaram.

Desse modo, construir elos e possibilidades em que a exposição dos saberes produzidos pelos povos negros, mostra-se como fundamental para elaborarmos os espaços de construção do conhecimento na contemporaneidade. Tal pensamento é reforçado na fala de Munanga e Gomes (2006), quando apontam os diversos movimentos de luta e resistência no Brasil como meio de mostrar a vastidão e riqueza dessas culturas.

Uma história que é preciso conhecer para se ter orgulho da herança negra e africana e para se ver de maneira positiva a presença negra. Trata-se de reconhecer a força e a importância do povo negro em nosso país, conhecer a sua história e contá-la para as novas gerações. (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 101)

Com essa perspectiva de enfatizar, descobrir, conectar-se aos saberes de uma ancestralidade presente em nossa história e cultura, cria-se no ano de 2016 o Núcleo de estudos *Cena Sankofa – núcleo de estudos das corporeidades e saberes tradicionais na cena contemporânea*, com o propósito de promover descobertas e diálogos das corporeidades do fazer cênico e os saberes tradicionais da cultura afro-brasileira. Tal grupo, formalizado no CNPq e sediado no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, vem promovendo ao longo de sua história, encontros, palestras, oficinas, pesquisas que busquem trazer e refletir as estéticas para a cena de histórias e aspectos de culturas em que a matriz de africanidade esteja presente. Desse modo, o núcleo vem se consolidando com o desejo de contribuir com a ampliação da pesquisa em que a diversidade da negritude e a reflexão de uma educação antirracista estejam contempladas.

As atividades são desenvolvidas por pesquisadores/as desde a graduação ao doutoramento. Em suas pesquisas, mostram a preocupação em refletir e constituir materiais que reforçam a presença dos saberes dos povos negros no âmbito da cena e educação dando visibilidade as estéticas, produções e problemáticas que envolve as questões da negritude brasileira, apontando caminhos para uma educação artística antirracista.

A própria escolha do nome do núcleo busca relacionar sua identidade com a ancestralidade da diversa cultura africana. Ao pensar Sankofa (Sankó = voltar; fa = buscar, trazer) inspira-se no provérbio tradicional dos povos de língua Akan que povoam a África Ocidental, Gana, Togo e Costa do Marfim. Resgata-se a ideia de que “não é tabu olhar para trás e buscar o que esqueceu para avançar

e seguir em frente”. Então, comumente representado pelo símbolo Adinkra de um pássaro que voa para frete com a cabeça voltada para trás e um ovo na boca, indicando o futuro.

Ao logo dos anos, do surgimento do núcleo de estudos ao atual momento, foi possível realizar ações que vem se construído de modo contínuo em edições, permitindo uma afirmação de projetos que consolidam a presença dos saberes que envolvem e constituem elementos dos povos negros em diáspora que aqui chegaram. Com os estudos, experimentos e ações desenvolvidos por este grupo, a universidade de Brasília se insere no campo dos saberes das culturas e tradições populares, negritude e educação com foco na perspectiva do trabalho corpóreo do artista cênico, das discussões étnico-racial na educação e para a cena. Busca-se por meio de pesquisas, encontros para estudos, seminários e experimentações cênicas, promover reflexões e apontar caminhos que possam fundamentar as atividades e produções artísticas nas áreas das Artes Cênicas para estéticas e pensamentos afrorreferenciadas. Com isso, provoca-se a perspectiva para edificação de metodologias e pedagogias que dialogam com a diversidade cultural e o fazer cênico com proposições corpóreas de saberes tradicionais em diálogo com a contemporaneidade. Almeja contemplar a participação de discentes de artes cênicas e outras linguagens da arte, artistas da cena, professores do ensino básico, bem como o público em geral interessado nesta proposta de construção de saberes. Paralelo as atividades de pesquisas, associa-se ações de extensão que também nutrem a organização do conhecimento que se deseja nessa seara de culturas, constituindo tarefas que demonstram a importância de pesquisa e extensão não estarem em instâncias distintas nos fazeres acadêmicos, e sim, em constante complementação.

No âmbito dos estudos feitos, estamos preocupados em manter, bem como, constantemente, construir a identidade dos povos negros em nosso território, “valorizar o passado e recriá-lo no presente é o modo de sustentar sua identidade” (MOURA, 1996, p. 77). O campo de estudo e descoberta como interesse do núcleo vai desde as festividades, suas danças, musicalidades, brincadeiras e as religiosidades que permeiam os afro-brasileiros, até as corporeidades e recriações do artista cênico para o palco e reverberações na educação. Nesse sentido, amplia as possibilidades do pensamento estético não hegemônico para a formação de um artista e pesquisador cênico que esteja desprendido de formatos colonizadores. Vamos atrás dos símbolos e signos construídos pelos povos negros no Brasil, principalmente no contexto de seus corpos, pois

Nesse processo, o corpo foi o principal veículo de resistência e transgressão. Por meio dos jogos, das festividades, da dança, das cerimônias religiosas de iniciação, das ervas ingeridas, da transformação dos alimentos, das intervenções estéticas no corpo e, sobretudo, nos

cabelos, os negros recriaram tradições, inventaram novos símbolos, guardaram a memória ancestral e as ensinaram às novas gerações. (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 153)

Considerando as corporeidades presentes nas expressões de culturas afro-brasileiras, as pesquisas se mostram como potencializadoras de propostas de estudos para a cena no campo da dança, teatro e performance. As pesquisas também avançam no campo da educação com ampla reflexão de como podemos construir uma educação antirracista através do ensino das Artes Cênicas.

Para compreender a construção da pesquisa em artes cênicas e educação promovida pelo núcleo de estudos Cena Sankofa, exponho as ações realizadas e produções que marcam o histórico e contributo desse grupo de pesquisadores.

- No campo da pesquisa

O núcleo acompanha o desenvolvimento das pesquisas de doutorado, mestrado e iniciação científica em que mostram 4 trabalhos de mestrado defendidos, e 7 de Iniciação Científica abordando temáticas que relacionam negritude, educação e corpo em cena, que destaco;

- Narrativas de uma não experiência: saberes construídos na luta antirracista no ensino de Arte (Dissertação de mestrado - Yasmim Coelho)
- Um olhar sobre a dança funk presente nos corpos dos alunos do EMEI Monteiro Lobato. (Dissertação de mestrado - Marília Nepomuceno)
- Que Corporeidade é essa? Caminhos para reflexões Estéticas e identitárias no espaço da escola (Dissertação de mestrado - Kalil Alencar)
- Possibilidades pedagógicas com a Capoeira em aulas de Arte. (Dissertação de mestrado - Rildo Frederico)
- DANÇA SUSSA: discussão do corpo e cultura na comunidade kalunga (Iniciação científica – Leandra Pimentel)
- A Negritude em cena: O Teatro do Oprimido, teatro encenando a realidade (Iniciação científica - Fabiana Oliveira)
- A capoeira angola como prática da artista cênica: um diálogo com Corpo-Diáspora-Limiar-Negritude. (Iniciação científica - Mariane Marinho)
- Performance Negra no Distrito Federal e entorno - Diálogos e Perspectivas (Iniciação científica - Jéssica Lima)

- A cena negra: um estudo acerca dos conflitos entre identidade e representação de estudantes negros (as) do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (Iniciação científica - Rodrigo Santiago)
- A influência das danças africanas na expressão corporal das folias kalunga. (Iniciação científica - Amanda Mendes)
- A Caçada da Rainha de Alto Paraíso - GO. 2014 (Iniciação científica - Clarice César)

Destaco ainda, o “Seminário Corpo, Cena e Afroepistemologias” que visa fomentar a produção acadêmica e artística no que concerne às discussões e estéticas afrorreferenciadas, sobretudo, em pesquisas que promovem a articulação entre ancestralidade, estéticas negras e contemporaneidade na cena que já conta 6 edições (2017, 2018, 2019, 2020, 2022 e 2024) com participação de importantes pesquisadores e colaboradores dos estudos da cena brasileira afrorreferenciados. Dentre estes, faz-se importante citar: Nadir Nóbrega (UFSE), Zeca Ligiéro (UniRio), Evani Tavares (UFBA), Lêda Maria Martins (UFMG), Carmen Luz (Cia. Étnica de Dança), Fernando Ferraz (UFBA), Alexandra Dumas (UFBA), Luciane Ramos (UNICAMP), Renata Lima (UFG), Grácia Navarro (UNICAMP), Graça Veloso (UnB), Nelson Inocêncio (UnB), Elison Oliveira (SEE-DF), Victor Hugo Oliveira (UFPB), Juliana Rosa (Oju-Obirin – UFRJ), Fernanda Onisajé (TPC-BA), Renato Mendonça (UFRJ), Flávio Campos (UFSM), Juliana Manhães (UniRio), Marcos Antônio Alexandre (UFMG), Vânia Oliveira (UESB), Arilma Soares (UFBA), Paulo Petronilo (UnB), Érico José (UnB), Mabel Freitas (USP), Alisson Araújo (UnB), Gil Amâncio (UFMG), Katya Gualter (UFRJ), Osvanilton Conceição (UEMS), Evandro Nunes (UFOP) e Monilson dos Santos.

- No campo da extensão

Para construir relações com a comunidade em geral, desenvolvemos ações de extensão com o propósito de expandir e proporcionar os saberes afro-brasileiros para as diversas camadas da sociedade. Pontua-se os projetos: “CEN(a) Sankofa no Cerrado”, desenvolvido na Chapada dos Veadeiros em Goiás que proporciona a relação da comunidade com obras artísticas dos alunos do curso de Artes Cênicas e oficinas de teatro e dança, e o “Sarau Negro”, espaço para projeção de produções artísticas de negros e negras.

- No campo da produção artística

* Ori(female)xás (2014) – Espetáculo cênico

* Axé Nzinga (2016) – Espetáculo Cênico

* Transegum (2018) – Leitura dramática

* Estado de Risco (2020) – Performance audiovisual

* Os bichos têm Razão (2023) – Espetáculo cênico

Com essas ações de pesquisa, extensão e arte, o núcleo de estudos Cena Sankofa se coloca como um colaborador para a edificação da pesquisa em que as nossas matrizes negras, vivenciadas, produzidas e apropriadas por nossos ancestrais, possam manter-se vivas e contínuas na perspectiva do ensino-aprendizagem em nossas intuições acadêmicas. Este caminho que se constrói com os pesquisadores envolvidos no núcleo de estudos, confirma que é de fundamental relevância a permanência dos estudos afrorreferenciados no âmbito dos saberes em Artes Cênicas. Romper com a colonização do conhecimento é o que se deseja, construindo sentidos e ampliando o universo de saberes plurais.

Devemos assim evitar uma colonização de saberes entre campos de conhecimento, mesmo dentro da própria área chamada “Humanidades”. Precisamos, portanto, denunciar a relação de poder que está por detrás dos processos de validação ou invalidação de propostas e procedimentos de pesquisa. Assim, evidenciamos que toda produção discursiva de natureza epistemológica é uma produção de sentidos implicados em circunstâncias organizacionais e políticas específicas, de interesses diversos, inclusive aqueles que são escusos e nocivos. (BRAGA et al, 2017, p. 181)

É incontestável a necessidade de estímulos e projeções da pesquisa em artes cênicas que contemplam os saberes dos povos negros em seus aspectos estéticos e histórico-cultural. Os espaços acadêmicos têm o dever de pensar na reparação da ausência e diversas lacunas no que diz respeito ao tão importante conhecimento gerado pela presença insistente, persistente, imperativo de cada homem e mulher de pele escura que nesses solos pisaram.

Assim sendo, venho destacar o trabalho de dissertação de Yasmin Coelho de Andrade (2023); “Narrativas de uma não experiência: saberes construídos na luta antirracista no ensino de Arte” como exemplo de reflexão sobre a temática do corpo que dança e negritude no espaço escolar que em sua proposta diz: “o trabalho pretende delinear caminhos para a construção de uma pedagogia decolonial em artes, que assegure representações positivas e agregadoras dos afro-brasileiros e que tenha como foco uma educação com base no respeito à diversidade.” (p. 8). Neste trabalho, a pesquisadora buscou a construção de um reconhecimento da cultura negra dentro do espaço escolar, e que, a “não experiência” no título se deu pelo motivo de interferências da instituição educacional e de familiares

que foram forças e sujeitos basilares para que desencadeasse em uma reflexão sobre o preconceito e discriminação da cultura negra, em especial a cultura do funk como arte e de formação de saberes negro no espaço escolar. Este fato pesquisado está descrito no resumo do trabalho como segue:

A ideia inicial dessa pesquisa foi criar um grupo de atividades prático-criticas na escola para vivenciar o jongo e o funk, bem como para traçar debates que pudessem despertar o pensamento crítico dos estudantes para as questões do racismo e do preconceito. Estabelecendo uma aproximação entre essas duas expressões, pretendíamos estimular o interesse dos estudantes – e, por extensão, de toda a comunidade escolar –, a fim de que o corpo discente pudesse desmistificar aspectos artístico-culturais de matrizes africanas (até hoje vistos sob uma perspectiva negativa) muito presentes no cotidiano do próprio corpo discente, de tal modo que, ao reconhecer esses aspectos, os estudantes pudessem ressignificar e valorizar – muitas vezes a própria – negritude. Entretanto, por conta do racismo estrutural e religioso, este projeto não aconteceu e o curso dessa pesquisa sofreu algumas modificações. Este trabalho, então, relata três narrativas de experiências ocorridas na sala de aula, no ensino de Arte, que não aconteceram como o previsto por causa das discriminações e preconceitos, muito arraigados na sociedade, contra as tradições afro-brasileiras. Relatos de experiências que eu passo a chamar de não experiências. (ANDRADE, 2023, p.8)

Com isso, venho resgatar falas antes ditas nesse diálogo e reforço para a insurgência em que percebemos a pluralidade dos saberes nos espaços de ensino e, consequentemente, nos espaços sociais em que estamos vivendo em coletividade. Clamo pelo respeito à diversidade de culturas que se constitui no Brasil e que estas possam estar em pé de igualdade com os saberes e instituições hegemônicos que as apagaram e que possam estar nos currículos de nossas instituições de ensino.

Direciono para a importância de abrirmos espaços em nossas instituições para que a construção de saberes possa se dar a partir de pluriepistemologias em respeito contínuo e diálogo permanente. E, diante disso, evidenciar nos currículos a presença dos saberes negros, nessa discussão, especialmente, os saberes da cena negra, para que a representatividade desses povos possa ser identificada e visibilizada em nossa sociedade, faz-se fundamental em nossos dias. Que a pesquisa nesse campo possa explorar a pluralidade da nossa cultura de modo que seja exposta e contextualizada.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa de Yasmim, traz uma fala de sua reflexão final que aponta essa necessidade de abrirmos nossos procedimentos metodológicos e epistêmicos quando diz:

Portanto, dar visibilidade a narrativas outras é fundamental para uma ecologia dos saberes e para uma escola plural, na qual os saberes construídos na experiência social tenham validade tanto quanto os conhecimentos acadêmicos. Saberes construídos na luta coletiva e nos espaços onde a cultura se mantém viva e pulsante... Saberes populares, saberes dos(as) próprios(as) alunos(as), saberes da vida diária e corriqueira do povo negro e indígena (como pensar nas formas mínimas e habituais de como o racismo se expressa e está enraizado no cotidiano), enfim, saberes daqueles(as) que compartilham um mesmo espaço. (ANDRADE, 2023, p. 126)

Concordo e reforço a necessidade de reverter o epistemicídio que foi elaborado por muito tempo por uma razão filosófica imposta por uma ideia universal do saber e que foi destruindo, invisibilizando os demais saberes que não estavam enquadrados no poder hegemônico do conhecimento. Neste caso, o apagamento não é só dos saberes;

também as estratégias de transmissão, a pedagogia não reconhecida por uma educação formal que privilegia uma epistemologia eurocêntrica da branquitude. Precisamos, neste sentido, apresentar um fazer pedagógico que está nos terreiros de candomblé, nas rodas de capoeira e de samba e que pode, muito bem, estar nas instituições de ensino público e particular. (PIMENTA et al., 2022, p166/167)

Diante dos 20 anos da Lei 10.639/03, faz-se pertinente que a história e cultura da África e afro-brasileira cheguem em todas as instâncias do ensino, e, nesse contexto de discussão, que o ensino superior seja um amplo espaço para que seja insurgente os “não novos saberes” que estar se propondo aqui. Os trabalhos de pesquisas buscadas pelos pesquisadores no Núcleo Cena Sankofa estão em constante diálogo com a perspectiva proposta por tal lei, vindo a contribuir para a ampla divulgação e reflexão a respeito da cultura, da arte e sociedade afro-brasileira.

Me apoio na fala da professora Zélia Amador de Deus quando diz;

Com efeito, a Lei nº 10.639/03, resultado de uma história de luta dos descendentes de africanos, impõe aos educadores a tarefa de ensinarem aos seus discípulos que o continente africano é o berço da humanidade, no qual surgiram os ancestrais de todos os homens e mulheres. É preciso ensinar que desse lugar saíram, há cem mil anos, nossos ancestrais para povoar o mundo. (DEUS, 2020, p. 74)

Nesse sentido, acredito que o fortalecimento da pesquisa em Artes Cênicas, no que diz respeito a presença negra em cena em todos os seus aspectos, precisa ser edificada nas bases de nossas instituições. “É necessário criar outro pensamento, outra epistemologia, que será postulado da resistência política de implantação de outras formas de vida.” (PIZA e PANCELLI, 2022, p.34), e assim, possibilitar a ruptura com as formas construídas e impostas por meio da ocidentalização do saber. Faço minhas as palavras de Eduardo Oliveira ao dizer que “A vida é uma obra de arte e seus segredos são transmitidos através dos mitos que tem a função pedagógica da transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que sua forma de narrativa acaba por criar a própria realidade que se quer conhecer.” (OLIVEIRA, 2009, s/p)

O que se percebe então, é que em decorrência de toda uma formação nos espaços de ensino e contextos sociais fruto da colonização que tivemos em tempos passados, tais saberes e hábitos ainda

se encontram fortemente arraigadas no entendimento e nas práticas docentes que são herdeiras explícitas das epistemologias fundamentais dos divulgadores colonizadores que se edificou por meio das ações de perversidade de subjugar os demais saberes e promovendo uma violência e ignorância cultural.

Portanto, defendo a perspectiva para a formação das pesquisas acadêmicas nas Artes Cênicas em que as descobertas devam ser proporcionadas desde o ensino básico e consolidadas, tais investigações, nos espaços de ensino superior de modo a favorecer pesquisas que enalteçam a ancestralidade que nos pertence e que possa, como o pássaro Sankofa, projetar tais saberes para o futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Yasmin Coelho de. **Narrativas de uma não experiência: saberes construídos na luta antirracista no ensino de Arte** / Dissertação de mestrado, Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BRAGA, Bya et al. **Sobre o rigor da pesquisa em artes cênicas na universidade brasileira**. Revista ouvirouver, Uberlândia, v. 13, n. 1 p. 1 78-1 87 jan/jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV20-v13n1a2017-13>

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. 1^a ed. Belo Horizonte: Autentica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador – saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a progredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2^a edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MOURA, Glória. A força dos tambores: a festa nos quilombos contemporâneos. In: SCHWARCZ, Lilia Morite; REIS, Letícia Vidor. (Org). **Negras imagens: Ensaios sobre cultura e Escravidão no Brasil**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paul: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2016.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A epistemologia da ancestralidade**. Revista Entrelugares – Revista de Sociopoética e abordagens afins, 2009 – Disponível: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-resumo.pdf> acesso em 30 de março 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes. **África – para abandonar esterótipos e distorções**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PIMENTA, Renata Waleska de Souza et al. **A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem.** ACENO, 9 (21): 159-172, setembro a dezembro de 2022. DOI:[10.48074/aceno.v8i18.13760](https://doi.org/10.48074/aceno.v8i18.13760)

PIZA, Suze de Oliveira; PANSARELLI, Daniel. **Sobre a descolonização do conhecimento – a invenção de outras epistemologias.** Estudos de Religião, v. 26, n. 43 • 25-35 • 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do Ser Negro – um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros.** São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

PESQUISA EM ARTES CÊNICAS, CORPOS DISSIDENTES E ESTÉTICA DA ANCESTRALIDADE.

Quem devora o devorador é quem luta.

INVESTIGACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS, CUERPOS DISIDENTES Y ESTÉTICA DE LA ANCESTRALIDAD.

Quien devora al devorador es quien lucha.

RESEARCH IN PERFORMING ARTS, DISSIDENT BODIES, AND THE AESTHETICS OF ANCESTRALITY.

The one who devours the devourer is the one who fights.

Wilton Hudson Tavares Pinto¹

ORCID: 0000-0001-6395-976X

Abimaelson Santos Pereira²

ORCID: 0000-0001-5178-4552

Resumo

A presente investigação aponta para interlocuções entre pesquisa e formação de professores, discutindo algumas questões importantes na sedimentação da pesquisa em artes cênicas no campo dos estudos culturais e decoloniais, tais como: a ideia de dissidência e ancestralidade como prática de pesquisa, prática artística e de sistematização da escrita; a mediação cultural enquanto possibilidade metodológica para educação estética e antirracista na sala de aula; e o lugar da cultura e suas relações com a cidade na formação de espectadores. Para tanto, vai se tecendo a ideia que é possível criar um conjunto de práticas que possam nortear experiências didáticas propulsoras de uma educação e de uma experiência estética dissidente e ancestral.

Palavra-chave: Dissidência, Estética da Ancestralidade, Educação Antirracista, Mediação Cultural, Pedagogias do Teatro.

Resumen

La presente investigación plantea interlocuciones entre la investigación y la formación de docentes, discutiendo algunas cuestiones clave en la sedimentación de la investigación en las artes escénicas dentro del campo de los estudios culturales y decoloniales, tales como: la idea de disidencia y ancestralidad como práctica de investigación, práctica artística y sistematización de la escritura; la mediación cultural como posibilidad metodológica para una educación estética y antirracista en el aula; el lugar de la cultura y sus relaciones con la ciudad en la formación de espectadores. Para ello, se teje la idea de que es posible crear un conjunto de prácticas que puedan orientar experiencias didácticas que impulsen una educación y una experiencia estética disidente y ancestral.

¹ Universidade Federal do Maranhão (mestrando). – Estágio da pesquisa: concluído. – Artes Cênicas, orientador: Abimaelson Santos. – Bolsa Fapema. – Atuação Profissional: multiartista do Coletivo Ícaro não sabe voar.

² Universidade Federal do Maranhão (doutor). – Estágio da Pesquisa: concluído. – Artes Cênicas. Atuação Profissional: Docente do curso de Licenciatura em Teatro e da Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFMA.

Palabras clave: Disidencia, Estética de la Ancestralidad, Educación Antirracista, Mediación Cultural, Pedagogías del Teatro.

Abstract

This research explores the intersection between research and teacher training, discussing key issues in the development of performing arts research within cultural and decolonial studies, such as: the idea of dissidence and ancestry as research practice, artistic practice, and the systematization of writing; cultural mediation as a methodological possibility for aesthetic and antiracist education in the classroom; the role of culture and its relations with the city in the formation of spectators. To this end, the idea is woven that it is possible to create a set of practices that can guide didactic experiences that foster a dissident and ancestral education and aesthetic experience.

Keywords: Dissidence, Aesthetics of Ancestral, Antiracist Education, Cultural Mediation, Pedagogies of Theatre.

Por uma pesquisa dissidente e ancestral

Mesmo diante dos avanços democráticos que conseguimos vivenciar na primeira década dos anos 2000, continua sendo espantoso como o acesso à educação gratuita e de qualidade ainda é um problema sistêmico neste país para quem é dissidente – maioria minorizada. Há uma geração, da qual fazemos parte, que conseguiu, por meio de muitas mãos – políticas, periféricas, negras e pobres – acessar de forma menos caótica a universidade pública e por ter vivido de perto e ter presenciado na vida os efeitos de um projeto de governo com políticas públicas voltadas para a educação e para a cultura, sedimentando, por exemplo, a área de Artes como substrato fundante do pensamento epistêmico contemporâneo nas universidades brasileiras, no que se refere a área de linguagens, códigos e suas humanidades, o que mudou de forma radical, ética e politicamente, a maneira como se desenhou a construção da pesquisa em artes cênicas nos últimos vinte e cinco anos neste país, gerando novos campos de atuação e dissidência na construção do pensamento.

Corpos dissidentes são aqueles que ao afirmar, nas suas existências diárias, as suas identidades territoriais se veem em constante conflito com as estruturas brancas, masculinas, cis e heteronormativas que estabelecem os modos de operação social no mundo. São corpos que, diante dos conflitos advindos dessa ranhura histórica, se posicionam para que possam continuar existindo com suas dignidades, com suas poéticas da existência, com suas pedagogias das encruzilhadas, com seus corpos que ao querer viver, se deparam o tempo todo com a possibilidade da morte, mas, que ainda assim, se asseguram das suas identidades dissidentes para ocupar espaços que historicamente lhes fora negado, inclusive pela própria universidade e suas estruturas de poder, de vigiar e de punir.

Não seria, portanto, o lugar da pesquisa o espaço para que a vigilância acadêmica, no campo das artes, fosse tencionada em prol de frentes organizativas que acolhessem formatos de escritas que pressupõem indícios identitários e comunitários que reivindicam sociabilizações ancestrais, afro-indígenas, afro-diaspóricas, de campos de encruzilhadas, de escritas performativas, cartografias e urgências do agora, de sequência didáticas e pedagógicas do real e outros trajetos/outros formatos?

Tratamos como vigilância acadêmica aqui, no campo da pesquisa em artes cênicas, por exemplo, a histórica estrutura de organização do pensamento que pressupõe uma ideia de sistematização que, para sua coerência e coesão, um texto acadêmico deve ser obrigatoriamente linear e capitular, em terceira pessoa, onde o sujeito pesquisador deve se manter afastado do seu objeto de pesquisa, um texto no qual os produtos capturados devem ser expostos de forma objetiva e metrificada, onde as amostras processuais devem ser dissecadas, depois analisadas e por fim compiladas em um resultante tido como qualitativo, mas que, em geral, se requer que seja de amplo impacto numérico e mercadológico.

Na estrutura supracitada cabem todos os formatos de pesquisa em artes cênicas e ela se apresenta como democrática, decolonial, contemporânea, abrangente e inclusiva? Não seriam estas características educativas e políticas dos cursos de formação inicial e de pós-graduação em artes cênicas? Assim sendo, como pensar e materializar outros formatos de pesquisa no âmbito acadêmico que possa dar conta do pensamento, da identidade e da memória que advém da vida e experiência de corpos dissidentes?

A pesquisa em artes cênicas pode ser um acontecimento ou fenômeno micro investigativo de caráter estritamente estético experiencial compositor de uma identidade em construção, na qual o sujeito pode estar inteiramente imerso na sua investigação e não a trate como um objeto de pesquisa, mas enquanto campo de pesquisa, enquanto ambiente de pesquisa, onde, definitivamente, o sujeito não precise ter um problema de pesquisa, pois, afinal nossa função acadêmica não é resolver equações estéticas e societárias dando um resultado pragmático para um suposto problema, ao contrário, uma das funções epistêmicas da pesquisa em artes cênicas seria o compartilhamento inventivo e qualitativo sobre situações estéticas que podem ser de caráter histórico, educativo, identitário, organizativo, curricular, pedagógico, de criação, entre outros, nos quais os sujeitos envolvidos podem lançar um olhar analítico, em conjunto com suas construções identitárias, buscando criar novos ambientes epistêmicos para o fenômeno estudado.

Assim sendo, a pesquisa em artes cênicas não se resume a uma estrutura que obrigue os sujeitos pesquisadores a dissecar um objeto, pois não se trata de um cadáver a ser dissecado, ao

contrário, se trata de um campo de experiência a ser compartilhado de forma qualitativa, crítica e aprofundada, que apure e revele os pormenores inventivos que a experiência estética possa acionar, permitindo que os sujeitos pesquisadores possam fazer interlocuções locais e globais, territoriais e societárias, com um dado fenômeno cultural em investigação.

Desta forma, a escrita, podemos assim dizer, seria uma maneira de nos estendermos ao mundo e uma forma/lugar de fazer com que caiba criticamente os nossos devaneios, errâncias, cadernos de artista, diários de bordo, rascunhos, fotografias, cartas, rabiscos, gestualidades, invenções, dentre outros, em conjunto com outras experiências, com a experiência daqueles que vieram antes de nós, mas com a sapiência de entendermos o que estamos construindo enquanto pesquisa e que revele identidades e formatos próprios que muitas das vezes ainda não existem, pois estamos construindo este arcabouço epistêmico e sedimentando sua organização plural e dissidente.

Portanto, para um campo tão novo historicamente, como prever padrões e modelos estáticos quase sempre advindos de outras áreas do saber e normalizados como únicas maneiras de sistematização daquilo que pressupõe os próprios códigos investigativos das artes cênicas? A pesquisa e suas sistematização de forma escrita poderia ser o alinhavar das reflexões sobre os desejos estéticos e suas realizações em encontro com outros pensamentos substanciais àquela dada experiência, a escrita enquanto lugar democrático e acessivo para o entendimento real e estético para o outro, escrita enquanto mediação do conhecimento, como uma dramaturgia para o entendimento real dos construtos, conceitos e das experiências, a escrita sendo entendida, deste modo, como um retorno a si para se colocar o quer, no mundo, diante de uma dada experiência.

Voltando ao debate sobre as questões dissidentes e fazendo um recorte sobre as ancestralidades que nos atravessam enquanto sujeito/artista/professores que somos e que inevitavelmente tangencia nossos pontos de vistas dissidentes e nossas construções identitárias, podemos afirmar, por exemplo, que é urgente enegrecer os espaços políticos, educacionais, de criação artística e os espaços de pesquisa, pois só estando na estrutura e compreendendo sua engrenagem seria possível proposições reais que possam dar conta de outros formatos de sistematização do pensamento e organização política em prol de um campo de pesquisa cada vez mais democrático e progressivo.

Vale aqui destacar, por exemplo, que há toda uma tecnologia ancestral geradora de conhecimento e compositora de campos da experiência que a universidade nega a sua existência, não por ignorância, mas por pura opção em manter uma estrutura acadêmica de cunho colonial, afinal, porque mesmo a universidade, o sistema universitário, estaria interessada em validar as tecnologias

ancestrais como método de pesquisa, como forma de escrita ou, ainda, como maneira de compartilhamento de experiências?

Por tecnologias ancestrais compreendemos ser um conjunto de técnicas e modos de fazer que nos reconectam com as práticas e saberes que vieram antes de nós, que estão conosco e nos fazem ser quem somos, mesmo que em conflito com a universidade e suas estruturas coloniais, são tecnologias, que nos levam a ações disruptivas, seja no campo estético das sistematizações.

Assimila-se como disruptiva: toda ação que gera um impacto de ruptura imediato num dado contexto identitário, social ou político hierárquico e colonial. Neste caso, manter-se ocupado com ações afrorreferenciadas, identitárias e de matriz afro-brasileira e sua ampla pesquisa e sistematização junto as mais diversas camadas da sociedade, por exemplo, pode ser considerado uma ação disruptiva.

Logo, fazem parte das tecnologias ancestrais o círculo, a roda de conversa, a cultura enquanto cultivo, a narratividade, a escrita imagética, a oralidade, o registro da memória, o manuseio das materialidades, as materialidades ornamentais, o barroco negro brasileiro, a estética da ancestralidade, a arqueologia patrimonial, o dado imaterial, a sobreposição de imagens, a poesia falada, o texto fractal, dentre outras inúmeras questões. Faz parte das tecnologias ancestrais tudo aquilo que sai do campo da análise e entra no campo da experiência, aquilo que não se dissecá, porque não está morto, porque não morre, uma vez que para um pensamento afrorreferenciado não existe fim, logo, não existem considerações finais – ações em busca de uma estética da ancestralidade. Portanto, é possível que se possa resgatar essas tecnologias ancestrais e colocá-las nos formatos atuais de monografias, dissertações e teses?

Assim sendo, observamos o corpo/espaco político e discursivo de Júlia Martins em seu espetáculo Maria Firmina dos Reis; a dramaturgia de Lauande Aires e sua pesquisa de corpo para a cena, que vai beber profundamente no Bumba meu boi; as performatividades amazônicas contemporâneas de Raphael Brito, que são mergulhadas na urbanidade ribeirinha do norte do Brasil; os discursos dissidentes que operam a poesia e as performances de Marcelo Luna; a lógica da composição de textos, imagens e visualidade dos trabalhos de Cadu Marques evidenciando seu território quilombola enquanto plataforma de criação; o olhar memorial contemporâneo e afrofuturista de Pablo Monteiro na sua produção cinematográfica; a corporeidade afro-indígena, da matas, das águas e das terras de Tieta Macau em suas performatividades, enfim, alguns exemplos, entre muitos outros possíveis, de ações estéticas e de sistematizações de pesquisa onde a dissidência e ancestralidade caminham juntas.

São poéticas em construção, em andamento, que vão se descobrindo no fazer, no desejo de dizer alguma coisa identitária e essa alguma coisa identitária, vejam bem, não se resumem a uma estética denunciativa, são epistemologias, são formas de construir conhecimento a partir de tecnologias ancestrais, que precisam ser vistas como formatos de possibilidades de pesquisa, outros formatos, pois escapam à estrutura colonial posta e enraizada nas universidades.

É preciso considerar que há lugar para as nossas historicidades, nossos afetos, nossas alegrias, nossas mais profundas dores, nossos alentos, nossos desejos, sonhos, nossas ideias de futuro, as mais belas narrativas dos nossos passados. São poéticas que são construídas pelo desejo e intelectualidade dos nossos corpos dissidentes. Para tanto, precisamos estar atentos o tempo todo, ligados nas investigações acadêmicas, nas questões do mercado, observando as mudanças políticas, percebendo as questões geopolíticas de nossas áreas de atuação, compreender nossos ciclos de produção e percebendo, sobretudo, aquilo que não existe, aquilo que não tem nome, pois é lá que nós estamos sistematizando e dando vida para as nossas pesquisas dissidentes.

Decolonizar, portanto, não seria negar anarquicamente os que vieram antes de nós, mas, de alguma forma, compreender que nós viemos de algum lugar, que temos nossas histórias, nossas dramaturgias, nossas margens, nossas poéticas, não se trata apenas de se opor ou de se impor, mas de criarmos espaços para que se exponha, divulgue e se debata tais reflexões, em prol da construção de um processo democrático e igualitário de pesquisa no Brasil, considerando que ninguém vai movimentar a cultura se não for os seus trabalhadores, pois **quem devora o devorador é quem luta.**

Consideramos, desta forma, estética da ancestralidade enquanto conjunto de ações e tecnologias negras que constroem discursos sonoros, visuais, sinestésicos, dançantes, teatrais, ritualísticos etc. geradores de saberes, noções e de conhecimentos ancorados, assentados, na narrativa e na memória do povo Negro, evidenciando suas práticas, ofícios, modos de existir, modos de fazer e modos de cultivar ações estéticas, formativas e societárias que, quando compartilhados se transformam em discurso, artefatos artísticos, manifestações culturais e religiosas. Uma estética que se enraíza no solo, nas formas de cultivo, nos modos de ocupar a cidade, nas festividades, nas rodas de aprendizagens, na relação com a natureza e suas divindades.

Tessituras, desafios e formação antirracista na pesquisa e no espaço escolar.

Caminharemos, agora, para uma compreensão mais aprofundada das relações entre educação, teatro e pesquisa, a fim de compartilhar a presença da mediação teatral enquanto experiência artística no espaço escolar para formação antirracista do estudante-espectador, para

espelhar um pouco sobre como essas questões dissidentes podem atravessar de forma qualitativa os processos formativos.

Em vista disso, em primeira instância, observaremos o lugar da arte na educação básica, mediante breve análise da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, visto que a prática de mediação do espetáculo, Poção Futurista, sugere provocações na estrutura curricular do Ensino Médio. Logo, é correto afirmar que a BNCC, conforme sua estruturação, prioriza os conhecimentos técnicos, principalmente os relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, classificados como conhecimentos essenciais para a formação do sujeito. (Silva e Silva, 2021).

Assim, carrega em seu cerne a criação e implementação de um currículo cujos pilares são pautados na noção de competência, objetivos e conteúdo; acelerando a formação e visando o trabalho, fazendo com que áreas do conhecimento humano, direitos humanos, educação étnico racial entre outros saberes fossem esquematizadas como conteúdos transversais e integradores – é preciso encontrar brechas onde tentam prender nossos procedimentos. Deste modo, a BNCC afirma que:

A **Arte**, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p.482, grifo dos autores).

Considerando as informações presentes neste fragmento, a arte desempenha um papel importante para a formação do estudante, contudo, ao retirar os olhos da frente do documento curricular e direcionar para o contexto educacional brasileiro se torna perceptível a falta de espaço para estabelecer práticas artísticas-educativas que promovam o desenvolvimento tão almejado pelo trecho supracitado. Afinal, como promover “**desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade**”³, quando o espaço escolar apresenta grades nas janelas e portões da sala de aula, carteiras enfileiradas, política do silêncio, padronização de conduta, práticas educativas conteudistas, documentos curriculares a serviço de interesses hegemônicos, além de outras formas de enrijecimento e onde os conteúdos de arte se tornam transversais?

³ Brasil, 2018, p.482.

Por isso, acreditamos que a prática de mediação teatral pode ser uma excelente tática para contrapor as contradições do espaço escolar e auxiliar na formação do estudante-espectador. Esta afirmação pode ser exemplificada pela possibilidade de acesso dos estudantes ao teatro para vivenciar questões técnicas e estéticas ligadas tanto ao edifício teatral e quanto as suas programações, sendo estas ações que possibilitam a retirada dos estudantes da escola, propiciando vivências estéticas-educativas em outros espaços de formação.

Logo, compreendem-se os entrelaçamentos da arte e educação como um campo para instaurar processos de aprendizagem a partir da experiência estética, como afirma Wendel (2013b, p.153) “o evento teatral é um momento de aprendizagem para vida, de uma experiência estética que une o sentir, o pensar e o agir à consciência, o que é transformador. É uma mudança que se abre na vida do espectador e que parte do contato e do vínculo com a obra”. Tendo em mente isso, vale salientar a experiência estética como foco principal para elaboração de caminhos dialógicos e sensíveis para o cultivo destas contaminações através do Teatro, pois, enquanto **a mediação teatral** transfigura-se como ação proporcionadora de formação para o estudante-espectador, a **experiência estética** é considerada o entre, o meio, ou melhor, o atravessamento objetivado pela ação – aqui é possível pensar a dissidência como lugar de ocupação cultural, construção do conhecimento e das identidades.

Para compreender a experiência, na prática de mediação na escola, convidamos o pensador espanhol, Larrosa (2011) o qual argumenta que a experiência, a simples e pura experiência seria “isso que me passa”, ela se estabelece na forma de percurso, passagem, travessia de algo que não me constitui, mas pode passar a constituir, pode-se afirmar, em nosso caso, que a relação entre obra e espectador mediada por uma prática de mediação proporciona no espaço em construção do indivíduo uma experiência, que com base nesta relação podemos intitular de **experiência estética**. Deste modo, para facilitarmos a oportunidade de compreensão, chamamos para o diálogo o pensador norte-americano John Dewey (2010):

A experiência, na medida que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo (Dewey, 2010, p.83).

Com base na citação a experiência estética é aquilo que atravessa o sujeito, causando ruptura na rotina e promovendo interseções ativas e significativas, sendo uma troca consciente entre o eu e o outro, logo, se comunica que a experiência proposta pelos pensadores é observada a partir da

perspectiva da experiência enquanto conhecimento; produção de saber a partir do sensível, sendo assim, propomos um pensar que afirma que **aquilo que me atravessa, me atravessa inserido em um local, contexto e prática**. Assim sendo, esta prática pode ser uma abordagem estético-dissidente no contexto da aprendizagem, como veremos no tópico seguinte.

Posto isto, instauramos o questionamento: **seria possível promover experiências que auxiliem na formação antirracista do estudante-espectador, tendo em vista a lógica hegemônica presente no contexto escolar?**

Assim, visando a promoção de respostas para este questionamento Grada Kilomba (2019), apresenta em suas pesquisas uma abordagem para observar como os saberes se diferenciam e se organizam na sociedade — *margem e centro*. Dessa maneira, tendo a compreensão que a experiência é campo de conhecimento, argumenta-se que o conhecimento produzido na **margem** — espaço de saberes descentralizados da visão eurocêntrica, sendo assim, saberes veiculados as perspectivas africanas e afrodiáspóricas, estão inseridos em um contexto de desvalorização por advir de práticas propostas por corpos tidos como marginais e inferiores.

Assim sendo, a experiência produzida pelo **centro** — espaço de conhecimento enrijecido, hegemônico, a qual engloba perspectivas educacionais eurocêntricas, privilegiando a branquitude da sociedade — se constrói em cima de um contexto de privilégios, pois se alimenta de discursos meritocráticos que inviabilizam a presença de corpos não-brancos e as possibilidades de uma educação dialógica emancipatória.

Em vista disso, quando afirmamos que a mediação enquanto experiência estética pode promover a formação antirracista do estudante-espectador, estamos de alguma forma estabelecendo o entendimento que é preciso romper com as lógicas do centro, para restabelecer trocas conscientes e significativas entre o sujeito e a obra artística, sendo fundamental compreender a importância dos discursos que englobam o cotidiano do educando, desta maneira, a mediação teatral aciona campos para se pensar a contraposição dos fluxos hegemônicos presentes na escola, mediante o cultivo de interferências artísticas-educativas. Reafirmando a compreensão de que:

a presença do teatro na educação básica possibilita instaurar um ambiente de iniciação ao conhecimento proporcionado pelas práticas culturais, pelos modos de ser e estar no mundo a partir da estética, para a criação de novos espectadores, de pessoas que possam, ao entrar em contato com a linguagem artística, compreender que o mundo também pode ser operacionalizado por discursos e práticas oriundas das suas subjetividades, pode ser um espaço para que todos possam se expressar e se estender ao mundo por meio da invenção que a cultura pode proporcionar (Santos, 2022, p.83).

Deste modo e com base nestas afirmativas, adquirimos a compreensão que as relações estabelecidas entre o espetáculo Poção Futurista e os estudantes-espectadores buscam uma tentativa de causar a descentralização do cotidiano, propiciando não só experiência estética, mas outros campos de experiência, “fazendo com que eles refletiam as suas cosmovisões e percebam seu lugar no mundo”⁴, visto que rompe com a lógica de centro ao mesmo tempo que valida os saberes da margem, reafirmando o espaço do pertencimento, representatividade e representação através da experiência artística.

Nesse perspectiva, se comprehende como formação antirracista o processo de escrever e falar contra o silêncio e a marginalidade criados pelo racismo, mediante as dinâmicas e estratégias presentes em espetáculos e manifestações negras — capoeira, samba, candomblé, entre outras — que possibilitam a criação de novos papéis fora da estrutura colonial, sendo capazes de afro-orientar experiências de partilha do sensível, cuja intenção é a promoção de embate como sujeitos e não como objetos (Monteiro, 2023; Kilomba, 2019).

À vista disso, o que se propõe é o reverter o jogo e estabelecer cruzos baseados em uma prática artístico-pedagógica que tenta contrapor as operacionalidades do sistema educacional brasileiro, o qual é composto pela lógica de **centro**, provedora dos silenciamentos de corpos negros e negras, proporcionando a exclusão sistêmica de saberes e vivências vindos dos sujeitos da **margem**, além de privar a criação de experiências estéticas-educativas que poderiam advir deste território.

Portanto, acionamos a mediação teatral enquanto experiência estética para formação antirracista do estudante-espectador, visto que o espaço escolar deve ser um ambiente de desenvolvimento saudável para o sujeito, coerente com seu contexto cultural, aprofundando a integração socioeducacional por intermédio do fazer, pensar e sentir (Wendell, 2011a), já que em nosso contexto, a escola pública, pode ser onde estão concentrados o maior percentual de estudantes negros e negras, se fazendo necessário garantir a segurança para os mesmos possam desenvolver valores afro-brasileiros que “elevem autoestima e a coletividade, que possibilitem a crianças, jovens e adultos negros não tenham o seu reflexo como inimigo, mas como força e que pessoas não negras também aprendam a respeitar e admirar saberes e corpos negros, olhando criticamente para a branquitude” (Monteiro, 2023).

São estes campos de afetação que o teatro, juntamente com a educação, tentam alcançar, embora existam alguns entraves, como quantitativo baixo de estudantes que não possuem acesso físico e linguístico ao teatro ou que na escola não vivenciam práticas estéticas e educativas pautadas

⁴ Priscylla Santos de Carvalho, 2024, informação verbal

na cultura afro-brasileira e africana garantidas pela lei 10.636/03 e mesmo com esses percalços se faz fundamental a elaboração de ações táticas que desestabilize o oponente, a fim de promover frestas que garantam oportunidades, acesso e direitos e reinvenção dos cotidianos.

A prática de mediação do espetáculo **Poção Futurista** propicia estas movimentações, ao tecer os campos do teatro e educação através dos saberes da **margem**, utilizando valores afro-brasileiros enquanto pedagogia, mediante a presença da oralitura, religiosidade, capoeira, musicalidade e escrevivência, visto que:

a obra teatral tem essa capacidade de convidar o público, de convocar vontades e assim, de efetivar uma mobilização que se dá por vias emocionais e reflexivas. Ao assistir uma obra teatral o público é movido pelas histórias, personagens, conflitos e temas, em geral, e isso será levado para a vida, em algum nível, que pode ser apenas conceitual, mas pode também, pode se transformar em uma atitude consigo e com o outro (Wendell, 2013, p.51).

Por conseguinte, estruturar uma mediação que promova experiências estéticas visando a formação antirracista a partir dos fatores supracitados na escola seria possibilitar autonomia do sujeito através das noções de pertencimento e representatividade, auxiliando na compreensão de que “uma educação que busca a emancipação deve estar comprometida com o outro. Assim, ela parte do reconhecimento da diversidade e da busca contínua pelo diálogo nas diferenças” (Rufino, 2019).

Desta maneira, há possibilidades de estabelecer provocações na estrutura curricular, através da incorporação dos valores afro-brasileiros de modo que garanta que as pessoas saiam da escola sabendo com todos os sentidos que capoeira é poesia, escrevivências é política e que performances são carregadas de ancestralidade, de memória e identidade, sendo possível proporcionar a politização dos estudantes dando espaço para mostrarem suas subjetividades, complexidades, opiniões, medos e bravuras (Monteiro, 2023).

Por fim, entende-se que a mediação teatral enquanto experiência estética focalizada na formação antirracista contrapõem as proposições da BNCC que prioriza os interesses hegemônicos da classe burguesa, propondo a robotização de corpos que servem ao sistema econômico, mediante ao vislumbre do jovem Ícaro, personificação do ímpeto de busca por táticas que buscam por uma formação humana para os estudantes por meio da crítica, do afeto e do atravessamento.

Por uma experiência estética, de pesquisa, pedagógica e dissidente.

“Quantas vezes já passou pela sua cabeça a imagem de um futuro promissor?” diz o personagem Ícaro para o público no começo do espetáculo **Poção Futurista**. Ícaro é um jovem preto

que enfrenta as incertezas do amadurecimento afronte a um mundo que limita sua existência, mas nunca deixando de questionar e lutar por seu lugar debaixo do sol. Consequentemente, presentificarei Ícaro no palco e no campo de pesquisa, exercitando a liberdade poética, para dizer que como o jovem que deu possibilidades representativas para o personagem, me vejo sendo incorporado pelas suas características e impelido a reapresentar o questionamento e suas ramificações: **seria possível promover mediações, enquanto experiência estética, que auxiliem na formação antirracista do estudante-spectador, tendo em vista a lógica hegemônica presente no contexto escolar?**

Para encontrar as respostas ou possíveis novas indagações se faz fundamental iluminarmos o caminho a partir de dois pontos conceituais: **mediação teatral** e **formação de espectadores**, deste modo, iremos ao encontro dos pensamentos do pesquisador Ney Wendell (2011a) que irá oferecer considerações acerca da mediação cultural e teatral, assim, para iniciarmos o diálogo é necessário dizer que o pesquisador considera a mediação cultural uma trajetória processual criativa que se desdobra em ações formativas para formação independente e livre do público, sendo a mediação vista como caminho para a construção de experiências estéticas.

Percebemos, assim, que a mediação é um processo pedagógico possível para a construção de experiências, podendo ser utilizada para propor novas aplicabilidades de ensino-aprendizagem na Arte, pois, ela não se trata de um caminho fechado e repressor de criatividade, mas, na verdade:

ela é um caminho aberto que gera uma diversidade de tipos de experiências que o público pode ter com a obra nas suas escolhas autônomas. É através do mediar que se abre um acesso mais direto com a obra, nos seus conceitos, técnicas e estéticas. A obra passa a ser acessível ao público. Ele descobre seus próprios caminhos para conhecer e experienciar as obras, estando mais consciente do que é e como viver esse contato vivo e único (Wendell, 2011b, p.6).

Conforme o trecho, esse movimento só acontece por conta que o cerne da mediação são os atravessamentos estéticos, que possibilitam a construção de outras experiências na elaboração dos percursos pessoais do indivíduo, posto isto, a mediação cultural é pensada como *ação* — mediar — e não como *função*, pois de acordo com Miriam Martins (2014) a mediação precisa estar ciente de todas as zonas que envolve o público e a obra artística, por isso, se faz necessário lutar pelo acesso cultural e sua capacidade abrir espaços de experiências estéticas que se interligam com a percepção do sujeito, visto que para a pesquisadora a arte e cultura conseguem ser mediadoras de si mesmas, proporcionando contaminações estéticas através do ensino de Arte ou de encontros com esta.

Diante disso, torna-se imprescindível apresentar as etapas de mediação, tanto cultural quanto teatral, sendo ela dividida em: **antes (sensibilização), durante (apreciação) e depois**

(reverberação). Estas etapas possibilitam o diálogo do público com a obra teatral a partir de oportunidades de aprendizagens criativas, sensíveis e reflexivas sobre a temática da obra cênica. (Wendell, 2011b, p.6)

Portanto, acreditamos que na mediação enquanto experiência teatral é o meio, o entre, a ponte que dialoga com a existência do espectador com a existência da obra teatral, visto que a mediação é tudo aquilo que comunica e ensina sobre a obra teatral, criando, assim, um campo de experiência que auxilia na formação do espectador.

Consideramos, então, que propor formação de estudantes-espectadores é caminhar pela lógica de Ícaro, não deixando ser abatido pelas forças dominantes, no entanto, amadurecendo crítica e sensivelmente para articular questionamentos e decisões. Por fim, esta caminhada só faz sentido quando atrelada a caminhos estrategicamente pensados para compor experiências capazes de promover aprendizagens.

Estratégias de mediação teatral do espetáculo Poção Futurista

Para compreendermos de forma prática as intersecções conceituais dialogadas, apresentaremos a estratégia de mediação do espetáculo **Poção Futurista**⁵ do Coletivo Universitário Ícaro Não Sabe Voar⁶, ocorrida ao longo de quatro dias do mês de setembro de 2022 para uma turma do segundo ano da escola Y Bacanga, destacando os procedimentos artístico-pedagógicos de cada etapa de mediação, sugerindo reflexões sobre as atividades e propondo entrelaçamentos com as perspectivas apresentadas nas entrevistas e depoimentos realizados com a equipe do projeto.

Portanto, se faz fundamental relatar que a mediação se desenvolveu mediante o financiamento do Projeto Derresol Cultural do Sesc/MA, que tem como objetivo a realização de programação cultural sistemática, contemplando produções da cultura popular e produções contemporâneas em forma de apresentações e ações formativas, nas expressões da Artes Cênicas, Literatura e Artes Circenses⁷ A obra teve sua estreia em 2022, no projeto Derresol Cultural, mas as

⁵ O espetáculo tem enquanto ficha técnica: Will Tavares (ator); Joice Souza (dramaturga); Thaynara Gomes (Musicista); e Encenação Coletiva.

⁶ Fundado em 2020, o coletivo universitário é constituído por uma rede de jovens multiartistas — majoritariamente pretos e pretas — e graduandos/as da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Dessa maneira, o coletivo tem como proposta dar luz ao cenário artístico maranhense e as questões étnico-raciais brasileiras por meio de diversas experimentações e pesquisas no âmbito artístico.

⁷ Josiane de Jesus da Silva, 2024, informação verbal.

suas movimentações estéticas, principalmente o texto, vêm sendo pensadas desde a juventude da dramaturga Joice Souza, como ela relata durante sua entrevista:

A construção do texto, ela foi feita a partir de fragmentos de outros textos, então eu comecei a fazer como se fosse um quebra cabeça. Tentar fazer uma montagem a partir do que eu achava interessante, que, na verdade, eram reflexos sobre pensamentos da vida, algumas angústias, as minhas opiniões sobre o mundo, sobre os sentimentos, sobre as coisas e pessoas e também sobre o meu processo — como eu tentava lidar com o amadurecimento ou como achava que as pessoas deveriam lidar com o amadurecimento. Tem muitas opiniões, que são também pessoais da idade. [...] eu tinha 17 anos, então eu estava escrevendo com uma cabeça de 17 anos. Escrevi poção futurista porque ia participar do concurso de jovens dramaturgos. Aí meu professor falou “Olha Joice! Tá tendo esse concurso, que tal você colocar alguma coisa, você escreve e tal” e eu falei “a bacana, acho que eu posso tentar”. A partir disso, dá ideia para colocar no concurso, eu fui começando a escrever. Então, eu tinha muitos escritos a mão e alguns no computador. Eu tenho até um caderno, que tem desenhos que são várias partes do texto que estruturam Poção Futurista, eu gostava de fazer uns desenhos ali para encabeçar as palavras.⁸

Inseridos neste contexto, relata-se que a criação do espetáculo teve como mote as escritas de si da dramaturga, assim, Poção Futurista incorpora essas narrativas e se estabelece enquanto um monólogo fragmentado que apresenta as angústias de alguém que está crescendo e precisa lidar com o entrelace das questões existenciais do seu passado, presente e futuro. Dessa maneira, a obra nos apresentada ao personagem Ícaro que trilha “um caminho repleto de *memória-ação* e ao mesmo tempo em que narra, ele executa, sonha, viaja, transporta-se para o seu outro mundo, um entremeio — real e irreal.”⁹

Para isso, o espetáculo dá chão e movimento para seu personagem e sua história apresentando objetos do cotidiano que montam e remontam diversas figuras, podendo ser observado quando uma cadeira vira asas, barco, mochila, medos, se tornando um com o personagem ou simplesmente o outro. O mesmo vemos com a rede que compõe a obra, visto que seu primeiro aparecimento é como véu que guarda o rosto e corpo de Ícaro, fazendo alusão a Omolu. O orixá curandeiro é evocado enquanto visualidade da cena para propiciar espaços de representação capazes de contar essa história de dor e cura, assim sendo, a obra dialoga com rituais presentes nas manifestações negras — capoeira e candomblé — para criar imagens que potencializam o corpo-memória presente na cena, sendo acompanhado pelas batidas do tambor e cantos que ecoam pelo palco.

Poção Futurista busca movimento estético ao apresentar cenas abstratas e metafóricas que rompem as barreiras do espaço-tempo, mostrando o que há de mais humano em corpos que enfrentam

⁸ Joice de Souza Nunes, 2024, informação verbal.

⁹ Trecho retirado da dramaturgia Poção Futurista de Joice Souza (2017).

as angústias do grande século, demonstrando que a cura está sendo cultivado quando presentificamos quem somos, assim, buscando potencializar este discurso, o espetáculo decide estabelecer uma conversa com seu público, fazendo com que Ícaro não esteja tão longe de quem o vê. Além disso, a obra adota a circularidade e horizontalidade do espaço cênico, fazendo o público ocupar o espaço do personagem, promovendo um espaço de diálogo e afetação.

Deste modo, pode-se observar que o espetáculo Poção Futurista aciona enquanto estética as tecnologias ancestrais, o qual durante as etapas de mediação — antes, durante e depois — serão resgatados e presentificados enquanto atividades, provocações e materiais educativos. Logo, tecendo os campos do teatro e educação a fim de viabilizar uma formação antirracista.

Antes: sensibilização do espetáculo

A etapa do antes ocorreu em dois encontros, sendo eles: **apresentação conceitual do espetáculo** e a **visitação guiada ao teatro Sesc Napoleão Ewerton**¹⁰. O primeiro encontro, teve o intuito de apresentar a estrutura do espetáculo, caminhando pelas suas poéticas e temáticas principais, como afirma Souza¹¹:

Um dos meus objetivos era fazer que traçassem um entendimento sobre o espetáculo de uma forma mais sutil. Então, não é sobre dizer um resumo do espetáculo [...] é sobre centrar um pouco sobre como seria a estrutura do espetáculo, passear um pouco poeticamente sobre como espetáculo foi se estruturando na criação dele, a escolha de alguns elementos.

Para alcançar determinado objetivo, foi apresentado para os estudantes um material expositivo, intitulado: Definições introdutórias e projeções da performance na cena contemporânea, que elencou conceitualmente a obra teatral a outros trabalhos artísticos realizados no campo do teatro e da performance. Visto que o intuito era fazer com que os estudantes entendessem a linguagem trabalhada no espetáculo por outras perspectivas.

¹⁰ O Teatro Sesc Napoleão Ewerton é um importante equipamento cultural inaugurado no Maranhão, em novembro de 07 de novembro de 2018. Seu nome é uma homenagem a Napoleão Campos Ewerton, empresário e líder do comércio varejista local. Administrado pela rede Sesc, o teatro é um marco na oferta de acesso à cultura no estado do Maranhão.

¹¹ Joice de Souza Nunes, 2024, informação verbal.



Imagen 01: Mediadora, Joice Souza apresentando o material expositivo

Imagen 02: Turma acompanhando o conteúdo expositivo aos estudantes.

Tendo em vista o material apresentado foi sugerido aos estudantes como provocação do encontro que os mesmos começassem uma escrita autobiográfica, por meio de diários de bordos, onde pudessem escrever sobre seu cotidiano e suas experimentações durante a mediação, podendo experimentar de forma educativa o processo criativo da dramaturga.



Imagen 03: Assessor Técnico do Napoleão Ewerton realizando a visita guiada com os estudantes

Imagen 04: Turma acompanhando a visitação ao teatro



Imagen 05: Estudantes em roda em cima do palco.

Imagen 06: Estudantes realizando jogos teatrais

O segundo encontro, Visita Guiada ao Teatro Napoleão Ewerton, foi responsável por apresentar o espaço e os elementos técnicos do teatro, visto a necessidade de desconstruir o pensamento sobre espaço teatral e apresentar a estética do espetáculo, já que o mesmo, foi

configurado para ser apresentado em roda. Deste modo, ocorreu a visita técnica conduzida pelo produtor técnico do teatro, onde os estudantes puderam experienciar as possibilidades técnicas da caixa cênica: luz, som e cenário; além de uma vivência teatral proposta pela mediadora, Joice Souza, a qual contou com jogos teatrais relacionados ao espetáculo, que auxiliaram no reconhecimento do espaço, como um local a ser ocupado pelos educandos, e na aproximação com o universo do teatro e do espetáculo. Assim, possibilitando o acesso físico e linguístico ao teatro.

Durante: apreciação do espetáculo

A etapa do durante é responsável por promover o acesso do público ao espetáculo. Dessa maneira, os estudantes retornaram ao teatro após a etapa do antes munidos de experiências sensíveis e técnicas que objetivava uma potencialização da leitura do espetáculo, reafirma a professora Carvalho¹² “houve relatos dos estudantes de que depois deles conhecerem o palco e seus mecanismos, o espetáculo fez sentido, ou seja, eles conseguirem ler a obra.”



Imagen 07 e 08: Estudantes assistindo ao espetáculo Poção Futurista.



Imagen 09: Primeira conversa sobre o espetáculo.

Imagen 10: Roda de conversa com artistas.

¹² Priscylla Santos de Carvalho, 2024, informação verbal.

Em virtude disso, é correto reafirmar que os estudantes tiveram contato com o espetáculo que narra as perspectivas e experiências do personagem Ícaro e sua busca por pertencer a si e ao mundo. Reafirmando, que a obra é um convite ao espectador a trafegar pelo conceito de *corpo-memória*, no intuito de evidenciar as relações que transpassam as noções teatrais — o real e o irreal se mesclam através das memórias e vivências — possibilitando a existência de um narrar de si e do outro a partir de uma história que ao mesmo tempo que é coletivo é individual.

Consequentemente, a performance cênica constrói uma atmosfera para dialogar sobre a importância do pertencimento e representatividade para jovens negros e negras e como essas discussões afetam a percepções sobre saúde mental. E por conta desta atmosfera houve a ação de diálogo que se materializou em uma roda de conversa pós-espétáculo para escutar as primeiras impressões dos estudantes sobre a temática. Diante disso, Souza¹³ relata que “a fruição do espetáculo foi uma etapa muito sensível e importante para o procedimento da mediação, poder ouvir as impressões dos estudantes acerca da cena conduziu, as proposições futuras do coletivo que mediava o espetáculo, novas ideias, novas percepções.”

Depois: reverberação do espetáculo [novo início]

A etapa do depois teve a incumbência de promover duas ações de curto e longo prazo. A primeira foi uma **roda de conversa com os artistas** na escola e a segunda **a elaboração de um caderno de mediação do espetáculo**. Dessa maneira, na roda de conversa os artistas, os estudantes puderam partilhar suas impressões e percepções sobre o espetáculo enquanto eram apresentados aos elementos cênicos da cena; e a elaboração caderno de mediação ficou encarregado de apresentar ações estético-educativas a partir do espetáculo que auxiliassem, posteriormente, nas aulas das professoras.

Nesse sentido, analisar a última etapa da mediação é se perguntar “o que fica?”. Pois, há a compreensão da relevância da mediação teatral na formação do estudante-espectador, mas a dúvida sobre como o público reage a esse processo estético-educativo e por onde podemos caminhar a partir de agora. Logo, creia-se que a roda de conversa desta etapa deixa posto que o público faz seu próprio caminho de leitura e aprendizado da obra, como é observado por SILVA¹⁴: “no espetáculo porção futurista, por exemplo, no processo de reverberação da obra, muitos alunos ficaram reflexivos sobre

¹³ Priscylla Santos de Carvalho, 2024, informação verbal.

¹⁴ Josiane de Jesus da Silva, 2024, informação verbal.

seus futuros, já que estavam saindo do ensino médio e a obra tratava sobre questões da adolescência e sua agonia com o futuro”.

Por conseguinte, o caderno de mediação¹⁵ do Espetáculo Poção Futurista foi entregue posteriormente à professora da escola¹⁶ contendo propostas interligadas com outras obras, exercícios, jogos teatrais e cartas auxiliadoras aos professores/mediadores. Assim, “o caderno contém inteira ligação com o espetáculo porque foi elaborado com base nele, objetivando a disseminação do acesso ao conhecimento, de caráter formativo, instruir quem instrui para ampliação de uma rede de ideias na temática da mediação”¹⁷. Propondo, assim, outros caminhos e outras formas de mediar que partam da interação horizontal e dialógica do educando com o educador em sala de aula.

Dito isto, caberia a nós, professores, pesquisadores, produtores, artistas, curadores, gestores, estudantes e amantes da arte de modo geral, tensionar o máximo possível estes três lugares da experiência, para que, em alguma medida, se possa garantir um processo artístico pautado na inventividade, onde a partir da cultura e do cultivo como lugar de processos de aprendizagem em arte, seja possível olhar para a sala de aula como um espaço vazio possível de ser ocupado por diversos sujeitos; olhar para a sala de aula como um espaço preenchido, possível de gerar experiência diante das identidades dos seus diversos sujeitos; olhar para a sala de aula como um espaço que compõem a cidade, possível de se construir estéticas de si nas relações com o mundo e com seus os sujeitos, um lugar onde se invente coisas; olhar para a sala de aula como um espaço de aprendizagens estéticas, onde se constroem percepções e se partilha o sensível; olhar para a sala de aula como um espaço gerador artefatos estéticos condizentes com as experiências dos sujeitos ali envolvidos com as suas potencialidades; por fim, olhar para a sala de aula como um espaço de crescimento mútuo, dinâmico e democrático, no qual os resultados oriundos das pesquisas não são apenas expositores das competências dos professores, mas sim impulsionadores das habilidades de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Pryscilla. [entrevista cedida a] Wilton Hudson Tavares Pinto, São Luís, 15 janeiro. 2024.

¹⁵ Caderno de Mediação do Espetáculo Poção Futurista, elaborado no Projeto Derresol Cultural, está disponível no seguinte link: https://www.canva.com/design/DAFxPiHcZBY/OqIpWx7EQ6NR-9r9XwgXg/view?utm_content=DAFxPiHcZBY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

¹⁶ Centro Educa Mais Y Bacanga, localizado no bairro Itaqui, região periférica da cidade de São Luís.

¹⁷ Joice de Souza Nunes, 2024, informação verbal.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04–27, jul./dez. 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas.** Revista Gearte, v. 1, n. 3, 2014.

MONTEIRO, Débora. **Educação antirracista e decolonial no chão da escola.** São Paulo: Editora Dialética, 2023.

NUNES, Joice. [entrevista cedida a] Wilton Hudson Tavares Pinto, São Luís, 17 janeiro. 2024.

SANTOS, Abimaelson. **Pedagogia do Teatro e Estéticas do Urbano: a Cultura, a Escola e a Cidade na Formação de Professores.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas — Universidade Estadual Paulista. São Paulo. p. 15 – 116. 2022.

SILVA, Josiane. [entrevista cedida a] Wilton Hudson Tavares Pinto, São Luís, 17 janeiro. 2024.

SILVA E SILVA. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N. 30, p. 553–570, maio–ago. 2021.

SOUZA, Joice, **Poção Futurista.** [S.l.: s.n.]. 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Editora Cobogó, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Mórula editorial, 2019.

WENDELL, Ney. **A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec.** 2011a. 230f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011a.

WENDELL, Ney. **Estratégias de Mediação Cultural para formação do público.** 2011b. Portal da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Disponível em: <https://cutt.ly/yp0RNs2>. Acesso em 14 de abril de 2023.

**COLETIVO DE ESTUDOS POÉTICAS DO APRENDER:
experimentação como modo de habitar a pesquisa em artes cênicas¹**

**COLECTIVO DE ESTUDIOS POÉTICAS DEL APRENDER:
experimentación como forma de habitar la investigación en artes escénicas**

**COLLECTIVE OF STUDY POETICS OF LEARNING:
experimentation as a way of inhabiting research in performing arts**

Karyne Dias Coutinho²
<https://orcid.org/0000-0003-2703-5839>

Resumo: Mobilizando questões em torno dos modos próprios de se produzir conhecimento em artes cênicas, este texto apresenta parte de uma investigação de metodologia cartográfica, sobre as condições que levaram à criação do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq-UFRN) como um grupo de pesquisa que se pergunta pelas possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir das artes cênicas. Em seguida, trata do Colóquio Internacional Poéticas do Aprender (CIPA), discutindo quatro princípios interligados (*conversa, performance, itinerância e ludicidade*) que configuram o caráter experimental do evento. Atravessando a discussão, está a ideia de que a experimentação de modos diferenciais das ações acadêmicas pode contribuir na inovação da pesquisa em artes cênicas.

Palavras-chaves: Poéticas do Aprender, Conversa, Performance, Itinerância, Ludicidade.

Resumen: Movilizando preguntas en torno a las formas específicas de producir conocimiento en las artes escénicas, este texto presenta parte de una investigación de metodología cartográfica, sobre las condiciones que llevaron a la creación del Colectivo de Estudios Poéticas do Aprender (CNPq-UFRN) como grupo de investigación que se pregunta sobre las posibilidades de pensar la educación desde las artes escénicas. Luego aborda el Coloquio Internacional Poéticas do Aprender (CIPA), discutiendo cuatro principios interconectados (*conversación, performance, itinerancia y juego*) que configuran el carácter experimental del evento. Cruza la discusión la idea de que la

¹ Agradecemos ao CNPq, que aprovou e financia o Projeto de Pesquisa *A dimensão poética da formação docente* (processo 421193/2023-9), apoiando o Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender na Faixa A – Grupos Emergentes, por meio da Chamada Universal CNPq/MCTI n. 10/2023; à CAPES pelas bolsas concedidas a todos os pesquisadores de mestrado em educação (PPGED) e em artes cênicas (PPGARC/UFRN) vinculados ao Coletivo; bem como pelas bolsas de iniciação à docência concedidas a nossos integrantes que foram bolsistas nas duas edições do Programa de Residência Pedagógica em Arte/Teatro, e que fizeram das suas experimentações docentes iniciais tema dos seus projetos de pesquisa de trabalho de conclusão de curso; à PROPESQ e à PROEX/UFRN pelas bolsas de iniciação científica e de extensão concedidas aos projetos: *Provocações Pedagógicas Continuadas* (PJ156/2023); e *Poéticas do Aprender: conexões entre arte, filosofia e educação* (PVN15757/2018).

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (doutora). Projeto de pesquisa em andamento (2024-2026). Área: Educação. Fomento: CNPq. Atuação profissional: Professora da UFRN, atuando nos cursos de Licenciatura em Teatro e em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGARC) e em Educação (PPGED).

experimentación de diferentes formas de acción académica puede contribuir a la innovación de la investigación en artes escénicas.

Palabras clave: Poética del aprender, Conversación, Performacción, Itinerancia, Juego.

Abstract: Mobilizing questions around the specific ways of producing knowledge in performing arts, this text presents part of an investigation, using cartographic methodology, into the conditions that led to the creation of the Collective of Study Poetics of Learning (CNPq-UFRN) as a research group that questions the possibilities of an educational approach developed from the performing arts. It then deals with the International Colloquium Poetics of Learning (CIPA), discussing four interconnected principles (*conversation, performaction, itinerancy* and *playfulness*) that configure the experimental character of the event. At the heart of the discussion is the idea that experimenting with different forms of academic action can contribute to the innovation of research in the performing arts.

Keywords: Poetics of Learning, Conversation, Performaction, Itinerancy, Playfulness.

A força dos inícios...

Os inícios de um grupo de pesquisa em artes cênicas e educação — que depois passou a se chamar Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq-UFRN) — se deram em meio a vivências com estagiários da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a partir de 2016, em componentes curriculares dos estágios de formação de professores ofertados pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, do Centro de Educação (DPEC/CE/UFRN). Em associação com o projeto pedagógico do curso, os estágios são trabalhados desde a perspectiva da pesquisa, habitando-se a escola como lócus privilegiado de investigação das práticas pedagógicas. Saberes do campo artístico-teatral e de suas pedagogias encontram as forças e os fluxos de escolas da rede pública de Natal-RN: no espaço desse encontro constitui-se um campo fértil de problematização e produção de conhecimento.

Vivendo os estágios desde esse lugar, uma série de conflitos e questões passaram a borbulhar incessantemente nas turmas, sobretudo em torno da ideia de que os modos próprios de ser das artes cênicas pareciam sucumbir perante os sistemas já organizados nos campos de estágio. O que se passava nos entremeios do encontro que, ao invés de potencializar os modos artísticos, parecia enfraquecê-los quando diante do seu ensino? Era como se houvesse um descompasso *entre* os saberes/fazeres artísticos dos estagiários e certas demandas do trabalho pedagógico nos campos de estágio: logo nas primeiras idas para a escola, os futuros professores de teatro eram incorporados de

tal modo na lógica jáposta da instituição que isso tinha como efeito embaçar, esmaecer, desbotar, diminuir o campo teórico-metodológico próprio das artes cênicas; e nos perguntávamos: por que as ambiências do ensino de teatro na escola básica se mostram assim tão afastadas dos modos como se desenrolam os processos de criação no campo das artes cênicas?

Quando levantávamos tais questões no interior dos campos de estágio, também nos incomodava uma ideia geralmente expressa nas escolas de que, no caso do ensino de arte, seria preciso flexibilizar os processos, como se a escola tivesse que ser mais condescendente com as pedagogias do teatro. Diante da nossa insistência, percebemos que algumas escolas passaram a tolerar determinadas propostas pedagógicas em arte, mas não se colocavam a conversar com suas formas de ser. Com isso, nas turmas de estágio, o foco das nossas conversas passou a ser o fato de que pedagogias do teatro constituem um campo teórico-metodológico próprio e devem ter lugar na escola tanto quanto o ensino de qualquer outra área do conhecimento humano, considerando-se não apenas os seus conteúdos mas sobretudo as formas com as quais cada área os produz.

Nesse sentido, a escola não precisaria tolerar os modos do ensino de teatro, como se, por indulgência, absolvesse professores/as de arte do “erro” de desorganizarem a sala de aula e movimentarem corpos, ideias, práticas que costumam ocupar certos lugares já devidos nas instituições. Não se trata de ser flexível com as pedagogias das artes cênicas e com pessoas que as praticam na escola: trata-se de uma disposição para tentar entender que o teatro e seu ensino tem princípios de ação, teórica e metodologicamente fundamentados, que por vezes divergem das formas como geralmente se organiza o trabalho pedagógico na escola, e que essa divergência, ao invés de um problema a ser solucionado, constitui potências criativas da própria escola, que poderia ampliar-se com isso, caso as funções que a fazem não se mostrassem assim tão ressentidas e/ou amedrontadas pelos modos de ser das artes.

A suposição de que é preciso flexibilizar os processos, no caso do ensino de arte na escola, pode ser sentida também em relação à pesquisa em artes cênicas. Essa ideia de flexibilização carrega consigo um certo tom de desqualificação das práticas de ensino e pesquisa em artes em comparação a um suposto jeito certo, sério e rigoroso de fazer ensino escolar e pesquisa acadêmica. Mas reiteramos: não se trata de flexibilizar nada, como se, no caso das artes, pudéssemos deixar passar algo da seriedade e do rigor escolar e acadêmico: trata-se tão somente de entender que são modos distintos de ensinar e produzir conhecimento, e que tais modos, na abertura, na ludicidade e na itinerância que os constituem, são igualmente sérios e rigorosos, à sua maneira.

E diante disso nossas perguntas então proliferaram: O que constitui esses modos de ser das artes cênicas que parecem ameaçar os cotidianos das escolas e outras instituições educacionais? Quais são os modos de aprender em processos de criação cênica? O que as artes cênicas podem dar a pensar à educação?

A composição do coletivo

Já mobilizado por uma série dessas questões, a partir de 2016 um coletivo de poucas pessoas passou a se reunir regularmente no Departamento de Artes da UFRN para estudar possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir das artes cênicas. No transcurso daqueles encontros foi se compondo o que nomeamos em 2018 de Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender.

Para refinar o marco teórico-conceitual-metodológico das ações do Coletivo, desenhamos o projeto de pesquisa *Poéticas do Aprender: conexões entre arte, filosofia e educação*, que inicialmente foi realizado como estudo de pós-doutorado junto ao Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP-CNPq)³, cujos resultados preliminares configuraram-no posteriormente como projeto de pesquisa permanente do Coletivo, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa da UFRN.

Assim, o que iniciou com provocações junto a estagiários da Licenciatura em Teatro foi se tornando um lugar na UFRN que passou a ser habitado por pessoas interessadas em pesquisar relações entre artes cênicas e educação: atualmente, nossa ocupação não é somente com o ensino de teatro na escola, mas ampliamos o escopo de nossas ações, atentando para o que as artes cênicas nos permitem pensar, dizer e fazer no campo pedagógico, numa via de mão dupla, por meio da pesquisa, seja da dimensão educativa de trabalhos ou grupos de arte, seja da dimensão poética da educação. Na esteira disso, pode-se dizer que a proposta geral do Coletivo é percorrer as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir das artes cênicas.

Realizando ações integradas de ensino-pesquisa-extensão, o Coletivo se tornou um grupo de pesquisa do CNPq e está atualmente composto por quarenta artistas-professores-pesquisadores de mestrado, doutorado e pós-doutorado vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGARC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e também por graduandos das

³ O projeto pós-doutoral (Coutinho, 2020) foi realizado nos anos de 2018-2019, com a supervisão da Profa. Dra. Carminda Mendes André, dando início a uma profícua parceria que tem nos levado à efetivação de ações em rede realizadas colaborativamente entre os dois grupos de pesquisa: Performatividades e Pedagogias (UNESP) e Poéticas do Aprender (UFRN).

Licenciaturas em Teatro, em Dança, e em Pedagogia da UFRN — que são professores da educação básica no estado do Rio Grande do Norte —, além de pesquisadores colaboradores que atuam no campo da arte/educação em instituições de ensino superior (UNESP, UFMA, UEA, UFPE, UFRGS, FURG, UNINOVE) e pesquisadores colaboradores estrangeiros do Chile (Compañía La Tribu Imaginaria), do México (Faculdade de Dança da Universidad Veracruzana) e de Angola (Faculdade de Artes da Universidade de Luanda)⁴.

Assim composto, o Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender investiga conexões entre artes cênicas e educação, em duas frentes de trabalho:

- Elaboração de cartografias das potencialidades educativas de processos de criação em arte, no âmbito do teatro, da dança e da performance, perguntando como suas diferentes matrizes estéticas e culturais podem nos ajudar a deslocar sentidos e práticas já cristalizados no campo da educação;
- Pesquisa sobre a dimensão poética da docência, investigando as contribuições da área das artes cênicas para a produção de conhecimento relativa à formação inicial e continuada de professores/as.⁵

Associados a esse escopo geral, podemos dizer que há três elementos chaves que atravessam o que se faz no Coletivo Poéticas; três elementos que caracterizam suas propostas, dando-lhes certa unidade ou direção: 1) o estudo das relações entre artes cênicas e educação; 2) a pesquisa realizada a partir da prática; 3) o caráter experimental das suas ações. Neste texto, vamos colocar uma atenção especial a esse terceiro elemento.

⁴ A constituição do Coletivo teve, desde seus inícios, quatro principais incentivadores, a quem agradecemos imensamente pelo apoio, parceria e amizade que nos possibilitaram e seguem nos possibilitando habitar a pesquisa entre artes cênicas e educação dos modos como vimos tentando fazer. A Jefferson Fernandes Alves, pelo modo sério, aberto, propositivo e colaborativo com que coordena os Estágios de Formação de Professores em Teatro da UFRN (em cujas turmas se deu a emergência do Coletivo), e pelas pontes que constrói entre o Centro de Educação e o Departamento de Artes. A Robson Haderchpek, por apostar nas propostas do Coletivo, dando-lhes respaldo artístico por meio das ações do Arkhétynos Grupo de Teatro da UFRN e, sobretudo, por abrir os caminhos até o México e Angola. À Carminda Mendes André, por receber o projeto pós-doutoral do Poéticas do Aprender no Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias do Instituto de Artes da UNESP, ampliando e refinando o marco teórico-conceitual-metodológico das nossas pesquisas. A Walter Omar Kohan, pelo modo como vive as relações acadêmicas, pelos textos que escreve, pelas perguntas que faz, pelas viagens, errâncias e invenções que propicia junto ao inspirador Núcleo de Estudo em Filosofias e Infâncias da UERJ.

⁵ Com esse escopo geral de trabalho, foram concluídos a partir de 2018, sob nossa orientação: 2 teses de doutorado, 12 dissertações de mestrado, 13 TCC de graduação, 1 pesquisa de licença capacitação, 3 bolsas de iniciação científica, 5 bolsas de monitoria e 6 bolsas de extensão. Além disso, atualmente estão em andamento: 1 pesquisa de pós-doutorado, 4 teses de doutorado, 3 dissertações de mestrado, 3 TCC de graduação e 1 bolsa de extensão.

O caráter experimental das ações acadêmicas⁶

Desde 2018 temos realizado ações regulares de ensino, pesquisa e extensão, que são comuns a muitos grupos acadêmicos, tais como: encontros de formação; estudo de obras de referência; escrita de textos de monografia, dissertação e tese; defesa de pesquisa de TCC, mestrado e doutorado; publicação de livros e artigos; organização de eventos acadêmicos. Nesse sentido, não fazemos nada a mais daquilo que já é usual a muitos outros grupos. Mas temos percebido que, na feitura dessas ações, algo vem se mostrando para nós como uma marca do Coletivo — que talvez possa ser apontado como um diferencial da pesquisa no campo das artes cênicas em suas relações com a educação — e que tem a ver com os modos experimentais com que nos desafiamos a realizar tais ações. Diante de qualquer demanda de trabalho, as primeiras perguntas que nos fazemos são: É possível experimentarmos distintas formas de efetuar essa ação acadêmica? Com que formas poderemos experimentar a própria experiência acadêmica de ler um texto, por exemplo, ou de apresentar uma pesquisa, ou de ministrar uma aula?

É na companhia dessas perguntas que nos envolvemos com a lida acadêmica: nosso projeto anual de extensão, nossos encontros semanais de estudo, as disciplinas que oferecemos, as aulas e cursos que ministramos, as sessões públicas de defesa das nossas pesquisas, a escrita de nossos textos, a organização do nosso evento: ações que, em seu conjunto, tem se orientado, no seu próprio fazer, por movimentos de criação que foram configurando o caráter experimental do que fazemos no âmbito acadêmico.

⁶ Quando falamos em experimentação (como modo de habitar a pesquisa em artes cênicas em suas relações com a educação) estamos na companhia dos estudos de Deleuze e Guattari (1992, p. 143), para quem a crença no mundo implica tentativas de apreender a vida em sua realidade própria, adotando uma outra forma de conhecê-la, por meio da experimentação, que “é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela”. Estudando esse conceito em Deleuze, Christian Vinci (2021, p. 349-365) diz que a experimentação se ocupa da “criação de outros possíveis ou espaços de experiência não condicionados por um transcidente. [...] A experiência, desse modo, não mais seria norteada por problemas modelados de véspera, não mais visaria fornecer dados capazes de condicionarem nossas vivências, antes visaria experimentar a si própria. [...] A experimentação não preexiste ao campo empírico experimentado, antes deve construí-lo, inventá-lo. [...] A criação, nesse caso, não ignora o campo empírico, os condicionantes históricos ou similares, mas rearanja-os ou acaba por fazê-los variar. Esse rearanjo, em muitos momentos, produzirá um rompimento ou uma subversão do mundo. Produzirá mundos outros, portanto, capazes de expressar o não vivido, o não pensado, o não experimentado etc. [Para isso], necessitamos aprender a ultrapassar os universais transcendentais responsáveis por mediar nossa relação com o mundo, precisamos ressignificar e rearanjar o mundo”. Ou, nas palavras do próprio Deleuze (1998, p. 61): “Já não há o infinito desfile das interpretações sempre um pouco sujas, mas antes processos finitos de experimentação, protocolos de experiência [...], programas [como] meios de orientação para conduzir uma experimentação que ultrapassa as nossas capacidades de previsão”.

Num componente curricular que o Coletivo ofertou, por exemplo, nos colocamos a criar e experimentar programas performativos (Fabião, 2013) para estudar os textos de cada aula⁷. Primeiro selecionamos as referências que queríamos estudar no componente, a saber: Carminda Mendes André (2019), Naira Ciotti (2014), Tania Alice (2020), Mônica Hoff (2008, 2016), Maria Beatriz de Medeiros (2008), Thaise Nardim (2014), Bárbara Kanashiro e Diego Marques (2018), Pablo Helguera (2011), Guillermo Gómez-Pena (2011, 2016), André Lepecki (2012a, 2012b), Christine Greiner (2004, 2016), Fernand Deligny (2018)⁸. Feita a seleção, distribuímos as referências aleatoriamente nos dias dos encontros, de modo a estudarmos um ou dois textos por aula. No decorrer do semestre íamos criando e experimentando programas performativos para o estudo de cada texto.

Nessas experimentações, fomos sentindo juntos que estudar não é apenas tornar algo conhecido, mas fazer esse algo existir. Presença. Lemos, conversamos, escrevemos. Experimentamos formas distintas de expressar o que mais nos afeta em cada texto. Nessas aberturas irrompeu uma explosão criativa de formas de estudar, ensaiando a tensão própria das nossas tentativas de suspender a relação sujeito/objeto, e deixando-nos sentir como força que faz corpo com outras forças (dos textos, das conversas, dos olhares, dos gestos, dos silêncios, dos movimentos...). Experimentamos o estudo ao modo de criação nas artes, na sua abertura e inexatidão, não porque seja mistério, mas porque pode ser muitas e muitas coisas (isso e aquilo e outra coisa ainda...). Inexato. Um exercício do pensamento que se dedica mais a inventar a partir do texto do que a reconhecer o que o texto quer dizer. Incorporamos o estudo não como compreensão, mas como trilha errante que talvez nos permita acessar aquilo que não reconhecemos, que foge à representação... Algo do texto que nos atinge, ainda que (ou sobretudo que) não nos faça muito sentido... Variar, variar, variar as formas de estudo, para que nossa sensibilidade não se acostume com os efeitos de um texto que estamos estudando. E escrever... Nesses exercícios, temos encontrado que o estudar caminha para nós mais ao lado do estranhar — e, diante disso, do escutar, adivinhar, improvisar, jogar, errar, inventar — do que da discussão e assimilação de ideias.

O modo como experimentamos o estudo naquele componente curricular optativo tem nos atravessado em quase tudo o que fazemos no Coletivo. Dados os limites de extensão deste texto, tivemos que escolher uma de nossas ações para, por meio dela, mostrar alguns de seus princípios. Deixaremos as outras para serem apresentadas e discutidas em artigos subsequentes. Assim,

⁷ O componente curricular foi ofertado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, em 2023.1, com caráter optativo, sob o título de Tópicos Especiais em Educação.

⁸ As pesquisadoras e pesquisadores desse conjunto de referências passaram a constituir o marco teórico-metodológico do Coletivo.

trataremos aqui especificamente do Colóquio Internacional Poéticas do Aprender (CIPA), evento acadêmico do Coletivo que tem nos permitido experimentar modos diferenciais de sua organização e realização, a partir de quatro princípios interligados: *conversa, performance, itinerância e ludicidade*. Mas antes de irmos diretamente aos quatro princípios, faremos uma breve caracterização do CIPA.

Colóquio Internacional Poéticas do Aprender (CIPA)

O Colóquio Internacional Poéticas do Aprender consiste num evento acadêmico itinerante que realizamos desde 2019, de modo regular, a cada dois anos. Foi criado para mapear as pesquisas feitas no Poéticas, apresentando-as e colocando-as em discussão com outros pesquisadores da área, visando também a realização de ações em rede.

Em busca disso, a primeira edição do evento — intitulada *I Colóquio Internacional Poéticas del Aprender: experiencias pedagógicas en las artes escénicas* — foi realizada presencialmente no México, de 22 a 27 de abril de 2019, numa parceria entre Arkhétypos Grupo de Teatro da UFRN (Brasil) e Universidad Veracruzana (México)⁹. Tendo efeitos no que se propõe como internacionalização universitária, o evento percorreu três cidades mexicanas (Victoria de Durango, Xalapa de Vera Cruz e Ciudad de México), para apresentação e discussão de pesquisas e troca de conhecimentos sobre formação e docência em artes cênicas naquelas localidades, parceria que tem reverberado até hoje em estudos do Coletivo que intentam considerar realidades latino-americanas no nosso escopo de pesquisa¹⁰.

No ano da segunda edição do evento estávamos no período da pandemia por covid-19, e por isso o realizamos em formato remoto, de 8 a 12 de novembro de 2021, convidando os participantes a conversarmos sobre os desafios que estávamos enfrentando naqueles dias difíceis (agravados pela falta de política pública efetiva e célere por parte do governo federal vigente em 2020-2021), que colocaram os cotidianos escolares e a vida em geral em estado de suspensão. Assim, em sua chamada

⁹ O I Colóquio foi realizado em parceria com o Arkhétypos, coordenado e dirigido pelo Prof. Dr. Robson Haderchpek, com a coordenação adjunta do Prof. Dr. Leônidas de Oliveira Neto, e contou também com a participação da Profa. Dra. Nahomi Bonilla Sainz, da Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana (México), Profa. María Lilia Ayala Ortiz, Directora del Instituto de Cultura del Estado de Durango (ICED/México), e Prof. Ms. Javier Ignacio Diaz Dalannais, que à época atuava como Maestro del Centro Morelense de las Artes del Estado de Morelos (CMA/México). Essa primeira edição do evento resultou na publicação de dois artigos: Coutinho (2019) e Coutinho e Haderchpek (2019).

¹⁰ A realização do colóquio no México possibilitou o posterior intercâmbio da então mestrande em artes cênicas, integrante do Coletivo Poéticas do Aprender, Naara de Oliveira Martins (2020), que compôs uma parte da sua pesquisa junto a pesquisadores de Oaxaca/México, por um período de três meses, de setembro a novembro de 2019, defendendo em março de 2020 a dissertação intitulada *A gente combinamos de escrever: poéticas pretas e modos de autopotência na criação em artes cênicas*.

de inscrição, o *II Colóquio Internacional Poéticas do Aprender: (im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia* convidou as pessoas interessadas a escreverem textos curtos com reflexões e relatos de experiência sobre o tema proposto. Lançado o convite, mais de 200 pessoas escreveram seus textos e participaram dos grupos de conversa do II CIPA. O que nos surpreendeu, para além do número de inscritos (já que inicialmente esperávamos em torno de 30 a 40 inscrições), foi a diversidade de locais onde o evento chegou, tendo recebido participantes (em sua maioria professores e professoras de arte) de 56 cidades, distribuídas em 22 estados brasileiros, contemplando as 5 regiões do país, além de participantes do México, Argentina, Chile e Angola¹¹.

Se nas suas duas primeiras edições o CIPA circundou o que se tem chamado de internacionalização da universidade, o *III Colóquio Internacional Poéticas do Aprender: itinerâncias artístico-pedagógicas no RN* se propôs a experimentar o evento no âmbito da interiorização universitária. Realizado presencialmente no interior do Rio Grande do Norte, numa parceria entre UFRN e IFRN, de 28 de novembro a 01 de dezembro de 2023, o evento percorreu três cidades potiguares (São Miguel do Gostoso, Jandaíra e Parnamirim), para experimentar e discutir as potencialidades de projetos artístico-culturais (daquelas localidades) na formação continuada de professores da educação básica, o que tem reverberado em estudos do Coletivo que intentam considerar as realidades dos nossos interiores no nosso escopo de pesquisa¹².

A quarta edição — intitulada *IV Colóquio Internacional Poéticas do Aprender: ludi(cidade)* — está proposta para acontecer em maio de 2025, vinculada a uma das frentes de nossas ações de pesquisa, que investiga a força política da ludicidade, por meio da ocupação artística e educacional dos espaços públicos da cidade do Natal-RN. Com respaldo nessas investigações, o evento propõe

¹¹ A programação do II Colóquio contou com os seguintes convidados internacionais: Profa. Dra. Nerina Raquel Dip (Universidad Nacional de Tucumán/Argentina); Profa. Dra. Nahomi Bonilla Sainz (Universidad Veracruzana/México); Prof. Ms. Javier Ignacio Díaz Dalannais (Chile); Prof. Ms. Mbandu Luvumbo Nsingui (UniLuanda/Angola); Prof. Ms. Manuel Francisco João da Costa (UniLuanda/Angola); Prof. Ms. Paulino Tchiloia Bimba Lunono (Complexo das Escolas de Arte – CEART/Angola); Prof. Ms. Nelson Sampaio Máquina (UniLuanda/Angola); e convidados nacionais: Prof. Dr. Narciso Telles (UFU-MG), Profa. Dra. Carminda Mendes André (UNESP-SP); Profa. Dra. Taís Ferreira (UFRGS-RS), Profa. Dra. Carolina Romano (UNESP-SP); Profa. Dra. Marlete dos Anjos Silva Chafrath (UNESP-PR); Profa. Dra. Kamila Lockmann (FURG-RS). Essa segunda edição do evento resultou na publicação de três livros e um dossiê de revista científica: Coutinho e Alves (2022a, 2022b, 2023), Coutinho e Fusaro (2022).

¹² O III Colóquio foi realizado em parceria com o IFRN dos campi de João Câmara e de Parnamirim, e contou com a participação de produtores culturais e professores da rede pública de ensino dos três municípios do interior potiguar por onde o evento passou. Alguns dos convidados foram: Ricardo André (Festival de Cinema de Gostoso), Lindemberg Oliveira (Projeto Anima Gostoso), Walter Jefferson (Orquestra Sanfônica), Beatriz Barros e Fillipo Rodrigo (Circo Casa Pé na Mala), além de participantes que coordenam e integram o Projeto NUARTE na Praça (IFRN). Contou também com a participação, por videoconferência, do pesquisador angolano Prof. Ms. Mbandu Luvumbo Nsingui (Universidade de Luanda/Angola), e artistas pesquisadores do Coletivo de Artes Madiwano e do Núcleo de Estudos em Artes da Cena Bimpadhi (ambos de Luanda/Angola). Essa terceira edição do evento resultou na publicação do livro de resumos e de um artigo em periódico: Coutinho (2024), Nsingui e Coutinho (2024).

reunir pesquisadores, educadores, artistas e estudantes para ocupar equipamentos culturais de Natal-RN (e seus arredores: praças, parques, ruas) com apresentação de trabalhos de pesquisa, para amplo diálogo e discussão de ideias sobre conexões entre educação, artes e cidade, de forma a repensar as práticas pedagógicas na contemporaneidade. Ao utilizar a cidade como um laboratório de experimentação acadêmica e artístico-pedagógica, o evento visa promover um espaço inovador de compartilhamento de saberes e reflexões sobre educação, culturas urbanas e experiência estética na cidade, bem como sobre acessibilidade e inclusão artístico-educacional em espaços urbanos. Entendendo a cidade como lócus de diferença e de encontros pedagógicos e poéticos, o IV CIPA propõe discutir a dimensão lúdica da cidade enquanto possibilidade de resistência contracolonial na pesquisa e na prática que envolvem as relações entre artes cênicas e educação¹³.

Brevemente apresentados os temas e contextos das quatro edições já lançadas do CIPA (2019, 2021, 2023 e 2025), queremos destacar alguns princípios que nos orientam a cada vez que pensamos e elaboramos uma proposta para o evento, e que acabam por configurar o caráter experimental dessa atividade. Ainda que os elementos da experimentação no evento estejam imbricados entre si, trataremos a seguir de cada um — a saber: *conversa, performance, itinerância e ludicidade* —, na tentativa de criarmos para eles uma certa superfície de inscrição.

Conversa¹⁴

Antes de tudo, o cerne da proposição do CIPA está na tentativa de vivermos de fato, na sua forma, a natureza do evento proposto: um *colóquio* e não um *congresso, simpósio* ou *seminário*. Em nossas andanças por eventos acadêmicos nos campos da educação e também das artes, o que temos visto é que, apesar da diversidade temática, de modo geral suas formas se assemelham muito entre si. Apesar de ser difícil distingui-las, pode-se dizer que um evento acadêmico na forma de *congresso* é feito por congressistas, que são estudosos de referência num determinado tema, convidados para dissertarem sobre ele por meio de conferências e palestras. Um *simpósio* geralmente consiste numa

¹³ A programação do IV Colóquio contará com os seguintes convidados nacionais: Prof. Dr. Walter Omar Kohan (UERJ), Prof. Dr. Abimaelson Santos Pereira (UFMA), Profa. Dra. Carminda Mendes André (UNESP); Profa. Dra. Tania Alice (UERJ), Profa. Dra. Eneila Almeida dos Santos (UEA), Prof. Dr. Narciso Telles (UFU), Profa. Dra. Luciana Éboli (UFRGS), Profa. Dra. Thaise Nardim (UFTO), Profa. Dra. Tharyn Stazak (UFC); Prof. Dr. Carlos José Ferreira dos Santos – Casé Angatu (UESC); além de convidados internacionais da Universidade de Luanda/Angola, da Universidad Veracruzana/México, e da Universidad Nacional de Tucumán/Argentina.

¹⁴ O caráter experimental do CIPA, sobretudo no que se refere a esse primeiro princípio (*conversa*), tem inspiração no Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE), organizado pelo Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ), sob coordenação de Walter Kohan. Gratidão ao NEFI, por criarem mundos outros e abrirem caminhos que tensionam e ampliam os modos de fazermos eventos acadêmicos. Sugerimos ver Kohan, Contage e Almeida (2024).

reunião formal realizada em ambiente acadêmico onde especialistas apresentam suas perspectivas em relação a um tema. Já num *seminário* de pesquisa, o que se faz é geralmente apresentar trabalhos, por meio de comunicação oral com auxílio de projeção de *slides*, no interior de um grupo especializado num determinado eixo temático.

Consideramos que essas e outras formas de eventos acadêmicos são válidas, interessantes e, em alguns casos, necessárias à discussão dos temas propostos. No entanto, como nossa movência está em investigar formas experimentais de habitarmos ações acadêmicas, preferimos configurar o evento do Coletivo como um *colóquio*, cujos sentidos estão mais próximos de conversa, conversação, diálogo.

Na esteira disso, desde a sua primeira edição, os colóquios do Poéticas convidam as pessoas a conversarem sobre o tema proposto, e tal convite não se dirige prioritária ou especificamente a especialistas no tema, mas a qualquer pessoa interessada em conversar sobre ele, independente de titulação, idade, profissão ou qualquer outra categoria que geralmente usamos para nos identificar¹⁵. Assim, no que se refere ao participante do evento, não importa para nós quantos anos tem, de onde vem, com o que trabalha, se possui ou não um título, etc. O que nos interessa são, sobretudo e antes de tudo, as relações que a pessoa se dispõe a estabelecer com o tema proposto pelo evento. A única condição para participar do CIPA é escrever um texto curto que atenda a pelo menos dois critérios: 1) que verce sobre o tema específico da edição do evento; e 2) que converse com pelo menos uma referência do campo de estudos do texto. No que se refere ao formato, o texto pode ser do tipo que parecer mais apropriado ao participante: uma reflexão livre, um relato de experiência, uma poesia, um trabalho de pesquisa, uma letra de música, um memorial acadêmico, uma dramaturgia, um ensaio, um cordel, uma narrativa qualquer (sobre o tema do evento)¹⁶. Isso significa que os colóquios do Poéticas não são necessariamente feitos de especialistas de referência que falam a ouvintes: eliminando a opção de se inscrever no evento na típica categoria “ouvinte”, a proposta implica que todos os participantes integrem grupos de conversa, no interior dos quais podemos nos sentir à vontade para escutar e também falar, no fluxo do encontro.

Assim como no campo da produção de conhecimento alguns estudiosos discutem e propõem a conversa como metodologia de pesquisa (Ribeiro et al., 2018), nos perguntamos no Coletivo quais as potencialidades da conversa num evento acadêmico. Apostando na força da reunião de pessoas, o

¹⁵ Também consideramos importante informar aqui que, em todas as suas edições, o CIPA é (e continuará a ser) livre de taxa de inscrição: para fazer valer o caráter público e gratuito das nossas ações conjuntas, ninguém precisa pagar para se inscrever e participar do colóquio.

¹⁶ A cada edição, a chamada para inscrição de trabalhos apresenta algumas normas de formatação do texto, para fins de publicação de livro composto pelas produções dos participantes.

CIPA convida os participantes, por meio da conversa (Deleuze, 1998), ao exercício de algumas ações, tais como a escuta sensível (Silva e Kohan, 2024; Salas et al., 2022), a fala franca (Foucault, 2011), a experimentação do uso das palavras: de que modos as palavras, quando (não hierarquicamente) escutadas e ditas por diferentes pessoas, podem se relacionar e podem se compor? Nesse sentido, a conversa é proposta no evento como um jogo, movimentando-se na direção de experimentarmos os dizeres alheios antes de interpretá-los; de tentarmos compor com o que as pessoas dizem, antes de nos colocarmos contra ou a favor; de nos envolvermos em jogos de contradições caso alguma ideia apresentada nos seja estranha: É possível praticarmos uma postura afirmativa das falas e irmos compondo com o que delas se pode fazer? Exercitamos perceber as brechas do que é dito? Conseguimos habitá-las?

Trata-se de um convite a tentarmos modos de conversar que suspendam temporariamente o espaço da crítica e da interpretação, com o qual estamos mais acostumados numa discussão de cunho acadêmico; um convite a nos exercitarmos em uma conversa que cuida de escapar das armadilhas reativas que situam previamente cada coisa no seu “devido” lugar; uma conversa que, nesses movimentos de fuga, vai tentando criar espaços outros dentro do mesmo espaço, abrindo lugares a serem habitados dentro de um lugar já posto, criando mundos dentro do mundo, no próprio ato de experimentar os silêncios e as palavras da conversa enquanto são tecidas como forças que fazem corpo com outras forças.

Ou, dito de outro jeito: entregar-se, na conversa, a um movimento de colocar-se diante das palavras de alguém e com elas se relacionar; uma entrega que talvez nos permita estar na conversa desde um lugar menos poderoso que o da argumentação e da defesa prévia de ideias; ao invés disso, dispor-se a ocupar o lugar de quem está tentando tatear os efeitos da conversa, ainda que sejam por vezes efeitos também de solidão, abandono, *delay*, porque situados num âmbito vazio do não-saber. Trata-se sobretudo de uma disposição para experimentar, num evento acadêmico, o lugar do não-saber.

Esse não saber não é uma ignorância; é, antes, uma desobediência: desobedecer o que obstaculiza ou impede de pensar. Ao contrário, quando o pensar obedece apenas o ritmo da lógica e do saber estabelecido parece que, então, reproduz o já conhecido, o esperado, o possível. De outro modo, quando o pensar dá lugar [a contradições] parece surgir a possibilidade do novo. (Kohan, 2014, p. 3)

Na energia da desobediência ao que nos impede de pensar, lembremos da potência de pensamento do corpo. Para tanto, recorremos aqui a Guimarães Rosa (2019) e à sabedoria dos grandes sertões, que nos ensinam: “o corpo não translada, mas muito sabe, adivinha se não entende” (p. 28).

“Caminhar de noite, no breu, se jura sabença: o que preza o chão – o pé que adivinha” (p. 150) “o realce de alguma coisa que o entender da gente por si só não alcança” (p. 355). Assim, intuindo com as astúcias de atenção do corpo, desafiamos os participantes do colóquio a permitirem-se incorporar a conversa não necessariamente como compreensão, mas pelos poros, pela pele: “o mais profundo é a pele” (Valéry apud Deleuze, 2009, p. 11) — o que nos leva ao segundo princípio que configura o caráter experimental do CIPA.

Performance

Tal como em vários outros eventos acadêmicos do campo das artes e da educação, o CIPA também organiza os inscritos em grupos, no interior dos quais são apresentados os trabalhos aprovados pelo comitê científico. A diferença parece estar no convite que o CIPA faz aos participantes em relação à forma da apresentação do trabalho (mais próxima ao que chamamos de performance), a fim de que a conversa como jogo possa ser provocada a partir de modos diferenciais de contato entre o trabalho de alguém e as demais pessoas do grupo — na segunda edição do evento, chamamos de grupo de conversa (GC); na terceira e quarta edições, passamos a chamar de grupo performativo (GP).

Cuidamos para que o número de pessoas em cada grupo não seja excessivo (no máximo quinze), na intenção de as propostas serem experimentadas sem pressa. Para isso, criamos grupos que se reúnem simultaneamente: a quantidade de grupos simultâneos depende do número de participantes de cada edição do evento. Cada grupo permanece junto por três dias seguidos, de modo que pode haver cinco apresentações por dia. Em relação ao tempo de cada apresentação, trata-se de uma decisão tomada coletivamente no interior do grupo, considerando os espaços que ocuparão e suas dinâmicas próprias¹⁷.

Na proposta que lançamos aos grupos, preferimos o verbo **presentar**; apesar de pouco usual, ele existe na língua portuguesa com a mesma designação de apresentar, mas o usamos — presentar — para enfatizar o contexto da presença: de se fazer presente e de oferecer ou receber um presente. Com base nisso, desafiamos os participantes do evento a não apresentarem o seu trabalho na direção de explicá-lo por meio de comunicação oral (como geralmente acontece em outros eventos), mas sim presentarem o seu trabalho, no duplo sentido de: torná-lo presente e oferecê-lo como um presente.

¹⁷ Com exceção de uma ou outra variante de cada edição, esse tem sido o modo geral do evento. Mas não significa que essa organização em grupos seja um jeito fixo de fazer: as próximas edições provavelmente irão se compondo a partir do que for indicado na realização do próprio evento, mantendo os grupos ou inventando novas formas, se assim parecer mais interessante.

Eis o convite: levar o trabalho à presença das pessoas (Gumbrecht, 2010); mostrá-lo, não apenas para dar a ver, mas para dar a sentir, para dar a escutar, para colocar à disposição; expor o trabalho ao encontro de sensibilidades.

Assim, os participantes de cada grupo performativo são previamente provocados pelo evento a proporem modos distintos de apresentação dos seus trabalhos, por meio do seguinte desafio: É possível você presentar o seu trabalho sem fazer o uso convencional da comunicação oral com projeção de *slides*? Como você poderia presentar o seu trabalho usando os modos de ser das artes? Considerando o tema do seu trabalho, é possível que você presente-o fazendo com que ele fale dele mesmo às pessoas antes que você precise explicá-lo? E qual você sente ser o lugar para que seu trabalho, por seu tema, fale dele mesmo (uma sala, uma rua, uma praça, um refeitório, um corredor, um banheiro, um auditório, um saguão, um ônibus, um estacionamento, etc.)?

Como se pode perceber, o que atravessa todas essas perguntas é um convite simples e curto: *presente seu trabalho com os modos de ser das artes*. E não há muita definição nesse convite: cada pessoa o recebe como sente que deve recebê-lo. O mesmo vale para o caso de aceitar-se o convite: cada pessoa o aceita como sente que deve aceitá-lo, inclusive, se assim quiser, fazendo uso da comunicação oral com *slides* característica de eventos acadêmicos convencionais. Ou seja: não há certo ou errado nos modos de apresentação: é uma proposta experimental. O que será que somos capazes de fazer juntos num evento experimental que discute trabalhos em arte/educação usando os modos de ser das artes?

Tal desafio é lançado aos participantes do CIPA porque, como referimos antes neste texto, acreditamos que o campo das artes tem uma epistemologia própria com a qual se faz pesquisa e com a qual apostamos que também se pode fazer evento acadêmico dessa área. A intenção é, assim, a de experimentar no colóquio os modos próprios com os quais se dá a produção de conhecimento no campo das artes — lembremos aqui que foi justamente isso (os modos próprios de se produzir conhecimento em artes cênicas) que moveu os inícios do nosso Coletivo de Estudos, criando as condições para sua posterior constituição, ainda quando nem sabíamos da possibilidade de sua existência. Olhando agora para esses caminhos, vemos que essa é a movência que atravessa tudo o que fazemos, incitando aquilo que acabou por nos caracterizar: a experimentação.

As edições realizadas do evento tem nos indicado a adesão integral das pessoas à proposta: elas respondem ao desafio, colocando-nos a experimentar seus trabalhos de formas instigantes e mobilizadoras, em diferentes espaços. As apresentações dos trabalhos se dão de fato por modos experimentais que envolvem narrativas diversas com intervenções poéticas e artísticas, promovendo

interações dinâmicas e encontrando formas variadas de levar a pesquisa à discussão, seja entre os participantes do seu grupo, seja entre os participantes dos demais grupos, na partilha comum feita por todos os GP ao final de cada dia do evento.

Isso tem nos indicado também a força epistemológica do campo das artes na composição da forma do próprio CIPA. De modo geral, em eventos acadêmicos (inclusive em eventos de arte/educação), as manifestações artísticas são incluídas na programação como momento cultural, na abertura, nos intervalos e/ou no encerramento de atividades, para entreter, divertir, ilustrar, ornar. Em eventos assim muito se fala sobre arte, mas pouco se experimenta arte enquanto apresentação e discussão do próprio trabalho.

Não nos colocamos contra a forma desses eventos: reconhecemos que são importantes e produzem resultados e efeitos interessantes e necessários ao campo da arte/educação, lutando por ele. Portanto, o intuito do CIPA não é criticar o que vem sendo feito; é apenas experimentar um outro jeito de fazer; ou seja, pensamos que o mundo é plural e cabem muitas coisas dentro dele, então não queremos substituir os jeitos de fazer, mas tão somente propor a experimentação de outros jeitos que consideramos igualmente possíveis, importantes, interessantes à produção de conhecimento na área das artes cênicas em suas relações com a educação, sobretudo porque desafia que a própria manifestação artística apresente o trabalho que foi realizado com, sobre ou a partir dela.

Assim, nossa aposta está na ideia que é o próprio trabalho feito que pode indicar e abrir os caminhos para sua apresentação no evento. É a ele (ao trabalho) que sugerimos perguntar como quer ser apresentado. É ele (o trabalho) quem pode nos apontar não apenas os modos, mas também os lugares onde poderá ser colocado ao encontro de sensibilidades.

Em relação a isso, um dos próximos estudos do Coletivo Poéticas será o de mapear de que formas os trabalhos estão sendo apresentados no colóquio e que superfícies de contato criam-se entre o trabalho apresentado e as pessoas participantes do evento, seja no interior dos grupos performativos, seja atravessando-os. Já mobilizando o referido estudo, consideraremos a seguir três possíveis interlocutores desse princípio que configura o caráter experimental do CIPA, que chamamos de performance.

Em sua tese de doutorado em artes cênicas, Márcia Donadel (2019) elabora o que chama de PerFormAção como uma metodologia de trabalho experimental para a formação do performer em conexão com processos de criação¹⁸. Embora sua tese remeta a outro foco investigativo em relação

¹⁸ A tese de Donadel (2019) cria possibilidades “de agregar aspectos de formação e composição cênica ao mesmo tempo em uma situação de improvisação” (p. 34) Em sua pesquisa, tais aspectos “foram se combinando no acrônimo PerFormAção. O uso de um acrônimo reforça a simultaneidade e a inseparabilidade de tais elementos, garantindo também

ao que se trata aqui neste texto, consideramos muito profícua a conversa que a autora faz com os estudos de Frank Camilleri sobre o conceito de “ação habitada”. Para este autor, habitar uma ação significa habitar um certo estado de ser/fazer, e isso é algo passível de ser exercitado, uma habilidade que pode ser ativada e com a qual podemos nos engajar. Tendendo a “ocorrer mais frequentemente em instâncias de improvisação [...], a ação habitada sempre ocupa um meio do caminho” (Camilleri *apud* Donadel, 2019, p. 34). Com base nisso, a autora aproxima o verbo habitar ao “sentido de estar atento e em vivência dos processos da corporeidade” (id., p. 33).

Já Larissa Ferreira (2010), ao reclamar por uma atualização do termo performance a partir de uma reapropriação brasileira, evoca os conceitos de performance e ato-ação (ao invés de atuação) para referir-se a um ato de “colocar-se em espaço performático, arriscar-se em espaços que a primeira vista parecem improváveis, mas logo tornam-se possíveis pela potência carregada nos gestos [...], múltiplos em sua possibilidade de atualizar-se” (s/p.).

Hussan Fadel (2016, p. 2) também fala em performance, supondo que a “incapacidade de se entregar efetivamente ao momento presente reduziria as experiências a modelos prontos, hegemônicos, solapadores de diferenças e multiplicidades”. Para o autor, a redução da vida ao utilitarismo leva a uma coisificação da realidade. Nesse sentido, a performance — entendida por Fadel (2016) como uma ação do tempo presente — é “apresentada enquanto experiência estética capaz de gerar momentos rituais onde os encontros ocorram de forma intensa, tendo como matéria prima o olhar do outro e o próprio corpo”: momentos rituais que, segundo o autor, permitem pensamento em ação, pensamento como ação. Em conversa com os estudos de Josette Féral sobre teatralidade e de Hans-Ties Lehmann sobre o sublime e o inquietante, Fadel (2016, p. 9) coloca a performance ao lado da “vontade deliberada de transformar as coisas, estando distante da busca por resultados finais concretos, presente na ideia de que o importante é o processo em si, o momento vivido, algo relacionado com a estética da atenção”.

Partindo da prática do CIPA e em conversa inicial com esses estudos, estamos percebendo que — tendo o corpo, a presença e a atenção como fundamentos — a potência da performance está justamente na relações que vão se estabelecendo no próprio fazer dos grupos performativos, por meio de coisas que não irão se repetir, mas que se fazem de novo e de novo, variando a cada vez... Tais variações que vivemos nas apresentações de trabalhos no interior dos grupos nos permitem fazer e pensar as coisas não em termos do que elas devem ser, mas do que elas estão sendo, no seu espaço-

a sua importância individual nesse entrelaçamento. Essa interrelação gera coordenação simultânea entre a experiência do praticante, a formação e a cena” (p. 36).

instante. Des-calcificar. Des-automatizar. Des-controlar. Por mais que uma apresentação tenha sido previamente projetada pela pessoa autora do trabalho, a prática dos grupos tem nos mostrado que, em função da energia dos espaços e do próprio caráter experimental do vivido, faz-se a apresentação com o que se tem na hora, uma coisa vai puxando a outra, imprevistamente, mas costuradas na composição do instante por um grupo de forças humanas e não humanas que habitam juntas aquele presente-lugar. E é isso que tem aberto, a partir do aqui-agora, desde dentro do aqui-agora, algumas brechas para pensar-criar o que fazemos.

Itinerância e ludicidade

Desde sua primeira edição, a itinerância tem sido um modo de realização do CIPA, percorrendo cidades e ocupando espaços públicos de arte, cultura e educação em geral (praças, parques, ruas, escolas, museus, teatros) com nossos estudos, pesquisas, conversas, com nossos sonhos, perguntas, provocações. Deslocar a atividade acadêmica das salas da universidade para distintos espaços da cidade implica também um deslocamento de corpos, pensamentos, ideias, afetos, sentires...

Em sua tese de doutorado em artes, Abimaelson Santos Pereira (2022) afirma as cidades como campos de experiência estética. Com base na diferença que Michel de Certeau faz entre lugar e espaço¹⁹, Pereira (2022) chama a atenção para o fato de que, enquanto lugar, “as praças são pensadas para serem mais um território de passagem do que espaço de ocupação” (p. 145). No entanto, a depender do modo como se habita a praça, ela pode ir se transformando em espaço público do cotidiano: “o *espaço* só existe quando o lugar se torna praticado, quando há inserção de operações societárias que orientam a própria ideia de espaço para uma funcionalidade polivalente, experimental, múltipla, uma habitação outra, que talvez nem se saiba qual, mas que seria possível de ser inventada” (p. 146).

Em sintonia com os estudos de Pereira (2022), o CIPA propõe que, ao comporem suas apresentações de trabalho junto aos seus grupos performativos, os participantes do evento ocupem lugares da cidade (com seus corpos e suas micro ações), tornando-os espaços públicos. E, por meio disso, é também um convite a viver a cidade “como um conjunto lírico de palavras estampadas em

¹⁹ Como destaca Pereira (2022, p. 145-146), Certeau “considera o *lugar* como o ambiente da ordem, como o campo institucional, a esfera política e de poder que determina os modos de operação dos sujeitos e, sendo assim, um *lugar* nunca será um lugar qualquer, mas a compilação de elementos que norteiam os modos de ser [...]. Já a ideia de *espaço* se concretiza e pode ser composta pelos modos como os sujeitos operam suas relações societárias, constroem seus afetos e suas experiências na cidade”.

muros, que tece o cotidiano das ruas, vielas, avenidas, becos e quebradas, possibilitando marcas e oferecendo encontros" (p. 147). Uma aposta num tipo de evento acadêmico que viva a cidade como

suspensões temporárias dos objetivos matinais, plataforma de criação de movências e de impulsos que retornam ao início e depois seguem e viram silêncio no estampido da ação [...]: uma ampliação da ideia de experiência estética, de criação em coletivo e de tentativa, mesmo que utópica, da aproximação entre mundo, vida e atividade artística. [...] uma experiência que habita o mundo para além da ordem institucional. Enfim, um poroso campo de riscos. [...] a rua também é inventada pela vibrante necessidade de existir, de habitar, de ocupar, de transformar um lugar que não é seu num território possível. A rua, assim como a arte, enquanto invento coletivo para se instaurar modos de existir no mundo. (Pereira, 2022, p. 147-150)

Tendo a rua como invento coletivo de modos de existência, podemos dizer que a itinerância carrega consigo a prática da errância como princípio igualmente fundamental do colóquio. Quanto a isso, estamos sempre por perto dos inspiradores e potentes estudos de Walter Kohan (2014), para quem a errância é uma forma de ruptura e revolução:

o errante não se conforma com o estado de coisas, ele sai do lugar como forma de resistência; para ele as coisas não têm estado fixo, e se assim se apresentam, ele interrompe e torna impossível a continuidade do que está sendo; rompe, revoluciona, resiste; o errante é um des-prendido; ele não se prende a si, aos centros, aos núcleos; [...] ele está atento e aberto inteiramente aos sinais do que demanda atenção, por isso sua errância é uma forma de sensibilidade, de preocupação em relação com o fora e seus habitantes. (p. 2)

Atravessados pelo pensamento-vida de Walter Kohan (2014), encontramos que, junto às potências sensíveis da errância, está a força política da ludicidade, ligada às experiências mais profundas e complexas de alguém, independentemente da idade que se tenha. E nos aproximamos dos sentidos que os situacionistas atribuem ao jogo, caracterizado:

pelo desaparecimento de todo elemento de competição. [...] O único sucesso que alguém pode conceber no jogo é o sucesso imediato de sua ambiência e o aumento constante de suas forças [...], seu objetivo deve ser o de, no mínimo, provocar condições favoráveis para viver a vida de forma direta. (Internacional Situacionista *apud* Ugliara, 2013, p. 13)

Em seu estudo sobre errâncias na metrópole, Milene Valentir Ugliara (2013) afirma que, nessa concepção situacionista de jogo, o elemento da competição se desfaz para dar lugar a uma experiência

de desautomação cotidiana, a fim de provocar uma relação lúdica com a cidade e a própria vida. Diante do *homo faber*, habitante da cidade anexado ao produtivismo do mundo do trabalho/consumo do capitalismo, exercitar o *homo ludens*, capaz de subverter a ideia de jogo de viés competitivo e excludente, afirmando aproximações mais autônomas e poéticas. (p. 13)

Ao nos exercitarmos como *homo ludens* (Huizinga, 2019) na itinerância e na ocupação de espaços públicos, um dos efeitos do colóquio está em ampliar o acesso da população às discussões sobre educação e arte, fortalecendo a democratização do conhecimento. A apresentação de trabalho por meio de grupos performativos que ocupam ruas e praças da cidade, por exemplo, permite que pessoas que normalmente não frequentam espaços acadêmicos ou culturais tradicionais tenham contato com essas iniciativas, chamando a atenção dos participantes do evento para aspectos relativos à acessibilidade e inclusão cultural.

Quanto a isso, temos percebido que a itinerância praticada no CIPA — imbuída de ludicidade, performance e conversa nos sentidos aqui trabalhados — pode ser lida como uma “tática arte-educativa”, tal como elaborada por Carminda Mendes André (2019, p. 36), cujo programa “não é um ensaio para a realização de uma cena futura, mas é já o fazer [e] se manifesta de acordo com as necessidades criadas na relação entre cidade e performer”. Entendendo a “tática arte-educativa” como modo de um fazer pedagógico, André (2019, p. 41-47) afirma que se trata de

um esforço para golpear a rigidez da ordem que estabelece o lugar [...]: as ruas/as praças/os parques/terminais, lugares regidos por regras que não incluem o exercício da arte urbana na ordem de seus regulamentos. [...] trata-se de uma pedagogia para um saber-fazer ético e estético. [...] Um saber que não emerge das circunstâncias do presente, não emerge do lugar, mas irrompe inexplicavelmente nesse lugar, perturbando sua ordem. [...] A ideia pedagógica é colocar os corpos em experiência no mundo e convidá-los a transformar tal experiência em narrativa poética.

Nesse sentido, as apresentações de trabalho no CIPA que fazem performance itinerando ludicamente pela cidade funcionam também como um tipo de intervenção urbana: “Algumas intervenções não tem uma estrutura ou estética definida; é uma escritura aberta [...] que permite trocas poéticas com a população. [...] Uma surpresa sempre desconcertante, uma espécie de dispositivo de desestabilização” (André, 2019, p. 36).

Assim, sentimos que itinerar pelas cidades, praticando espaços urbanos como possibilidades lúdicas de manifestações educacionais e artísticas, gera novas formas de interação entre estudantes, professores, artistas, pesquisadores, transeuntes, de maneira a possibilitar uma abertura na pesquisa em artes cênicas e educação, capaz de fazer emergirem distintos modos de pensar questões educacionais (pedagogias, escolas, currículos, aulas, etc.), a partir da ocupação performativa de locais públicos, além de incentivar o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que estejam mais conectadas com os contextos sociais e culturais das cidades.

Abertura a reinícios...

Sabemos que é também por meio de grupos e eventos acadêmicos que se movimentam as pesquisas de um determinado campo do saber. Nesse sentido, repensar os territórios da pesquisa em artes cênicas e educação implica também discutir os grupos e os eventos de uma área, em seus focos de atenção, atuação e organização.

E foi isso a que nos dispusemos neste texto, compartilhando e discutindo os princípios que norteiam uma de nossas ações acadêmicas (o Colóquio Internacional Poéticas do Aprender), sobretudo porque sentimos que, ao itinerar por cidades ocupando seus locais públicos, o evento pode criar pontes entre o ambiente acadêmico e a vida cotidiana. De fato, as edições já realizadas do CIPA tem nos mostrado que habitar espaços urbanos como lócus de apresentação e discussão de pesquisa acadêmica, bem como fazer da *itinerância* e da *ludicidade* não apenas temas do colóquio, mas também a sua forma, tem reverberado proficuamente entre nós, participantes do evento, na medida em que somos todos convidados a suspendermos a linearidade da apresentação mais convencional de trabalho acadêmico, o que nos incita a criarmos e experimentarmos novas formas, por meio da *conversa* e da *performance*, mantendo-se, à sua maneira, o rigor necessário à discussão dos trabalhos.

Vimos percebendo que a contribuição do CIPA para a pesquisa em artes cênicas em suas relações com a educação está sobretudo nos movimentos coletivos de experimentação e discussão que ele propõe sobre a *conversa*, a *performance*, a *itinerância* e a *ludicidade*, princípios a partir dos quais pesquisadores, educadores, artistas e estudantes são convidados a sentirem o deslocar-se como prática pedagógica e poética. As cidades são locais de fluxo, diferença e encontro, e a ocupação educacional e artística de seus espaços públicos permite ressignificar a vivência cotidiana, repensando os espaços e tempos da educação, das artes, da vida. E é por isso que, em suas distintas edições, o CIPA propõe colocar o potencial político da *itinerância* e da *ludicidade* em discussão, para experimentarmos em coletivo possíveis territórios da pesquisa em artes cênicas e educação a partir de deslocamentos do pensamento, do corpo, da cidade.

Assim, ao incentivar que diversifiquemos, variemos, inovemos as formas de apresentação dos trabalhos, o evento talvez nos ajude a potencializar nossa criação e expressividade também como pesquisadores/as, já que nos desafia a encontrarmos distintas maneiras de fazer e socializar conhecimento, em diálogo com nossos pares, mas também com o público das ruas. Nesse sentido, o Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender, por meio do CIPA, tenta contribuir na inovação de certos modos de produção de conhecimento em pesquisas entre artes cênicas e educação, mais próxima de uma experiência sensorial, lúdica e coletiva.

Diante da seriedade e ousadia dessa tarefa, a pergunta que insiste em nos rondar a cada nova edição do evento é: permitiremos que nosso campo de pesquisa esteja aberto às distintas forças e sensibilidades das ruas?

Referências

- ALICE, Tania. **Manual para performers e não-performers**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2020.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Quando a cidade nos ensina: pistas para o híbrido professor performer andarilho. Manzuá**. Revista de Pesquisa em Artes Cênicas, Natal-RN, v. 1, n. 2, p. 34-49, 2019.
- CIOTTI, Naira. **Professor performer**. Natal/RN: EDUFRN, 2014.
- COUTINHO, Karyne Dias (Org.). **Livro de Resumos do III Colóquio Internacional Poéticas do Aprender**. Natal: UFRN, 2024.
- COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson (Org.). **(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia**. Vol. 1. Natal: SEDIS/EDUFRN, 2022a. 414p.
- COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson (Org.). **(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia**. Vol. 2. Natal: SEDIS/EDUFRN, 2022b. 419p.
- COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes (Org.). **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas. Dossiê Poéticas do Aprender**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, v.6., n.1, p.4-9, 2023.
- COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia (Org.). **Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos**. São Paulo: Tesseractum, 2022. 165 p.
- COUTINHO, Karyne Dias; HADERCHPEK, Robson. Pedagogia de si: poética do aprender no teatro ritual. **ARJ – Art Research Journal**. Dossiê Temático Perspectivas Multidisciplinares no Campo da Arte, v.6, n.1, p.1-21, dez. 2019.
- COUTINHO, Karyne Dias. Poéticas del Aprender en el Teatro Ritual: de la improvisación a la pedagogía de si. **Revista Artis**, Revista Cultural de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Vera Cruz, México. n. 6, v. 3, set./dez. 2019.
- COUTINHO, Karyne Dias. **Poéticas do aprender**: conexões entre artes, filosofia e educação. Relatório de Pesquisa Pós-Doutoral. São Paulo/SP: Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**. Operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo: n-1, 2018.
- DONADEL, Márcia. **Performance: o Lessac Work e os Viewpoints em perspectivas somáticas para a formação do performer e o processo de criação**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- FABIÃO, Eleonora. **Programa Performativo**: o corpo em experiência. Revista do Lume: UNICAMP, 2004, dez., 2013.
- FADEL, Hussan. Performance: ação do tempo presente. **Ilinx**. Revista do Lume, Unicamp, Campinas-SP, n. 9, out. 2016.
- FERREIRA, Larissa. **O ato-ação da performance**. Encontro Nacional de Antropologia e Performance (Enap), 16 a 19 de março de 2010, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GÓMEZ-PENA, Guillermo; SIFUENTES, Roberto. **Exercises for rebel artists: radical performance pedagogy**. New York: Routledge, 2011, p. 01-09.
- GÓMEZ-PENA, Guillermo. Trabalhos úteis para artistas utópicos (da Série Activismo Imaginário). In: PAIS, Ana (Org.). **Performance na esfera pública**. Lisboa/Portugal: Orfeu Negro, 2016.
- GREINER, Christine; KATZ, Helena. Por uma teoria do Corpomídia. In: GREINER, Christine. **O Corpo: Pistas para Estudos Indisciplinares**. São Paulo: Anna Blume, 2004.
- GREINER, Christine. O Reenactment Político da Performance e seus Microativismos de Afetos. In: PAIS, Ana. **Performance na esfera pública**. Lisboa/Portugal: Orfeu Negro, 2016.

- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2010.
- HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- HOFF, Mônica. Notas para a construção de teorias refutáveis, pedagogias sem importância e escolas de garagem, ou: um bom nome para o amor. **Fabrica de Conocimiento**, Escuela de Garaje, Bogotá/Colômbia, 2016, p. 174-195.
- HOFF, Mônica. **Por uma pedagogia a pé**: a caminhada como construção poética. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KANASHIRO, Bárbara; MARQUES, Diego. Corpos inconformados: Arte e educação nas práticas artísticas contemporâneas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ANDRÉ, Carminda Mendes (Orgs.). **Para o chão da sala de aula**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018.
- KOHAN, Walter; CONTAGE, Daniel Gaivota; ALMEIDA, Carlineide Justina da Silva. **O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)**: um percurso para pensarmos o campo do ensino de filosofia no Brasil. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 38, p.1-26, 2024.
- KOHAN, Walter. **Viagens pela escola**: escritas e leituras inventadas. Seminário de Educação 2014: Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolicia. **ILHA**: Revista de Antropologia, Santa Catarina, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2012a.
- LEPECKI, André. Nove variações sobre coisas e performance. Tradução de Sandra Meyer. **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 2, n.19, p. 93-99, nov. 2012b.
- MARTINS, Naara de Oliveira. **A gente combinamos de escreviver**: poéticas pretas e modos de autopotência na criação em artes cênicas. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. Performance artística no vivo e ao vivo. In: LABRA, Daniela. **Performance Presente Futuro**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.
- NARDIM, Thaise. Professor-performer: didática menor para o letramento performativo. **Linha Mestra**, n. 24, p. 3234-3237, jan./jul., 2014.
- NSINGUI, Mbandu Luvumbu; COUTINHO, Karyne Dias. O ritual como princípio de ensino. **Eccos**, Revista Científica. São Paulo, n.68, p.1-12, e25407, jan./mar., 2024.
- PEREIRA, Abimaelson Santos. **Pedagogia do teatro e estéticas do urbano**: a cultura, a escola e a cidade na formação de professores. Tese (Doutorado em Artes), Universidade Estadual Paulista, 2022.
- RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2018.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SALAS, Ana Corina et al. Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire: uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN. **Childhood and Philosophy**, Rio de Janeiro, v.18, p.1-29, dez. 2022.
- SILVA, Renata Karla Magalhães; KOHAN, Walter. Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas. Revista **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.31, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15901>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- UGLIARA, Milene Valentir. **Errâncias na metrópole**: a experiência do Coletivo Mapa Xilográfico. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista, 2013.
- VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 73, p. 341-372, jan./abr. 2021.

DOCÊNCIAS ENTRELAÇADAS AO TEATRO RITUAL NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

TEACHINGS INTERTWINED WITH RITUAL THEATRE IN CHILDHOOD SCHOOL

ENSEÑANZAS ENTRELAZADAS CON EL TEATRO RITUAL EN LA ESCUELA DE LA INFANCIA

Tatiane Cunha de Souza¹

<https://orcid.org/0009-0005-2925-1465>

Ivone Priscilla de Castro Ramalho²

<https://orcid.org/0000-0002-4786-184X>

Resumo

O artigo tece discussões que emergiram entre experimentações artísticas inspiradas no Teatro Ritual, a partir da *poética dos elementos*, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp-UFRN. O texto surgiu a partir de duas pesquisas de doutorado tecidas coletivamente junto ao Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq/UFRN). A proposta envolve a *poética dos elementos* (terra, água, ar e fogo), abrindo-se para um processo criativo baseado na conexão simbólica entre eles e as crianças. A pesquisa utiliza o método cartográfico, acompanhando processos e sensações emergentes na escola das infâncias.

Palavras-chave: Experimentação artística, Poética dos elementos, Docências Compartilhadas em Teatro.

Resumen

El artículo entrelaza discusiones surgidas entre experimentos artísticos inspirados en el Teatro Ritual, basados en la poética de los elementos, en una clase de 3º año de enseñanza básica del Centro de Educación Infantil – NEI/CAp-UFRN. El texto surgió de dos investigaciones de doctorado realizadas en conjunto con el Coletivo de Estudios Poéticas do Aprendiz (CNPq/UFRN). La propuesta involucra la poética

¹ Atriz, performer e professora de teatro. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com a pesquisa “Docências Compartilhadas em Teatro” (em andamento – 2021-2025), sob a orientação da professora Dra. Karyne Dias Coutinho (UFRN). Mestra em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN, especialista em literatura e ensino pelo IFRN, licenciada em Teatro pela UFRN. Professora de Artes do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e da Prefeitura Municipal do Natal. Pesquisadora do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (PPGED/PPGARC/UFRN/CNPq).

² Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp – UFRN. Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela UFRN. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com a pesquisa “Percursos Cartográficos entre Infâncias, Artes e Naturezas” (em andamento – 2021-2025), sob a orientação da professora Dra. Karyne Dias Coutinho. Pesquisadora do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (PPGED/PPGARC/UFRN/CNPq).

de los elementos (tierra, agua, aire y fuego), abriéndose a un proceso creativo basado en la conexión simbólica entre estos y los niños. La investigación utiliza el método cartográfico, siguiendo procesos y sensaciones emergentes en la escuela de la infancia.

Palabras clave: Experimentación artística, Poética de los elementos, Enseñanza compartida en teatro.

Abstract

The article discusses discussions that emerged during artistic experiments inspired by Ritual Theater, based on the poetics of the elements, in a 3rd grade class at the Early Childhood Education Center – NEI/CAp-UFRN. The text emerged from two doctoral research projects carried out collectively with the Collective of Studies on the Poetics of Learning (CNPq/UFRN). The proposal involves the poetics of the elements (earth, water, air and fire), opening up to a creative process based on the symbolic connection between them and the children. The research uses the cartographic method, following processes and sensations emerging in the school of children.

Keywords: Artistic experimentation, Poetics of elements, Shared teachings in theater.

Uma história nossa...

As manhãs de quinta-feira se abriam para um tempo suspenso, onde o relógio deixava de ditar o ritmo, e o corpo assumia o seu próprio compasso na nossa escola-invenção. Não éramos mais professoras e crianças em uma sala de aula; éramos corpos em movimento, em ressonâncias, em ecos que nos atravessavam. O parque, o pátio, a grama – todos esses espaços se transformavam em cenários vivos, palcos para uma dança ritual, onde as palavras, os gestos e os elementos naturais teciam uma poética própria.

A jornada pelo corpo-água começou com uma dança que fluía em sintonia com o som da água, uma dança feita de gestos que imitavam o movimento fluído dos rios, o gotejar da chuva, o balançar das ondas. Aos poucos, os nossos corpos junto com as crianças tornaram-se cardumes, movendo-se em sincronia, como se fôssemos um único organismo, sentindo a pulsação da água dentro de nós. A experimentação terminava em risos e gritos, com a mangueira lançando seus jatos d'água sobre os nossos corpos molhados, selando o encontro com esse elemento.

Com o elemento ar, embaladas pela poesia “Borboletas” de Manoel de Barros, nos deixamos levar pela inspiração que suas palavras despertaram. Subimos ao ponto mais alto do parque da nossa escola-invenção, e dali, com o vento impulsionando nossos corpos, lançamo-nos na aventura de voar. Sentimos o ar nos envolver, como se a própria escola se dissolvesse em espaços e tempos outros,

onde poderíamos nos mover livremente. Nos tornamos borboletas, pássaros, folhas soltar ao fluir do vento, seres alados que inventamos na nossa imaginação. Voamos juntas por todo o parque, sentindo não só a leveza do voo, mas também a força que é voar em bando, experimentando a liberdade.

Com a terra, nos jogamos em experimentações no Parque das Dunas (Natal-RN), caminhando entre as árvores, atentando-se para o silêncio ancestral das suas raízes. Sentadas em círculo, ouvimos a poesia de Manoel de Barros, que parecia sussurrar aos nossos ouvidos: "Seja árvore, crie raízes, senta o chão". Nós nos entregamos de tal forma que começamos a enterrar os nossos pés na areia, junto com as crianças, como se nossos corpos estivessem, de fato, se enraizando ali, alimentados pela água que traziam em suas garrafas. Mas a sede não era mais apenas sede de beber; era sede de pertencer, de se fundir à terra. E na brincadeira de enterrar e molhar os nossos pés, descobrimos um novo jogo – um jogo que, como tantos outros, nasceu do improviso, do agora.

Já com o fogo, o desafio foi encontrar-se com a intensidade. No Parque da Cidade (Natal-RN), não conseguimos alcançar a cúpula desejada, onde talvez pudéssemos sentir o sol mais perto tocando nossa pele, mas em uma rampa sentimos seu calor e deixamos que ele guiasse nossos corpos em labaredas de movimento. Em pares, lançávamos energia, como faíscas de uma fogueira imaginária, até que o grupo todo se transformou em uma dança incandescente. O som dos tambores ecoava, e o riso das crianças era o crepitir das chamas que se espalhavam, transformando o Parque em uma grande celebração.

Os diários de bordo se tornaram testemunhas de tudo o que vivemos. Cada criança, cada uma de nós, ao seu tempo, desenhava, pintava, escrevia o que o corpo havia experimentado, o que o coração havia sentido. Era um processo de auto-reconhecimento, de dar forma ao invisível, de trazer à tona as memórias que o tempo cronológico tentava apagar, mas que o tempo presente – o tempo do jogo, da infância – fazia atravessar.

Nossa obra foi construída ao longo de cada encontro, nas pequenas epifanias, nas experimentações crianceiras, nos olhares trocados e nos sorrisos compartilhados. O espetáculo estava no processo, na entrega, na constante improvisação que as crianças nos ensinavam: viver o agora, habitar o instante.

Masschelein e Simons (2021) nos convidam a experineciar o que faz da escola uma escola, a partir de uma perspectiva educacional que se revela nas "operações efetivas e reais realizadas por um arranjo particular de pessoas, tempo, espaço e matéria" (p. 21). Essa perspectiva nos leva a uma

escolha de narrativa que reflete a singularidade da experiência vivida, especialmente no contexto das práticas artísticas realizadas na escola com a “poética dos elementos” (Haderchpek, 2021). Como um modo de articular essas vivências, recorremos a uma narrativa que privilegia o instante presente, o momento único em que a experiência se torna algo que pode ser narrado ou escrito, conforme sugerido por Simons e Masschelein (2021, p. 56).

Assim como Larrosa (2013) nos provoca a instaurar uma escrita escolar que se afasta das generalizações e se aproxima de um ensaio pessoal e singular, optamos por narrar parte de uma experiência com a “poética dos elementos” na escola por meio de uma história. Essa escolha não apenas amplia as possibilidades de significação da experiência, mas também permite que a narrativa flua sem rigidez cronológica, valorizando os detalhes e as nuances que surgem no encontro entre crianças, espaços, tempos, artes e elementos naturais. Dessa forma, a história que abre o artigo sobre Docências Entrelaçadas ao Teatro Ritual na Escola das Infâncias pode ser sentida como um portal para uma compreensão mais alargada das relações e transformações que ocorreram ao longo das experimentações artísticas, rendendo-se ao convite de Larrosa para um exercício de escrita que capture a singularidade da experiência vivida.

E é por meio dessa história que abriu a escrita deste artigo, que gostaríamos também de contar que ele surgiu a partir das provocações suscitadas no decorrer das nossas pesquisas de doutorado³, construídas junto ao Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq/UFRN)⁴, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Uma investigando sobre as docências compartilhadas em teatro e outra sobre as relações entre infâncias, artes e naturezas. Nesse contexto, discorreremos neste escrito sobre as experimentações artísticas entrelaçadas ao Teatro Ritual (envolvendo a “poética dos elementos”) vivenciadas em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da UFRN (NEI/CAp-UFRN), como um laboratório de pesquisa-experimentação.

Compreendemos que o Teatro Ritual emerge de uma ação mágico-simbólica realizada pelo performer, que é transformada no tempo e no espaço na presença de um observador, o qual é convidado a integrar o ato ritualístico a partir da experimentação da “poética dos elementos” – terra,

³ Pesquisas aprovadas em comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁴ O Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq/UFRN) investiga conexões entre artes e educação, realizando ações de ensino, pesquisa e extensão, estas últimas com foco na formação de professoras/es. Está atualmente composto por pesquisadores/as de mestrado, doutorado e pós-doutorado vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC), bem como por graduandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, em Teatro, em Dança, em Artes Visuais e em Letras Língua Portuguesa e Literatura, da UFRN, tendo a coordenação da professora Dra. Karyne Dias Coutinho.

fogo, água e ar (Haderchpek, 2021), abrindo-se a possibilidade de se lançar em uma prática corporal, buscando “recordar a força dos elementos que habita em nós, direcionando isso para os processos de criação” (Haderchpek; Vargas, 2017, p.82). Desse modo, ao experienciar uma prática teatral ritualística com a “poética dos elementos”, pode-se suscitar um processo de criação que emerge da investigação de si em conexão com a força desses elementos da natureza, constituindo-se como um dos princípios do “jogo ritual”, o qual retoma a origem primitiva do jogo e o coloca numa categoria anterior à divisão entre jogo dramático e jogo teatral (Haderchpek, 2018, p. 61 *apud* Coutinho; Haderchpek, 2019, p. 5). Essa perspectiva teatral é difundida pelo Arkhétypos Grupo de Teatro da UFRN, o qual é coordenado por Robson Haderchpek, professor do Departamento de Artes da universidade citada.

Na tentativa de experienciar o compartilhamento das docências em teatro nos entrecruzamentos entre infâncias e naturezas junto a turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, no NEI/CAp-UFRN, realizamos laboratórios de experimentações artísticas a partir dos elementos da natureza (terra, fogo, água e ar), propondo um mergulho simbólico de cada um de nós em si mesmos, potencializando o poder imaginativo e criativo, que pode surgir da experiência corporal com cada elemento (Souza, 2024). De acordo com Souza (2022), “docências compartilhadas” pode ser considerada como uma perspectiva artístico-pedagógica experienciada coletivamente, como encontros artísticos, nos quais professores e crianças atuam como artistas-performers. Assim, todos os participantes são considerados artistas-performers, que alternam momentos de discência e docência, inspirados pela “igualdade das inteligências”⁵, evocando a liberdade, a democracia, a autonomia e a emancipação. Juntos, desconstroem dualismos entre certo e errado, bom e ruim, positivo e negativo, professor e aluno. Juntos, constroem a aula – como um ato artístico, performático, no acontecimento – em uma escola pública, entendida como “espaço livre” e “tempo distendido” (Masschelein; Simons, 2014) em processos de criação e múltiplas afetações na

⁵ O princípio da “igualdade das inteligências” nos traz inspirações para recriarmos os sentidos e as formas de ensinar e aprender na escola, desarticulando hierarquias, na afirmação de que, caminhando junto a outras e outros, qualquer pessoa pode aprender qualquer coisa. Nesse sentido, uma professora ou um professor afirma e vive uma prática de diálogo, escuta e criação coletiva, pela confiança na capacidade intelectual de cada ser humano e na potência da inteligência, que está presente em toda manifestação humana. Percebe-se, dessa forma, o ato de educar para além de perspectivas pedagogizantes, que tendem a reduzir o ensino a uma noção explicadora, sendo, em contrapartida, algo que se coloca, principalmente, como uma atitude filosófica e, sobretudo, política, tecida na atenção, provocação, incitação, interrogação... Essa igualdade pode ser considerada, assim, como uma iniciativa de indivíduos e grupos, que assumem o risco de inventar outros modos de tecer relações, em uma espécie de ensino mútuo, em que cada um tem a liberdade de expressar sua fala e de aprender uns com os outros (Rancière, 2017).

coletividade das ações.

Nesses percursos investigativos, recorremo-nos ao método da cartografia (Deleuze; Guattari, 2011), compreendendo que “cartografar é acompanhar um processo e não representar um objeto” (Kastrup, 2008, p. 469). Essa estratégia atua sob uma perspectiva não prescritiva, possibilitando acompanhar processos que são da ordem do invisível e do plano das sensações (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). Por meio disso, este artigo traz algumas das experiências vivenciadas por nós junto às crianças, no entrecruzamento com a “poética dos elementos” na escola das infâncias, nas quais pudemos experienciar uma dimensão poética, artística da docência (Coutinho, 2022), como possibilidade de

habitar a tensão entre efeitos de presença e efeitos de sentido, que se interferem, que se interrompem, que se comprimem, que se distendem em diversas direções não previstas de antemão, que se movem alternadamente, que entram num jogo descontínuo de variação (*ibid*, p. 13).

Com isso, este artigo se abre para os possíveis efeitos e potencialidades que podem surgir nos entrecruzamentos com as artes cênicas e as naturezas na escola das infâncias, entrelaçando docências a partir das experimentações com a “poética dos elementos”.

Percursos com a “poética dos elementos” na escola das infâncias

Nossos encontros aconteceram em dez quintas-feiras pela manhã. As experiências envolviam as seguintes ações: roda de conversa inicial, prática do “jogo ritual”, escrita no diário de bordo e roda de conversa final. O primeiro encontro foi destinado para nos conhecermos, os demais foram divididos em dois dias para cada um dos quatro elementos da natureza e o final para a produção de fotoperformances.

Tecemos diálogos para a composição das oficinas na escola das infâncias, (des)planejando⁶ as ações, criando condições para que elas pudessem acontecer, trocando materiais de leitura, marcando reuniões para conversar e levantar as necessidades e possíveis estratégias e lugares para a realização das experimentações artísticas junto às crianças da turma do 3º ano do Ensino Fundamental do NEI, além de muita força e potência de alegria em cada encontro. Assim, planejamos e conduzimos o “jogo ritual” juntas, compartilhando as docências em teatro.

Destacamos que não iremos especificar todas as experimentações vivenciadas com as

⁶ “Desplanejar não significa agir sem planejamento, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (Lopes; Macedo, 2011, 69).

crianças. O foco, neste artigo, é na experiência da docência compartilhada em teatro (neste caso, com a “poética dos elementos”) entre nós, uma professora de teatro e uma professora pedagoga, a partir da relação entre infâncias, artes e naturezas. Por isso, iremos suscitar algumas vivências que consideramos potentes para a discussão aqui proposta, sem pretensão de descrição cronológica ao que aconteceu na escola das infâncias.

Pensando na relação com as naturezas e em experienciar os diversos espaços da escola, propusemos a nossa primeira experimentação na grama ao lado do parque, realizando um exercício de percepção corporal, em que nós junto às crianças, deitadas no chão, fomos conduzidas para uma ampliação dos cinco sentidos do corpo humano: visão, tato, audição, paladar e olfato. A partir disso, exploramos também um “sexto sentido”, a palavra, em que cada uma de nós fomos emitindo algum som ou falando palavras que estavam vindo à mente, naquele momento.

Figuras 1 e 2 – Exercício “Ampliando os Sentidos”.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

No exercício seguinte, adentramos na “poética dos elementos” e começamos a investigar o elemento da natureza água. Nossa aula-experimentação teve início no pátio da escola, um espaço aberto, onde propusemos “dançar a água”. Dançamos a água que está em nosso corpo, embaladas por músicas que se remetem ao som das águas em suas diversas possibilidades, e em diferentes ritmos. Propomos, assim, a experiência de uma “dança pessoal”⁷ em composição com o elemento água, em

⁷ “É a elaboração e codificação de uma técnica pessoal de representação que tenha como base a dilatação e dinamização das energias potenciais do ator. Pretende dar forma às diferentes tonalidades e nuances que compõe a corporeidade (corpo

que cada criança foi investigando uma movimentação individual própria, na relação com ele. Aos poucos, a dança pessoal foi se transformando no exercício do “cardume”, também conhecido como “coro e corifeu”⁸, criado na experiência de dançar em coletivo e repetir o movimento dos colegas. Com isso, ativamos a energia abdominal, fomos tomados pela água, fluídos, corpos-água, finalizando essa experimentação com um banho de mangueira no parque da escola, brincando em conexão com esse elemento.

Figuras 3 e 4 –Experimentação com o elemento água.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Em outro dia, após a experimentação com a água, levamos imagens da nossa relação com esse elemento para o nosso encontro no Laboratório de Artes do NEI. Nós, juntamente com as crianças, estávamos com as imagens nas mãos, e começamos a olhar com atenção para elas. Atentamos ao todo e aos detalhes numa busca por uma conexão com cada imagem, com as memórias que elas suscitavam. Nesse sentido, nós experienciamos as imagens corporalmente, permitindo-nos uma investigação livre que conectava o nosso corpo à imagem, em um fluxo contínuo de imaginação e corporificação. Experimentamos essa vivência tendo como inspiração a exploração das imagens, conforme Haderchpek (2021) atua no Teatro Ritual, como um ponto de partida para a criação cênica, como um caminho possível para a construção poética do performer no “jogo ritual”.

Em um ato de incorporação das imagens, começamos um exercício de respiração, no chão, partindo para um contínuo espreguiçar, que em seguida se transformou em uma dança pessoal, em

e voz) pessoal de cada ator, esculpindo as dinâmicas das ações encontradas no tempo e no espaço” (Ferracini, 2001, p. 235).

⁸ Exercício coletivo de cantos, declamações, movimentações e expressões coletivas que são guiadas pelo corifeu (um representante do grupo) e repetidas em equivalência corporal, pelo coro (o coletivo participante da experiência).

uma investigação da imagem no corpo, de forma livre, a partir dos nossos quereres, em um fluxo de imaginação e corporificação. Nesses exercícios de improvisação com as imagens, jogamo-nos em uma “pedagogia de si”, como “[...] um conjunto de práticas a partir das quais o *performer* vai se experimentando em jogos de improvisação que lhe permitem ir encontrando certas referências de si” (Coutinho; Haderchpek, 2019, p. 6), uma relação de jogo, de experimentações, de múltiplas possibilidades de ser, um encontrar-se consigo mesmo e com suas variações.

Nesse sentido, a improvisação cênica “permite uma relação mais atrevida do ser com suas alternâncias, suas variações, suas imprevisibilidades” (Coutinho; Haderchpek, 2019, p. 7), distanciando-se, em parte, da vida cotidiana marcada pelo tempo *chrónos*, aquele entendido como o tempo do relógio. Portanto, o “jogo ritual” suspende o tempo cronológico propondo uma experiência *aiônica*, no tempo presente, “como uma criança que brinca, ou seja, alguém que habita de fato o presente” (Coutinho; Haderchpek, 2019, p. 8).

Nessa mesma perspectiva, vivenciamos a experimentação com o elemento ar no parque da escola. Inspiramo-nos nos poemas de Manoel de Barros e na música de Vinícius de Moraes e brincamos de ser borboletas naquele espaço. Na sequência, no Laboratório de Artes do NEI, realizamos escolhas de imagens desse elemento, seguidas do exercício do espreguiçar no chão para nos conectartermos com a dança pessoal e com a imagem escolhida, encontrando atravessamentos dela em nossos corpos, criando imagens corporais a partir da imagem disponível no papel. Em continuidade, realizamos a dança dos ventos⁹ (Ferracini, 2001) e, por fim, fomos para o parque e experimentamos atuar como seres que voam ou folhas soltas no espaço.

Figuras 5 – Experimentação com o elemento ar.

⁹ “A ‘dança dos ventos’ consiste, como o próprio nome sugere, numa espécie de dança que obedece a um ritmo ternário, harmonizado com a respiração. A expiração deve coincidir com o tempo mais forte do ritmo e a inspiração é realizada nos dois próximos tempos. Essa sincronia entre respiração/ritmo também deve estar harmonizada com a relação peso/leveza. O ator deve afundar sua base, no sentido de enraizar no chão, ao mesmo tempo em que expira no tempo mais forte do ritmo ternário e, posteriormente, empurrando a raiz, deve saltar, como numa espécie de voo, nos dois próximos tempos do ritmo” (Ferracini, 2001, p. 156).



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Figuras 6 – Experimentação com o elemento ar.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Para experimentarmos o elemento terra, fomos ao Parque das Dunas (Natal/RN). Começamos fazendo uma caminhada até um espaço bem afastado dentro do Parque, onde tinham muitas árvores e troncos formando alguns caminhos, pequenas trilhas. Sentamos e paramos para ouvir o áudio da poesia “Árvore” de Manoel de Barros, em seguida, fechamos os olhos e imaginamo-nos como árvores, compondo com aquele espaço, em um exercício de enraizar os pés, pesar, criar uma base de

sustentação do corpo, ser árvore, corpo-árvore.

Nós começamos a enterrar os nossos pés no chão e logo pegamos as garrafas de água para colocar na base dos pés, para alimentar aquela árvore que estava surgindo em nossos corpos. Não demorou muito para as crianças desenraizarem, e imediatamente nos convidarem a brincar com a terra. Então, pedimos para que elas procurassem, naquele ambiente, algo da natureza que chamasse a atenção delas para colocar no chão, para, nessa disposição dos elementos, compormos juntas um objeto artístico, o qual chamamos de “Instalação dos objetos terrosos”.

Figuras 7 e 8 – Experimentação com o elemento terra.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Figura 9 – Experimentação com o elemento terra.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

O nosso encontro com o elemento fogo foi no espaço do Parque da Cidade (Natal/RN). Nosso desejo era de subirmos até a cúpula desse lugar para ficarmos mais perto do sol, mas esse espaço estava interditado. Subimos até a rampa mais alta, tentamos observá-lo mais de perto, sentir o seu calor e as sensações que notamos no nosso corpo ao estarmos sentindo-o.

Em continuidade, descemos a rampa ao som de músicas instrumentais de tambores e músicas que evocavam o elemento fogo. Fizemos o exercício de respirar sentindo o calor, em pé, fazendo movimentos elípticos e ondulatórios que partiam do quadril, passando pela coluna, indo até a cabeça e se espalhando pelo corpo inteiro. Transformamo-nos em labaredas de fogo. Como labaredas, em dupla, lançamos e recebemos energia, na tentativa de irradiar a pessoa da dupla e o grupo todo. E logo, a turma estava criando uma fogueira coletiva, com seus corpos em chamas, corpos em festa, corpos em transe (Haderchpek, 2021).

Figuras 10 e 11 – Experimentação com o elemento fogo.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Nos percursos das docências entrelaçadas à “poética dos elementos”, experimentamos ainda a produção artística de fotoperformances (Souza; Lucena; Sá, 2024). Cada uma de nós produziu uma fotografia performática em diálogo com o elemento da natureza com o qual nos atraímos, expressando uma vivência pessoal com a prática teatral e com a força simbólica dos elementos naturais. Na companhia de Romanini Junior (2018), recorremos à fotoperformance como uma maneira de captar as ações de forma que ultrapasse o mero registro utilitário e documental. A produção de imagens,

nesse contexto, torna-se um suporte artístico com autonomia discursiva. Inspiradas por essa perspectiva, criamos experiências visuais que se abriram à potência expressiva e estética do corpo em interação com o espaço.

De acordo com Romanini Junior (2018), entre os principais métodos técnicos utilizados na fotoperformance estão a montagem, a colagem e a *mise-en-scène*. Em nossas práticas, privilegiamos este último, que envolve a interação direta entre o performer e a câmera, visando capturar imagens carregadas de expressão e visualmente impactantes. A *mise-en-scène* permite que o corpo, ao se colocar em cena, transmita uma narrativa singular através de gestos, posturas e sua relação com o ambiente ao redor.

Nossas fotoperformances com as crianças se aproximaram dessa perspectiva. Cada ação realizada por nós foi pensada para gerar uma imagem expressiva e autêntica, capaz de despertar, como Walter Benjamin (1987) sugere, uma "imagem tático" – aquela que provoca uma reação imediata, tanto física quanto emocional. A câmera não apenas captura o momento, mas enriquece a experiência, dando visibilidade àquilo que, de outra forma, poderia passar despercebido: a força criativa do corpo em movimento e sua interação com o espaço natural da escola.

Figuras 12, 13 e 14 – Fotoperformances



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Nessa prática junto às crianças, os nossos corpos de performers se tornaram parte substancial da obra, interagindo com o ambiente natural, em uma busca por conexões simbólicas, poéticas e sensoriais. Romanini Junior (2018), em suas fotoperformances, nos inspirou a incorporar em nossas produções artísticas a *Earth-body-art*, que teve a performer cubana Ana Mendieta como uma das

precursoras dessa linguagem artística, que surgiu na década de 1970, a qual utilizava seu corpo em uma íntima relação com o ambiente natural. Inspiradas por essa perspectiva de arte, as fotoperformances que criamos na escola também experienciaram a interação entre o corpo e o ambiente natural. Nas nossas experiências, colocamo-nos fisicamente nos espaços da natureza, experimentando sensações, movimentos e formas de estar no mundo. Assim como Ana Mendieta, interagimos com a natureza como um cenário vivo e envolvente, onde nós, junto às crianças, fomos incentivadas a sentir, experimentar e expressar-se de maneira livre e criativa. Ao registrar esses momentos em fotografia, capturamos não apenas gestos, mas também a relação de profunda interação entre corpo e ambiente natural. Cada fotoperformance produzida se tornou uma oportunidade de experimentar a arte como meio de expressão, em que os nossos corpos e o ambiente natural se tornaram inseparáveis na criação poética.

O que podem docências compartilhadas em teatro nos entrecruzamentos entre infâncias e naturezas?

Para Podesva (*apud* Kanashiro; Marques, 2018), a arte e a educação estão intimamente relacionadas, sem hierarquias, onde a arte pode ser entendida como prática educativa e a educação como prática artística. Práticas artístico-pedagógicas, das quais experimentamos, podem criar ambientes de ensino e aprendizagem imprevisíveis, colaborativos e livres, comprometidos com uma desinstitucionalização do saber, que transforma o cotidiano em um espaço de criação e conhecimento?

Em nossas experimentações, assumimos o risco de performar ações junto às crianças, nos colocando como professoras-artistas-performers-errantes. A composição que fizemos desse termo híbrido tem inspiração em Corazza (2012), quando afirma que os professores-artistas podem desencadear devires, já que ambos (o professor e o artista) “invocam uma zona objetiva de indeterminação ou de incerteza, comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros” (p. 8); em Loponte (2005), ao situar uma docência artista “não como uma docência em artes, mas um modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista” (p. 73), “baseada na invenção de si mesmo como prática de liberdade e produzida e fortalecida nas relações de amizade” (p. 138), uma docente que “assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar e desenhar-se” (2015, p. 237); em Ciotti (2014), que se refere ao professor-performer como aquele para quem o trabalho pedagógico na escola “é, acima de tudo, um processo

de criação e experimentação” (p. 43); e em Kohan (2015), para quem a errância de um educador está “na incorporação da vida em movimento”, o que tem a ver com a intensidade e intimidade das relações que podem se estabelecer, com a não conformação de um estado fixo das coisas, com a abertura, atenção e sensibilidade aos sinais revolucionários no que existe, com o esvaziamento de uma posição de saber para um olhar sensível aos saberes do mundo, com a afirmação de uma vida, um modo de vida, por criar: “o errante é o que joga o corpo no encontro com outros corpos” (p. 61).

Foi experimentando um modo de coexistência entre arte e educação, em uma relação de contiguidade, sem hierarquia, que o nosso trabalho em parceria resultou na criação de espaços abertos de aulas-experimentações na escola das infâncias. Esses espaços valorizaram as infâncias, as naturezas e os processos de criação artística, abrindo brechas para a liberdade, a coletividade e a espontaneidade do brincar. Assim, criamos junto com os corpos, em ação coletiva, em ação performática, em um constante processo de criação e experimentação (Ciotti, 2014).

Nesses processos, valorizamos a improvisação e a imprevisibilidade, lançando-nos ao não-saber, ao caos e à efemeridade das interações e criações coletivas. Aulas performáticas rompem com as representações tradicionais da sala de aula, criando “zonas de desconforto” (Kanashiro; Marques, 2018), onde padrões e paradigmas são questionados e subvertidos. Não há certo ou errado. Há possibilidades.

As experiências em torno das docências compartilhadas em teatro entrelaçadas às infâncias e naturezas foram acompanhadas da pergunta: “É possível um pensamento da educação elaborado a partir das artes?” (Coutinho, 2018, p. 2). Elas não buscaram respondê-la, mas se abriram a uma pesquisa-experimentação na escola das infâncias, que gerou mais deslocamentos e provocações. Uma pesquisa-experimentação que vai sendo forjada na experiência para, em meio a isso, pelas provocações suscitadas, dialogar com outros estudiosos que lhe ajudem a ampliar os sentidos da prática, de modo que a própria separação teoria e prática deixa de se desenhar para dar lugar a uma tentativa de elaboração conceitual feita na intimidade com as coisas que se passam no mundo e com os afetos que emergem dessas relações mais próximas.

Em conversa com isso, é possível também dizermos que uma pesquisa-experimentação se aproxima daquilo que Masschelein (2014) refere, a partir de Hannah Arendt, como sendo exercícios de pensamento, nos quais há lugar para muitas contradições, e com os quais nos colocamos a sentir-pensar primeiro sobre nós mesmos, não como sujeitos do conhecimento, mas como sujeitos da ação. Colocamo-nos à prova, nos jogando em experiências transformadoras, modificadoras de nossos modos de ser e viver o presente, que se tornam possíveis se nos permitimos experimentar a nós

mesmos, estando atentos ao presente. Esses exercícios, em expressões indisciplinares, não buscam projetar ou solucionar algo. Eles consistem, principalmente, em

experiências decorrentes da realidade dos incidentes e que têm a forma de “ensaios”, em que a presença de uma pessoa no presente está em jogo, em vista de, literalmente, elucidar e esclarecer aquele presente, de se mover naquele presente, e de inspirar palavras com um sentimento renovado (Masschelein, 2014, p. 17).

Lançamo-nos em processos de criação e experimentação, em tentativas de cartografar os nossos afetos¹⁰. Isso requereu de nós alguns desconfortos ligados sobretudo a um gesto de interrupção no tempo, em uma aprendizagem dos detalhes, da lentidão, das sensibilidades, da arte do encontro, dando-se tempo e espaço. De modo a nos suspender, como algo situado na lacuna entre passado e futuro, no aqui e agora, um corpo relacional nos atraiu para experimentar, atentamente, nos convidando a estarmos presentes no presente (Arendt, 1979; Masschelein; Simons, 2014).

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. (tradução de Mauro W. Barbosa). 5 Ed. – São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. In: **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, ano V, n. 8, março de 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298/3225>
- COUTINHO, Karyne Dias; HADERCHPEK, Robson. Pedagogia de si: poética do aprender no teatro ritual. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17381>
- COUTINHO, Karyne Dias. Dimensão artística da formação de professores. In: COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia (org.). **Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos**. – 1 ed. São Paulo: Tesseractum, 2022.

¹⁰ Deleuze (2019), em sua aula sobre Spinoza, afirma que “toda mistura de corpos será chamada de afecção” (p. 44). Para Spinoza (2021, p. 98), “o afeto é as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Dessa forma, “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (p. 99).

COUTINHO, Karyne Dias. **Poéticas do aprender: conexões entre artes, filosofia e educação.** Projeto de Pesquisa. Natal/RN: PROPESQ/UFRN - Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981).** Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Eilene Barbosa de Castro, Hélio Rabello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. – 3 ed. – Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 1, 2 Ed. (tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa). – São Paulo: Editora 34, 2011.

FERRACINI, Renato. **A Arte de Não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator.** – São Paulo: FAPESP Editora da UNICAMP, 2001.

HADERCHPEK, Robson Carlos; VARGAS, Rocío del Carmen Tisnado. O sul corpóreo e a poética dos elementos: práticas para a descolonização do imaginário. **ILINX: Revista do Lume** – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, Campinas: Unicamp, p. 77-87, 2017.

HADERCHPEK, Robson. **O Teatro Ritual e os Estados Alterados de Consciência.** – São Paulo: Gostri, 2021.

KANASHIRO, Bárbara; MARQUES, Diego. Corpos Inconformados: Arte e Educação nas práticas artísticas contemporâneas. In: m ANDRÉ, Carminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Pedagogias em trânsito: Estudos para uma ecologia de saberes em arte educação.** São Paulo: BT Acadêmica, Março 2018.

KASTRUP. V. O método da cartografia e os quatro níveis de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador.** [tradução Hélia Freitas]. – 1 ed. – 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. O professor ensaísta [Entrevista]. In: **Revista Educação**, maio de 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/05/03/o-professor-ensaista/>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** - São Paulo: Cortez, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas.** Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre-RS: PPGEDU/UFRGS, 2005.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** – 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora?. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola.** 1 ed. 2 reim. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** – 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lílian do Valle. – 3 ed. 6 reim. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ROMANINI JUNIOR, Moacir. Tentativas de capturar o sensível: a fotoperformance e as artes presenciais. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 92–101, 2018. DOI: 10.20396/conce.v7i1.8648608. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648608>

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola.** 1 ed. 2 reim. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, Tatiane Cunha de. Docências Compartilhadas em Artes. In: COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia (orgs.). **Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos** [livro eletrônico]. – 1 ed. São Paulo: Tesseractum, 2022.

SOUZA, Tatiane Cunha de. Experimentações com o Teatro Ritual entre infâncias e naturezas. In: RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias (Orgs.). **Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas** [recurso eletrônico]. – Natal: Caule de Papiro, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/59993>

SOUZA, Tatiane Cunha de; LUCENA, Yogi Medeiros de Brito; SÁ, José Walter Almeida. Fotoperformances em poéticas dos elementos – terra, água, ar, fogo. In: RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias (Orgs.). **Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas** [recurso eletrônico]. – Natal: Caule de Papiro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/59993>

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** [tradução de Tomaz Tadeu]. – 2 ed., 11. reim. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

**CARTAGRAFIAS DE AULA-PERFORMANCE:
Subverso, Deslocamento poético e outras invencionices sobre pesquisar/fazer
artes cênicas/escola**

**CARTAGRAFIAS (LETTERS) OF CLASS-PERFORMANCE:
Subverse, Poetic Displacemens and others inventions about research/making
performing arts/school**

**CARTASGRAFIAS DE LA AULA-PERFORMANCE:
Subverso, Desplaziamento poético y otros inventos sobre investigar/hacer
artes escénicas/escuela**

Dennis Emanoel Xaxá da Silva¹
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3636-343X>

RESUMO:

Cartografia elaborada a partir de fragmentos de cartas escritas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio com Técnico em Edificações do IFRN – Campus Mossoró. O estudo do corpo em experiência e da escola como paisagem e espaço sócio-político em diálogo com estudos sobre subversão (Teixeira, 2019), transpedagogia (Helguera, 2011), professor-performer (Ciotti, 2014), orientação emancipatória (Rancière, 2002), programa performativo (Fabião, 2013), aula-performance e deslocamento poético, nos faz pensar sobre um subverso escolar e nos dá pistas sobre possíveis caminhos para a pesquisa em arte-educação.

Palavras-chaves: Aula-performance, Subversão na escola, Pedagogias da Performance, Pesquisa em Artes Cênicas.

RESUMEN:

Cartografía creada a partir de fragmentos de cartas escritas por estudiantes de 1er año de secundaria del Técnico de Edificación del IFRN – Campus Mossoró. El estudio del cuerpo en la experiencia y de la escuela como paisaje y espacio sociopolítico en diálogo con los estudios sobre subversión (Teixeira, 2019), transpedagogía (Helguera, 2011), professor-performer (Ciotti, 2014), orientación emancipadora (Rancière, 2002), programa performativo (Fabião, 2013), performance de clase y desplazamiento poético, nos hace pensar en una subverso escolar y nos dan pistas sobre posibles caminos para la investigación en educación artística.

Palavras-chaves: Aula-performance, Subversión en la escuela, Pedagogías de Performance, Investigacion em Artes Escénicas.

¹ Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGARC/UFRN). Professor efetivo de artes da Rede Municipal de Guamaré/RN. Pesquisador do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq/UFRN). Professor de teatro, ator-performer, dramaturgo, encenador e o idealizador do Subverso Artes e Educação.

SUBSTRACT:

Cartography created from fragments of letters written by 1st year high school students with Building Technician at IFRN – Mossoró Campus. The study of the body in experience and the school as a landscape and socio-political space in dialogue with studies on subversion (Teixeira, 2019), transpedagogy (Helguera, 2011), teacher-performer (Ciotti, 2014), emancipatory orientation (Rancière, 2002), performative program (Fabião, 2013), class-performance and poetic displacement, makes us think about a school subverse and give us clues about possible paths for research in art education.

Keywords: Class-performance, Subversion at school, Performance Pedagogies, Research in Performing Arts.

CARTA AO LEITOR(E)-PERFORMER

1 de agosto de 2024

Querido/querida/queride leitor(e)-performer, te escrevo nesta tarde de agosto para te dizer que é um prazer que você esteja lendo este texto. Bem, eu não sei ao certo quem você é, de onde você é, ou que caminhos te trouxeram a este artigo acadêmico. Sim, isto é um artigo, e ele começa com uma carta para você, futuro leitor.

Sinto uma enorme vontade de me apresentar para você, mas vou me desafiar a deixar isso em suspensão no momento, para que você me conheça a partir das palavras que escrevo a seguir. Afinal, este texto não é (só) sobre mim, na verdade é muito mais sobre os lugares que habito e as pessoas com quem convivo. É sobre você também. Principalmente, se você é professor ou deseja ser. Mas este texto fará muito mais sentido, caso você seja alguém cronicamente insatisfeito com as coisas da realidade e carregue em suas costas o peso do desejo de mudar as coisas de lugar.

Mas antes de você continuar a sua leitura, há algumas coisas que preciso te avisar sobre este texto. A primeira delas é que esta carta é um convite para uma experiência. Entre as seções que divido este trabalho, apresentarei um Programa Performativo para ser performado antes, durante ou depois da leitura. Eleonora Fabião (2013, p. 4) diz: “Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio”. Sinta-se à vontade para realizá-los ou não. Mas caso deseje fazê-lo, encare a precariedade das ações propostas como uma abertura para que as faça da forma que quiser. Posteriormente, ao ler esse

trabalho, você, leitor, poderá sentir mais do que estou falando, porque se me proponho a pensar uma aula-performance, ou uma aula que é performance² – mesmo que todas as aulas possuam/sejam performances sociais (Schechner; Icle; Pereira, 2010, p. 30) –, me desafiei a pensar uma escrita (e por que não, uma leitura?) que também seja performance. Não tenho muito interesse em explicar o porquê, ou o fundamento desta proposta que será apresentada em seguida. Pensem que é uma (perform)atividade paralela à da leitura. Duas coisas separadas, mas que juntas podem se tornar uma coisa outra, que para mim será performance.

Também quero te dizer, pessoa-que-lê, que todos os pensamentos apresentados aqui, sejam eles em torno da poética da aula-performance, ou os pensamentos sobre deslocamento poético, ou sobre uma subversão na escola, além de serem melhor desenvolvidos em minha dissertação de mestrado (Silva, 2024), foram elaboradas a partir de escritos performativos em formato de cartas escritas por estudantes. Então, esta pesquisa trata-se de uma cartografia (Battistelli, Bruna Moraes; Cruz, 2021). Existe aqui um esforço de criar um mapa de ideias elaboradas a partir do que adolescentes escreveram sobre suas sensações ao participarem de experimentos performativos em seu ambiente escolar, e por isso, neste trabalho, a experiência tem um lugar importante nas tecituras conceituais. E não é à toa, que ao finalizar esta carta – escrita especialmente para você – se deparará com o relato de alguns pontos que surgiram durante o processo desta cartografia. E só então, após isso, vou discorrer sobre algumas discussões com estudos de alguns autores. É possível que algumas coisas só façam sentido ao final da leitura. Talvez o sentido nunca chegue. Há problema para você? Espero que não, pois gostaria que se experimentasse também nesta leitura deslocada.

Com orientação metodológica na cartografia, fui inventando e experimentando caminhos metodológicos enquanto o processo da pesquisa ocorria, descobrindo assim um modo próprio de pesquisar, em consonância com as áreas de conhecimento às quais este trabalho pertence (Artes e Educação). A cartografia me forneceu pistas potentes para realizar uma pesquisa de caráter qualitativo com adolescentes que experimentaram formas de transformar os espaços de sua escola.

Acredito que metodologias tradicionais de pesquisa não dariam conta da diversidade de sensações, impressões e afetos que surgiram em uma prática intervintiva como a deste trabalho. Nesse sentido, o método cartográfico fez jus ao caráter experimental e processual que esta pesquisa exige. A cartografia pode ser encarada como um método aberto, livre, desmontável, mas isso não pode ser associado a uma ausência de rigor. O rigor da pesquisa cartográfica está no conhecimento de algumas

² A partir de agora, durante o texto, quando eu falar apenas performance, sempre estarei me referindo à linguagem e manifestação artística conhecida como “Performance Arte”. Quando eu usar qualquer outro sentido de performance no texto (como por exemplo “performance social”), ele será devidamente especificado.

pistas, que não são regras ou modos de fazer, e sim uma atitude a ser adotada pelo aprendiz de cartógrafo.

Pessoa-que-lê, não quero me prolongar nesta carta, mas espero, verdadeiramente, que este trabalho possa te colocar a pensar sobre a escola, como espaço sócio-político – e que precisa urgentemente ser subvertido – mas espero também, que a forma com que lidei com todas as partes desta pesquisa (experimentação e escrita/leitura) possam também te inspirar a pensar sobre os modos de pesquisar em artes, pois acredito que este trabalho – nele/por ele mesmo – já rompe com alguns paradigmas e engessamentos que a pesquisa acadêmica tenta nos impor. Eles não entendem que somos artistas. Quero admitir para você, também, que esta pesquisa me coloca em um lugar muito sensível, já que nela retorno para a escola em que estudei durante o meu próprio ensino médio. E espero que as minhas palavras te convidem a pensar sobre a escola nunca como apenas um prédio.

Para não-finalizar, quero dizer que quero te encontrar. Quero te encontrar logo e espero que seja possível. Quero que conversemos pessoalmente sobre este trabalho. Olho no olho. Se possível, pele com pele. Me procure, querido leitor. Quero te conhecer. Te desejo uma boa leitura. Até logo. Verdadeiramente,

Seu autor-performer.

QUERÊNCIA

Programa Performativo #1:

Ler essa seção atenciosamente. Escrever palavras em seu próprio corpo. Tirar uma fotografia.

Essa experiência³ ocorreu em uma turma do 1º ano do Ensino Médio com Técnico Integrado em Edificações, e possui 37 estudantes adolescentes que possuem entre 14 e 16 anos. Os encontros ocorreram de 28 de agosto até 6 de dezembro de 2023, com encontros semanais de 1 hora e 45 minutos, na disciplina de Artes, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na cidade de Mossoró/RN. A professora responsável pela disciplina era a Maria Luiza Lopes, e compartilhamos à docência nesta experiência. Fui estudante desse campus durante o Ensino Médio, e sempre senti que a instituição possuía uma resistência em relação às práticas artísticas que realizávamos desde aquela época. É a partir disso que surge o desejo de retornar e realizar essa pesquisa neste lugar.

³ É importante destacar que essa experiência passou pelo processo de avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN.

28 de agosto de 2023. Cheguei na turma do 1º ano de Edificações do IFRN – *Campus Mossoró* para o primeiro encontro da disciplina experimental que chamamos de LABEXP – Laboratório de Experimentos Performativos. Entrei na sala e vi aqueles corpos jovens sentados enfileirados. Tão jovens... Lembrei de mim, quando estava ocupando uma daquelas carteiras.

Pedi para que a turma pensasse em outro espaço da escola que pudéssemos fazer a nossa aula, um lugar diferente, que geralmente não fosse ser visto como um espaço de aula. Após alguns segundos de debates, chegamos ao consenso de fazer no *hall* de entrada do *campus*. Então, foi aí que lancei para eles um programa performativo. Os surpreendi, pedindo para que levássemos as carteiras da sala de aula para esse lugar.

Durante o percurso, havia alguns olhares curiosos que não hesitaram em perguntar o que era isso, para onde estávamos indo, para que isso. Escolhemos passar pelo corredor administrativo onde ficavam as salas dos pedagogos, dos diretores e técnicos administrativos. Todos desconfiados com essa ação. Chegamos, criamos um grande círculo de carteiras verdes e (re)criamos a nossa sala de aula.

Os estudantes, agora estudantes-performers, já estavam se alinhando para sentarem nas carteiras, até que os convidei para sentar no chão. Os servidores terceirizados que trabalham na portaria interna que fica em frente ao *hall* de entrada se entreolhavam, com expressões faciais bastante interrogativas. Estávamos ali, quase 40 pessoas, sentadas dentro de um círculo. Fazendo o que? Performando aula. E essa aula-performance⁴, quase despretensiosamente, se torna um processo transpedagógico, como Pablo Helguera (2011) nos apresenta: um processo educativo que ele por si só é uma ação artística. Exercitei essa pista no meu corpo, ao inicialmente, ao invés de trazer uma explicação sobre o que é performance arte, oportunizei que esses estudantes pudessem realizar uma performance.

Renato Cohen, em uma de suas definições sobre a linguagem da performance, discorre que “A partir dessa primeira definição, podemos entender a performance como uma função do espaço e do tempo $P = f(s, t)$; para caracterizar uma performance, algo precisa estar acontecendo naquele instante, naquele local” (Cohen, 2011, p. 28). Então, quando digo que no momento de execução os estudantes se tornaram estudantes-performers, é referenciando essa ideia. Faz sentido, para mim, pensar que se a performance é uma ação acontecendo em um determinado tempo, em um determinado

⁴ Convido você, leitor, a fazer uma leitura mais aprofundada sobre os momentos de aula-performance nos trabalhos acadêmicos que publiquei (Silva, 2022) e (Silva, 2024). Esses momentos são: Aquecimento de presença, programa performativo e escrita em fluxo contínuo. Estes são caminhos, que de forma geral, gosto de traçar nos momentos de aula, mas ao encarar a aula como essa experiência artística do instante, é comum surgirem coisas diferentes.

local, o corpo performativo é simplesmente um corpo que realiza ações. Logo, um estudante-performer é esse discente, que em um momento de aula (aula-performance), se propõe a realizar as ações. Realizar ações não com um objetivo didático-pedagógico, mas simplesmente realizar ações que se justificam por elas mesmas: ações performativas.

Depois, ao ler as cartas produzidas por eles nesse dia, percebi que muitos daqueles que reclamaram de carregar as cadeiras pela escola também apontaram que fizeram isso “para nada”, ou seja, foi uma ação inútil, afinal, carregaram as cadeiras, mas não sentaram nelas. Mas também houve quem se questionasse, na escrita da carta, que talvez não tivesse sido “para nada”, e que a própria ação de carregar as carteiras pela escola era o objetivo dessa ação. Talvez esse estudante não soubesse conscientemente, mas ele estava escrevendo ali que estava fazendo Performance.

Nesse dia, realizamos outros experimentos performativos. Ali, dentro do círculo buscávamos outras formas de nos apresentar, e fizemos o retorno das carteiras para a sala de aula, também performando. Todos os movimentos de aula realizados durante o semestre com essa turma foram conduzidos por programas performativos. Também combinamos que, sempre em nossos encontros, estaríamos todos vestindo roupas de cor preta, justifiquei falando que, dessa forma, facilitaria para que quem nos visse pelos espaços da escola, nos identificaria e saberia que algo diferente estava acontecendo. A escolha de colocar um grupo de 39 pessoas, todas vestidas de preto foi também pensando nesse deslocamento poético-estético. Só o fato de todos os participantes dessa turma saírem de casa todas as segunda-férias de preto, deixando de lado a farda escolar branca e verde, já pode ser considerado como uma ação performativa à parte.

Em um outro dia de aula, os estudantes-performers foram provocados a realizar um programa performativo inspirado em uma performance da Tania Alice (2016), chamada *“Ensine algo essencial para você, em 5 minutos!”*. O nosso programa performativo era diferente; basicamente consistia na ação *ensine algo em 3 minutos*. Após o momento de aquecimento de presença, seguimos com um grande quadro escolar móvel, que possuía rodas que facilitavam a sua locomoção, para o pátio em frente à biblioteca, que é uma das áreas de convivência do *campus*. Todos com roupas pretas, em uma espécie de procissão, carregando o quadro até o local. Chegando lá, começamos espontaneamente a fazer as nossas aulas de 3 minutos. Ensinaram como jogar voleibol, a fazer coreografia do *TikTok*, a fazer penteados, a desenhar cabelos, e muitas outras aulas.

Realizamos também, um experimento performativo em que o programa⁵ consistia em *caminhar pelo campus olhando verdadeiramente para as pessoas, carregar sacolas de compras nos braços, perguntar às pessoas sobre uma dor vivida e pedir para que elas escolhessem uma pedra que possuisse o tamanho, o peso, a textura e a cor dessa dor.*

Esse processo não foi fácil, desafiou cada um dos participantes, inclusive a mim, como professor, que suspendi convenções estabelecidas e mais fáceis, para sonhar e compor um verso escolar que eu gostaria de ter vivido em minha época de estudante naquela instituição. A ação de “perturbar” a escola é uma proposta que nos tira da zona de conforto. Essa perturbação não ocorre apenas nos espaços da escola, mas nos corpos dos estudantes e professores performers, que também sentiram o estremecer e os efeitos desses deslocamentos. Posso dizer que os exercícios de desmecanização do corpo do estudante-performer podem colocá-lo em um estado de deslocamento.

Durante os encontros, realizamos alguns outros exercícios de atenção/escuta e que deslocavam as formas de caminhar, de olhar e até mesmo de abraçar. Um desses exercícios consistia em uma caminhada pelo espaço do Laboratório de Artes e, na condução, pedi para que os estudantes olhassem verdadeiramente cada uma das pessoas que passavam por eles. Em um determinado momento, falei para eles pararem em frente a uma pessoa, que eles escolheriam de forma intuitiva, e de frente para essa pessoa, eles deveriam se olhar por 5 segundos e depois retornarem para a caminhada. Isso se repetia, e eles tinham outras oportunidades de olhar verdadeiramente para outros colegas, e a cada ciclo a duração do tempo de olhar também aumentava. De forma que, na penúltima rodada, eles ficaram 3 minutos se olhando verdadeiramente, e depois houve uma rodada que eles ficaram se olhando por um tempo indeterminado. Seguimos na caminhada. E depois pedi para que parassem novamente na frente de outra pessoa, e nesse momento, ao invés de olhar, convidei para que abraçassem essa pessoa verdadeiramente. Primeiramente, por 5 segundos, tal como no exercício do olhar, e depois fizemos outras rodadas com 10, 30, 60, 180 segundos, até uma rodada final, que eles ficariam se abraçando verdadeiramente por tempo indeterminado.

E, mais uma vez, nas cartas escritas pelos estudantes no momento de escrita em fluxo contínuo, apareceram desabafos sobre como isso os deslocava e os deixava desconfortáveis. De início, fiquei me perguntando sobre como poderia ser algo tão difícil para alguns, olhar nos olhos de um colega de classe por alguns segundos. Ou até mesmo como um abraço pode incomodar tanto. Essa turma é de 1º do ano do Ensino Médio, então, é uma turma que possivelmente fez o seu 7º, 8º e parte

⁵ Esse programa está presente no TCC da graduação e foi inspirado em uma performance realizada por Denise Rachel (*apud* Silva, 2022).

do seu 9º ano do Ensino Fundamental II no ensino remoto e que teve a sua interação social reduzida durante a pandemia do vírus da COVID-19. E percebi como carregam ainda cicatrizes desse momento de isolamento.

Parte dos exercícios de aquecimento de presença foram feitos dentro de uma sala de aula, como uma forma de preparar os estudantes-performers para o Programa Performativo a ser realizado nos diferentes espaços da escola. E era perceptível a mudança na presença de alguns participantes da turma, por outro lado, alguns dos estudantes não conseguiam chegar nesse estado. Os incômodos estavam tão latentes durante as aulas, que eu já estava sentindo que a relação professor-estudante estava sendo prejudicada. Olhos revirados, risadas maldosas em momentos de concentração, atrasos e ausências chamavam a minha atenção.

Fiz um registro em áudio durante um Programa Performativo em que os estudantes poderiam falar seus incômodos durante as nossas aulas e captei todos os desabafos. Os desabafos repetiam os assuntos recorrentes nas cartas, mas agora de forma aprofundada. Por exemplo, uma estudante, nesse momento, se sentiu confortável de compartilhar com a turma que o silêncio – dos exercícios de atenção e escuta – a incomodava tanto, porque em casa ela já passava o tempo inteiro calada, e não tinha com quem conversar, não podia rir e brincar, e que é na escola que ela despeja toda essa energia. Achei pertinente transcrever o relato:

O silêncio. Eu passo muito tempo em silêncio em casa, não converso em casa. Eu passo muito tempo em silêncio, de verdade. No feriado, mal conversei, porque passo muito tempo em silêncio [...]. Ai, eu venho para a escola, encontro os meus amigos, aí eu fico animada. Quando eu fico animada, eu começo a falar: Falo, falo, falo, falo... Aí eu beleza, tenho que parar de falar. Aí o silêncio me incomoda, eu já passo muito tempo em silêncio em casa, principalmente. Eu venho no caminho em silêncio. Eu não converso. Eu não sou animada aqui, como sou animada em casa. Ai quando eu chego aqui, eu gosto de extravasar. Não. Extravasar não é a palavra. Eu gosto de fazer coisa, que... sabe? Quando eu chegar em casa, quando fico em silêncio, eu fico triste. Quando fico triste, me boto pra baixo. Aí quando me boto pra baixo, entro em um ciclo. Eu enlouqueço, aí quando eu enlouqueço, eu fico doida. Começo a pensar nada com nada... Começo a... (silêncio).

Durante esse programa do desabafo, uma fala de um outro estudante-performer me deixou bastante pensativo, segue: *Eu acho a aula muito boa. Só sinto falta da sua postura de professor, porque às vezes eu sinto que você fica assim, meio de segundo plano.*

Fiquei me questionando sobre a que ele se referia ao dizer que fico em segundo plano, afinal, eu conduzia os momentos da aula que precisavam ser conduzidos (como o momento de aquecimento de presença), estava sempre performando junto à turma e conversava com eles sobre como estava sendo a experiência. Ao conversar com a Professora Malu, que presenciou todo o processo dos

encontros, chegamos a uma possível conclusão de que ele se referia ao fato de que eu os deixava mais livres, não assumia a postura de alguém que controlava todos os momentos de aula, para que, ao fim do dia, eu tivesse contemplado o meu planejamento. Não estava explicando tudo o que fazíamos. Ao invés de dizer o que estávamos fazendo, eu sempre perguntava o que eles achavam que estavam fazendo, ou o que eles sentiam enquanto faziam.

Nesse momento, percebi que os deslocamentos poéticos afetaram a minha função como professor. Essa mudança é sentida pelos estudantes, embora de forma desconfortável. Eles estranham essa nova postura. Mas o que significa, afinal, eu estar em segundo plano? Será que significaria dar protagonismo aos alunos? Que para mim, é algo que as teorias educacionais repetem há muito tempo, mas cuja aplicação prática ainda é incerta. No entanto, quando isso realmente acontece, evidencia-se uma certa contradição dos discursos inovadores na educação, que pedem ao professor para dar protagonismo aos estudantes, mas que, na prática, encontram resistência tanto por parte dos professores quanto dos próprios alunos, percebem? É como se todos concordassem que os alunos devem ser protagonistas no processo de aprendizagem, mas, quando isso acontece, gera desconforto, pois desloca a essa função tradicional do professor, que é principalmente explicar o conteúdo. O resultado é essa situação em que ninguém sabe exatamente como agir, e fica até uma dúvida se isso pode ser considerado uma “aula”.

9 de outubro de 2023. Após semanas de aulas-performances pelos espaços da escola, com aquecimento de presença, programa performativo e o registro por meio das cartas, aviso para a turma que naquele dia todas as ações ocorreriam dentro do Laboratório de Artes. Ao pensar esse encontro, eu queria seguir outro caminho de criar presença, que não fosse pelos exercícios de atenção. Era uma turma agitada e energética, pensei em aproveitar isso de alguma forma.

Naquele encontro, propus um jogo performativo inspirado no rasabox. Dividi a sala inteira em quadrantes, usando fita adesiva, e cada um deles possuía suas pistas e materiais específicos. Como, por exemplo, em um deles poderia realizar qualquer ação em câmera lenta. Em outro quadrante havia uma caixa de som, microfone e um smartphone com *Spotify* para músicas fossem escolhidas. Havia um quadrante que chamamos de “neutro”, que não havia uma pista específica para ele: era um lugar de observação. Ao centro, ficavam duas cadeiras sempre que alguém sentasse em uma delas, outra pessoa precisava sentar na outra para interagir com ele. Foram colocados todos os objetos trazidos pelos estudantes-performers em um quadrante específico. Pela sala estavam espalhados papéis coloridos, *post-its*, lápis de cor, marcadores, pincel de quadro.

No início, estavam até um pouco tímidos, mas aos poucos foram se soltando. Algumas estudantes relataram em suas cartas:

Na hora da performance achei que fazê-la seria desconfortável e que eu ficaria perdida e sem saber o que fazer. Mas no final foi tudo muito legal e divertido.

Eu achei também que todo mundo da sala se uniu, foi uma diversão em conjunto, eu me joguei de verdade, foi muito legal.

Sensação de liberdade. Amizade. Aprendizagem e arte.

Peguei esses trechos específicos de algumas cartas que falam sobre a liberdade, que foi algo que soou muito forte nas cartas sobre aquela semana escritas pelos estudantes. A turma majoritariamente entrou no jogo, se experimentou nos quadrantes. Eu não precisei conduzir oralmente, não precisei demonstrar, e joguei simplesmente porque queria jogar, sem a intenção de tentar inspirá-los. E talvez, como poderia ser diferente? Esses performers estavam fazendo treinamentos de concentração, deslocamento e criação durante semanas, realizando programas performativos pela escola. Eles tinham repertório. Estava tudo no corpo deles.

A entrega foi tamanha que em poucos minutos a sala de aula implodiu. “Bagunça”. “Caos”. “Zuada”. “Brincadeira”. “Pandemônio”. “Forró”. “Diversão”. “Liberdade”. Foram algumas das palavras usadas pelos estudantes para definir aquele encontro. Os estudantes performavam os quadrantes e também os reconfiguravam, lançando novas pistas pelo espaço, provando novas ações. Dançavam, cantavam, pulavam. Gritaria, gargalhadas e surros de segredos. Os mais tímidos observavam do quadrante neutro, mas com rápidas visitas ao quadrante dos objetos ou a *playlist* que tocava música em um volume muito alto. Os mais performativos se desafiavam a realizar diferentes ações em câmera lenta e a pista de nunca deixar ninguém sentado sozinho no quadrante ao centro foi levada muito a sério.

Nas cartas daquela semana, pela primeira vez eu vi uma satisfação geral sobre a aula. Praticamente, todos e todas pedindo jogos desse tipo novamente. Um ou outro tinha algo para reclamar, mas são adolescentes e é o que eles fazem, pois são essencialmente insatisfeitos com a realidade, como eu já fui (e continuo sendo). Vejamos mais alguns trechos das cartas daquela semana, em que os estudantes-performers escrevem sobre o prazer em performar esta aula.

Hoje tivemos a aula mais legal sobre performance. Levamos alguns objetos importantes para nós e gostei muito de perceber a diversidade desses objetos, tinha de livros a colares e brinquedos. Além disso, tivemos um dinâmica que não sei ao certo como explicar, mas também gostei bastante. Me senti vivo e livre. Dancei, brinquei, dei risadas, foi algo totalmente barulhento e agitado, do jeito que eu gosto. Amo aulas nesse estilo.

Pra mim, a aula de hoje foi maravilhosa. Achei muito legal a forma que ela saiu da rotina até para as próprias aulas de artes. A forma que a gente conseguiu e podia usar o ambiente, interagir com outras pessoas, colocar músicas, cantar, dançar e se desafiar foi incrível. Petição para mais aulas assim.

Eu achei uma aula bem divertida, ficou parecendo que a gente tava numa festa. Teve um momento da gente fazer coisas que a gente nunca fez. Eu achei esse tipo de aula assim muito boa. É uma forma legal de a gente se soltar e descobrir coisas novas. Adorei.

Mas estou satisfeito que nessa experiência a relação professor-estudante foi subvertida, principalmente no que diz respeito à postura de professor. Isso fica claro para mim no desabafo transscrito no capítulo anterior, no qual o estudante-performer diz que às vezes eu ficava em “segundo plano”, e também em um relato feito em uma das cartas de um dos encontros passados, em que outro estudante diz que eu tentava ser liberal demais, e que por isso deixaria eles muito livres, e que isso fazia eu perder o controle sobre a aula. Vejamos o trecho na íntegra:

[...] Eu vou aproveitar para comentar algo que eu esqueci de falar na aula porque não lembrei na hora, que é que eu acho que Dennis tentar ser “liberal” e por isso acaba perdendo uma parte do controle da aula, acho que se ele fosse um pouco rigoroso em alguns momentos a aula teria um andar melhor.

Esse relato, juntamente com o anterior em que o estudante diz que sente falta da minha postura de professor porque eu ficava em “segundo plano”, me fizeram pensar como eu estava me portando enquanto educador. E acredito que seja esperado o estranhamento com essa postura, porque não é o que comumente acreditamos que seja a postura de professor. Não acabei perdendo uma parte do controle da aula, porque nunca tentei controlá-la.

E realmente, para mim foi um exercício evitar explicar teoricamente as coisas, ou disciplinar a aula e os corpos que a compunham, ou seja, ir de encontro à ordem explicadora (Rancière, 2002). Me inspiro na orientação emancipadora presente nos estudos do livro *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière (2002), para pensar uma relação outra de professor-estudante na aula, o que pode ter provocado estranhamento para alguns participantes dessa turma, que estão acostumados a ver aula como explicação, ponto de vista do qual tento me distanciar, em busca de uma emancipação intelectual desses estudantes e de mim mesmo como professor. Então, ao perceber que não houve a necessidade que eu explicasse o sentido do que estávamos fazendo, e notando que os estudantes conseguiram tecer essas relações por conta própria, me encheu de felicidade.

Das inúmeras subversões, uma delas, a minha própria. Na perspectiva da subversão pelo deslocamento poético, o professor subversivo é aquele que permite que a experiência emerja nele mesmo, uma nova versão.

SUBVERSO E DESLOCAMENTO POÉTICO

Programa Performativo #2: Caminhar para trás até cair. Ler a seção atenciosamente.

A escrita e análise das cartas escritas pelos estudantes-performers foi um procedimento metodológico chave para a construção deste artigo. Ao longo do relato, mostro alguns fragmentos dos textos, mas há uma infinidade de atravessamentos nos documentos originais que não caberiam neste artigo.

Inicialmente, quando sugeri que as “avaliações escritas” tradicionais pudessem ser subvertidas em cartas redigidas semanalmente, eu não tinha noção da potência que essa produção teria para a construção desta cartografia. Intuitivamente, nesse momento inicial, eu só pensava que talvez o ato performativo de escrever cartas pudesse acessar algo mais subjetivo em como os estudantes se expressariam sobre as experimentações. Karyne Dias Coutinho, no livro *Entrecartas: ensaiando escritas*, diz:

Não há coisas certas e coisas erradas em uma carta. Uma carta simplesmente diz. Podemos não concordar com o que o remetente disse, mas não se pode afirmar que aquele dito não contém alguma verdade. Porque a escrita de uma carta envolve uma espécie de experimentação de como se sente, como se percebe, como se pode se relacionar com as coisas sobre as quais se diz, e também de como essas coisas se movimentam na escrita. Quem pode julgar finalmente uma carta? A autoridade do juiz se suspende... não há muito espaço para ele. (André, Coutinho, Fusaro, 2024, p. 34).

Quando propus aos estudantes do IFRN essa dinâmica de escrita de cartas, ainda não conhecia esses escritos da minha orientadora, mas consigo perceber que nossas formas de pensar estão alinhadas, no sentido de que eu me preocupava em escolher uma forma que os estudantes pudessem se expressar, sem que se preocupassem se o que eles escreviam era certo ou errado. Na verdade, sugeri para eles que podiam escolher o destinatário de suas cartas, e que não necessariamente elas tinham que ser endereçadas a mim. Então, muitos dos escritos usados nas cartas que compuseram essa cartografia sequer tinham a mim, o pesquisador, como destinatário final. Muitas cartas foram destinadas à família, namorados e namoradas, amigos e amigas, até mesmo para versões deles mesmos (do futuro ou passado, por exemplo). A produção dessas cartas era uma performance artística que durou um semestre inteiro.

O deslocamento que a leitura dessas cartas me provocou abriu um lugar que, na minha opinião, me permite tecer algumas conexões e reflexões sobre as experiências vividas, e assim, compor a cartografia a que me propus nessa pesquisa. A escrita ensaística dos estudantes ao escrever para os seus destinatários me move a tentar uma escrita acadêmica que ensaie entre as linhas e que também compõe com a forma, suspendendo – conscientemente – alguns aspectos de normas de formatação para priorizar uma composição com os elementos visuais e textuais desse processo.

O que proponho nessas linhas é uma suspensão das convenções estabelecidas para deixar emergir subversos novos. Etimologicamente falando, a palavra verso vem do latim *versus* que também significa “linha”, amplamente usado para metrificar texto, poesia ou até mesmo a existência. Já o prefixo “sub” carrega consigo o sentido de subalternidade, inferioridade, algo que vem de baixo, ou até mesmo substituição. A ideia de subversão discutida nesse trabalho é pautada na ideia de que a aula-performance cria deslocamentos poéticos, ou seja, outras formas de fazer as coisas e de habitar o mundo. Criam-se possibilidades. Explico melhor:

Subverter a escola, nesse caso, não diz respeito apenas ao conteúdo político e transgressor das performances, que pode atravessar alguns dos Programas Performativos utilizados. Os exercícios performativos propostos não necessariamente possuem conteúdo subversivo, mas o próprio formato já transgride e subverte os limites de uma escola de ensino técnico (mas também outros tipos de escola), que é o *locus* dessa pesquisa

Ao falar de deslocamento poético, estou falando das movâncias nos modos de fazer as coisas. No contexto escolar, por exemplo, estou me referindo a deslocar convenções conhecidas de como se fazer uma aula, e como elas podem ser subvertidas. Essas (sub)versões de aula podem gerar deslocamentos estéticos, que vejo como sendo aqueles que modificam as paisagens da escola, por meio das ações realizadas pelos corpos que a compõem, mas que também podem gerar deslocamento nos corpos desses estudantes e professores.

O deslocamento poético é um termo amplo que abarca essas outras formas de deslocar os espaços e as pessoas que estão nele. Nesta cartografia, escolho a performance arte para inspirar esses outros modos de fazer escola e aula, mas penso que outras linguagens artísticas também podem provocar esses, e também outros, deslocamentos, como vimos durante o relato.

Em sua dissertação de mestrado, Thiago Camacho Teixeira apresenta ideias sobre práticas subversivas na escola com a linguagem da performance, ele diz que essa expressão artística pode “desestabilizar lugares rigidamente estáveis e ambientes escolares que já não satisfazem mais professores, estudantes, artistas e os cidadãos de modo geral” (Teixeira, 2019, p. 13). Em alguns

aspectos, as ideias de subversão que trabalho nessa cartografia se assemelham aos estudos do Thiago Teixeira. Para ele, subversão seria “a capacidade de transgredir algo comum, tornando o objeto questionável e, portanto, passível de transformação ou de ser olhado por outros pontos de vista” (Teixeira, 2019, p. 12). E ele complementa ao comparar a performance com o teatro tradicional:

É mais ou menos o que a própria linguagem contemporânea da performance experimenta em relação ao teatro tradicional, sendo ocasionalmente confrontada em contestação ou ocupando posição subalternizada – fato contra o qual reagimos tentando inseri-la de modo mais incisivo na academia, no contexto escolar, em outras instituições e espaços onde predominam formas distintas. E é justamente por essa linguagem desestabilizar e questionar lugares estáveis, problematizando conceitos que causa a “sub-versão” da versão instaurada mais aceita e vigente. (Teixeira, 2019, p. 8).

E são justamente os diferentes modos de ver-fazer-pensar que podemos provocar nas pessoas — através de performatividades que intervém em um ambiente escolar marcado pela rotina, regras disciplinantes, corredores sem cor, pátios sem movimento —, que abrem caminhos para um subverso da escola. Subverter o ambiente escolar, para mim, é criar deslocamentos poéticos. Relaciono a palavra deslocamento ao verbo “deslocar”, que de forma simples e objetiva, podemos dizer que é a ação de mudar algo de lugar. Alguns sinônimos para essa palavra seriam transferir, desconjuntar, desviar, desarticular, ou simplesmente, mudar. Penso que a ideia de deslocamento vai de encontro com a inércia. Deslocamento exige movimento, ação. E é a partir desse pensamento que enxergo a potencialidade de ações poéticas para alterar os limites físicos, temporais, simbólicos e subjetivos do que geralmente entendemos como escola hoje no Brasil. O deslocamento poético provocado por experimentos performativos na escola subverte o ambiente escolar principalmente pela quebra do cotidiano e das convenções que conhecemos sobre o que é escola.

Um dos caminhos que enxergo e trilho nessa tentativa de deslocamento dos sentidos de escola e de aula é a ideia de aula-performance que venho experimentando dentro das aulas de Artes. Os professores e estudantes, em momento de aula, criam deslocamentos poéticos que permitem que esta sub-versão da escola emerja. A aula-performance que proponho está intimamente conectada ao que Pablo Helguera (2011, p. 11) chama de transpedagogia: “termo para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte”. De acordo com o autor, na transpedagogia, o processo pedagógico é o núcleo da obra de arte. Para mim, esse pensamento está essencialmente relacionado à ideia de práticas educacionais de *mentecorpoemoção*, de Schechner (2010). Para mim, os dois autores parecem tratar da mesma coisa, com diferentes palavras. O ponto que quero defender, é que, alguns autores contemporâneos já criticam a pedagogia tradicional e o

modelo escolar vigente há anos, e apesar de existir esse esforço para repensar os sentidos de escola e de aula, na prática escolar de modo geral (verso instaurado), não vemos grandes mudanças. Pablo Helguera discorre sobre práticas artísticas que por si só já são um processo de ensino e aprendizagem, afastando-se da visão estrita da pedagogia que tende a explicar as coisas. “Explicar-se é contra a natureza da obra de arte” (Helguera, 2011, p. 11).

É nesse sentido que falo de aula-performance, que envolve perceber que as ações de ensinar-aprender artes já se configuram um trabalho artístico. As ações de ensinar-aprender como ato de criação. Performar é realizar ações. Estamos performando⁶ o tempo todo. Na escola, por exemplo, existe alguém que performa “ser professor” e um grupo que performa “ser estudante”, ambos realizam ações comuns neste espaço. E gosto de pensar a Performance Arte como “realizar ações de outras formas”: deslocar. O professor, quando se afasta dos moldes tradicionais de fazer educação, assume uma postura de professor-performer (Ciotti, 2014). Então, colocar propostas performáticas como práticas transpedagógicas na escola, subverter a sala de aula, os corredores, o pátio e o refeitório da escola em um grande laboratório de práticas performativas, oportuniza “que o aluno seja um produtor em arte. Nesse contexto, ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (Ciotti, 2014, p. 43). A partir dessas provocações da professora Naira Ciotti (2013, 2014), acredito que o professor da educação básica, assim como o professor universitário, podem ambos buscar estratégias para que suas aulas se tornem espaços de criação, distanciando-se de tendências de ensino e aprendizado tradicionais e tecnicistas. Professor e estudantes performam juntos para construir conhecimento, independente do grau escolar e acadêmico.

Outro ponto a ser desenvolvido, que é inspirado pelas discussões que vêm sendo investigadas pelo Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq/UFRN)⁷, do qual faço parte, está relacionado à pergunta que permeia os trabalhos dos participantes do coletivo: “É possível um pensamento da educação elaborado a partir das artes?” (Coutinho, 2018). Nessa pesquisa, eu reperformo essa pergunta, e me questiono: É possível subverter sentidos e práticas de educação a partir da performance-arte? É possível sonhar um subverso da escola a partir das Artes?

Para começar essa discussão, apresento esse trecho de uma entrevista com o autor Richard Schechner para a revista Educação e Realidade:

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um

⁶ Aqui me refiro especificamente ao conceito de performance social.

⁷ POÉTICAS é um coletivo de estudos que possui duas frentes de pesquisa, uma sobre o que estamos chamando de dimensão poética da docência, e outra sobre as potencialidades educativas de processos artísticos.

livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mente-corpo-emoção – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (Schechner; Icle; Pereira, 2010, p. 26).

Se estamos nos propondo a pesquisar um pensamento de educação a partir das artes, me desafio a pensar esse pensamento a partir da performance em específico. O que essa linguagem de ruptura, transgressora e subversiva pode contribuir com o campo da Educação? Schechner, nessa entrevista, fala sobre o que pode a performance, em específico, na educação:

Obviamente, utilizamos o ensaio nas artes da performance mais que em qualquer outro lugar. Um pintor pode pintar sobre uma tela ou revisar suas pinturas de alguma forma – mas não completamente, tal como acontece com um ator (músico, dançarino), que pode modificar inteiramente o que está sendo feito. Um romance, uma vez feito, está feito. Todavia, uma performance nunca se acaba. (Schechner; Icle; Pereira, 2010, p. 27).

Me aproprio desse olhar do Schechner sobre a performance-educação, para pensar uma ideia de aula, e do que seria uma aula-performance. Quando Schechner diz que a performance nunca se acaba, ele está falando da sua essência processual, e que, mais importante do que obter um produto final, é estar em um processo: *work in process*, tal como entende Renato Cohen (1998).

Devo dizer que este trabalho não tem o interesse em apresentar metodologias inovadoras de ensino para serem adicionadas aos currículos de ensino de Artes. A minha intenção é apresentar a minha poética de aprender-ensinar Artes, a partir dos afetos, desejos, experiências e estudos que venho performando nos últimos anos. Mas espero que esse escrito inspire outros professores-performers a criarem suas próprias poéticas.

Estamos vivendo e construindo um verso (realidade) escolar que insiste em repetir os modelos e metodologias tradicionais há séculos. A tentativa de controle sobre a aula sufoca qualquer tentativa de respiro, composição poética ou configuração composicional da aula (Coutinho, 2018). A ideia que podemos construir aulas-performances que permitem que um sub-verso emerja a partir de deslocamentos poéticos e práticas pedagógicas que assumem características mais investigativas e experimentais, não só dentro das aulas de Artes, mas em qualquer outra área do conhecimento, poderá nos levar a tecer novos sentidos do que pode ser considerado uma aula, o que é uma postura de professor, de ser estudante e o que entendemos que é escola.

Se um subverso da escola é essa suspensão espaço-temporal no contexto escolar, para podermos inventar e experimentar coisas cujas possibilidades geralmente não possuem lugar na versão tradicional da escola, se a criação artística tem essa potência para desestabilizar as convenções

engessadas sobre educação, vejo nessa ideia de *skholé*, como tempo livre, uma boa inspiração filosófica para dialogar com esse estudo.

A intersecção entre educação e performance arte me inspira a elaborar essa ideia de subverso, mas eu acredito que outras linguagens das artes em contextos e realidades mais rígidas e engessadas podem causar efeitos de deslocamento poético. Essa ideia surge da reflexão sobre as pistas que compõem a performatividade, porque vejo nelas uma potência na forma singular em que a linguagem performativa se relaciona com as coisas da realidade, e também pelo próprio incômodo e movência que uma performance artística pode causar, tanto em quem está performando, como também em quem a presencia. O teatro, a dança, o circo, a música, as artes visuais, e qualquer outra linguagem podem fazer pensar modos de criar outras versões da escola. Cada linguagem com os seus elementos. Porém, a performance, como a linguagem híbrida que é, e que historicamente, os performers sempre mesclaram e interseccionaram outros tipos de artes em suas obras, me faz pensar que: com performance na escola, podemos trabalhar diferentes manifestações artísticas, e quem sabe, também, outros campos do conhecimento.

MULTIVERSO DA ESCOLA?

Programa Performativo #3: Ler a seção atenciosamente. Finalizar a leitura da Seção. Escrever uma carta para algum professor.

Em uma das citações que utilizei no começo deste artigo, Schechner (2010, p. 20) diz: “Uma performance nunca se acaba”. Falo também aqui, que se estou me propondo a pensar uma aula que é performance, também me preocupo que todas as outras etapas dessa pesquisa também sejam performance. Então, ao chegar nesse momento, que preciso escrever o fechamento deste trabalho, escrevendo as minhas considerações (não-)finais, sinto um verdadeiro sentimento de angústia. Como fechar algo que não se acaba nunca?

As pistas da orientação cartográfica permitiram que este aprendiz de cartógrafo que vos fala mergulhasse nessa experiência de tal forma que os procedimentos metodológicos foram surgindo e sendo escolhidos ao longo do processo. Cada um dos encontros vividos sugeriu os próximos passos a serem tomados. A maior parte dos conceitos teóricos aqui trabalhados surgiram após a vivência no processo, como acho que uma pesquisa em artes deve ser, e não através da tentativa de replicação de modelos (muitas vezes criados no âmbito de outras áreas do conhecimento).

Esse processo me colocou em experiência como professor. Eu já havia trabalhado com performance em escola, e sempre encontrei algumas turbulências nesse processo. Não há como ser

diferente. Uma experiência como essa nos tira da zona de conforto. As interferências, insurgências e atritos que surgiram ao longo desse processo foram de suma importância para deslocar, em mim, aspectos que eu possuía acerca da prática professoral. Assim como, também, os momentos gratificantes e geradores de satisfação serviram como doses de confiança para que eu não desapegasse da minha intuição e siga me experimentando nesse caminho. É como eu já disse, não é certo e errado. É tudo experiência. E estou contente de poder compartilhá-la, e pela forma como estou compartilhando.

A cartografia é uma metodologia de pesquisa que surge em outra área e, por isso, ao longo desse trabalho, digo que estou apenas me inspirando em suas pistas, mas percebo que fui construindo a minha poética de pesquisar, assim como construí a de ensinar. O ato de pesquisar deve ser encarado como um processo de criação artística. É como quem pinta um quadro, compõe uma música ou cria uma performance. Você escolhe o seu repertório, experimenta materiais, faz o teste de cores e sons, exercita o ritmo da escrita e se preocupa com a mensagem que está emitindo para o espectador. E, para mim, é nesse momento que a cartografia se aproxima dos modos de fazer das artes, tornando-se outra coisa.

A escolha poética de convidar os estudantes para escrevem cartas ao longo desse processo potencializou a construção das relações necessárias apresentadas nesse mapa, mostrando a escrita de cartas como um procedimento metodológico potente dentro do âmbito de pesquisas que têm processos artístico-pedagógicos como território de estudo. E fica aqui, também, como uma sugestão de como pesquisadores do chão da escola podem compor as suas metodologias de pesquisa, fugindo dos questionários e entrevistas mais tradicionais. Pois como ficou evidenciado, a escrita livre, ensaística – e performática – de uma simples carta, criou movâncias nas pessoas que as escreviam e nas pessoas que as leram, criando assim uma significativa quantidade (e qualidade) de analisadores para esta pesquisa.

Então digo, criar (no sentido de composição) subversos, de forma simples e objetiva, é dar lugar para novos sentidos e práticas em contextos rigidamente engessados. Ao subverter a escola (e talvez possamos dizer também o trabalho, o templo religioso, a casa, o prédio, o tribunal, a rua, etc.) estou criando outras versões desses espaços. De fato, a subversão é inerente a escola. Mas quando falo, em criar subversos na escola, é para que não esqueçamos que há um trabalho de composição com os elementos que a compõem. Toda escola tem o potencial em ser subvertida, mas precisa que professores, estudantes e gestão, teçam e criem em cima do verso instaurado. Verso esse, que sufoca

o potencial da escola ser mais viva e errante. Neste trabalho, a aula-performance cria deslocamentos poéticos, e são os deslocamentos poéticos que deixam emergir o subverso escolar.

Este trabalho, inicia-se com um desejo de investigar se experimentos performativos de alguma forma podem subverter os sentidos de escola. Os elementos próprios da performatividade como a efemeridade, liminaridade, o “não saber o que vai acontecer”, a transgressão, a indisciplinaridade, a ideia de encontro/reunião, a presença e o ancoramento no “aqui e o agora” compõem uma didática performativa que passa desde os formatos e atitudes na escola, como também atravessa os elementos constitutivos do fazer aula. O que quero dizer é que, além de termos subvertido as aulas em experimentos performativos (como carregar carteiras pela escola, olhar e abraçar verdadeiramente as pessoas, conversar com estranhos sobre suas dores e carregar pedras, por exemplo), também subvertemos o que entendemos sobre o que é um planejamento de aula, os objetivos, e até mesmo a avaliação dessa aula. Fizemos aula-performance.

Todas essas ações subvertem poeticamente e esteticamente os sentidos de escola. E por elas beberam da fonte da performatividade, acredito que colocam as partes envolvidas verdadeiramente em uma educação *mentecorpoemoção*, que pode inspirar não somente as aulas de artes, mas aulas de qualquer outra área do conhecimento. O “como” esse estudo pode inspirar práticas em outras áreas do conhecimento ainda não é tema de estudo desse pesquisador do chão da escola. Mas já gosto de imaginar um laboratório de física na rua, aulas de química na cozinha da escola, ou uma aula de língua portuguesa que trabalhasse a escrita a partir das sensações do corpo. Não quero dizer que essas práticas já não existem nas escolas, pois obviamente sabemos que sim, mas de forma pontual e feitas por uma pequena porcentagem dos docentes, porque foi assim que fomos formados. Era assim quando eu estudava. Porém, cada professor sub-versivo, independente do seu componente curricular, pode escrever sub-versos únicos, até que não consigamos mais enxergar essas práticas como sub-alternas, e ao invés de falar sobre subversos da escola, talvez, poderemos falar de multiversos da escola.

REFERÊNCIAS

- ALICE, Tania. **Performance Como Revolução dos Afetos.** [S. l.]: Annablume, 2016.
- ANDRÉ, Carminda Mendes; COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia. Escrever para quê? Para quem? In: GRUPO de Pesquisa Performatividades e Pedagogias (Org.). **Entrecartas: ensaiando escritas.** São Paulo, Tesseractum, 2024.
- BATTISTELLI, Bruna Moraes; CRUZ, Lílian Rodrigues da. Cartografias: A Escrita Acadêmica entre Cuidado, Pesquisa e Acolhimento. **Revista Subjetividades**, v. 21, n. 2, p. 05-10/2021, 2021.

CIOTTI, Naira. **O mestiço professor-performer.** Rebento, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/issue/view/13>. Acesso em: 28 jun. 2022. Semiótica, PUC-SP, 1999.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer.** Natal: EDUFRN, 2014. 68 p.

COHEN, Renato. **Performance Como Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

COUTINHO, Karyne Dias. **Por uma didática da improvisação.** Em Aberto, Brasília, v.31, n.101, p.121-132, jan./abr. 2018.

FABIÃO, Eleonora. **Programa Performativo:** o corpo em experiência. Revista do Lume: UNICAMP, 2004, dez., 2013.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: **Pedagogia no campo expandido.** [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

TEIXEIRA, Thiago Camacho. **A arte da performance na escola pública:** estudo de casos sobre os sentidos da subversão no universo escolar. Orientador: Marcelo Denny de Toledo Leite. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - USP, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002981050>. Acesso em: 29 abr. 2023.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHECHNER, R.; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 35, p. 22-35, maio/ago, 2010.

SILVA, Dennis Emanoel Xaxá da. **Do verso ao subverso:** Aula-performance e os seus deslocamentos poéticos. Orientador: Karyne Dias Coutinho. 2024. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - UFRN, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/60406>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SILVA, Dennis Emanoel Xaxá da. **Aula-performance e programas performativos:** Pistas para uma subversão na escola. Orientador: Karyne Dias Coutinho. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) - UFRN, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49781>. Acesso em: 29 ago. 2023.

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PÚBLICO EM FESTIVAIS ESTUDANTIS:

Uma reflexão sobre o Festival Maranhense de Teatro Estudantil

**LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DEL
PÚBLICO EN LOS FESTIVALES ESTUDIANTILES:**

Una reflexión sobre el Festival de Teatro Estudantil de Maranhão

**THE ARTISTIC EXPERIENCE AT SCHOOL AND FORMATION OF
AUDIENCE AT STUDENT FESTIVALS:**

A reflection on the Maranhão Student Theater Festival

Pryscilla Santos de Carvalho¹

<https://orcid.org/0000-0003-2662-6856>

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da mediação teatral a partir da perspectiva dos festivais estudantis de teatro. Analisa-se o conceito de experiência estética no âmbito da escola e das contribuições que ela pode oferecer para a experiência estética, bem como a mediação teatral, com base em teóricos como Dewey (2010), Oliveira (2011) e Desgranges (2005; 2008; 2015). Inclui-se um breve panorama dos grupos de teatro estudantis e festivais ligados aos movimentos estudantis, a fim de compreender as linhas gerais históricas que permeiam os festivais. Apresenta-se um histórico e reflexão a respeito do Festival Maranhense de Teatro Estudantil da mediação no contexto da formação de público no estado do Maranhão.

Palavras-chave: Mediação teatral. Formação de público. Festivais.

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre la mediación teatral desde la perspectiva de los festivales de teatro estudiantil. Se analiza el concepto de experiencia estética en el ámbito de la escuela y los aportes que esta puede ofrecer a la experiencia estética,

¹ Professora de Arte na SEDUC/MA, atriz, produtora e mediadora cultural. Mestre em Cultura e Sociedade (PPGCULT/UFMA) e licenciada em Teatro (UFMA). Pesquisa as áreas de Mediação Teatral, Festivais de Teatro Estudantil, Políticas Públicas de Cultura para Educação e Interpretação Teatral.

así como a la mediación teatral, a partir de teóricos como Dewey (2010) Oliveira (2011) y Desgranges (2005; 2008; 2015). Hay una breve reseña de los grupos de teatro estudiantil y de los festivales vinculados a los movimientos estudiantiles, con el fin de comprender las líneas históricas generales de los festivales. Se presenta una reflexión sobre el Festival Estudiantil Maranhense de Teatro y la mediación en el contexto de la formación de públicos en el estado de Maranhão.

Palabras clave: Mediación teatral. Formación de audiencias. Festivales.

Abstract

This article presents a reflection on theatrical mediation from the perspective of student theater festivals. The concept of aesthetic experience within the school environment and the contributions it can offer to the aesthetic experience, as well as theatrical mediation, are analyzed, based on theorists such as Dewey (2010) Oliveira (2011) and Desgranges (2005; 2008; 2015). A brief overview of student theater groups and festivals linked to student movements is included, in order to understand the general historical lines that permeate the festivals. A history and reflection on the Maranhão Student Theater Festival of mediation in the context of audience formation in the state of Maranhão are presented.

Keywords: Theatrical mediation. Audience formation. Festivals.

O cenário escolar como lugar de experiência estética

Pensar a importância da escola nos processos de mediação e formação de público é reexaminar muitos conceitos, entre eles o sentido de lugar. É a partir das experiências socioespaciais e das vivências experimentadas em diferentes lugares que as memórias se constroem coletivamente. É próprio do ser humano a necessidade de marcar o seu lugar, seja ele um lugar material e/ou um lugar imaterial. Dito isso, a ideia de lugar se relaciona à nossa prática social.

Neste artigo que, a partir de uma perspectiva historiográfica, tem o objetivo de refletir sobre as experiências artísticas e a formação de público em festivais de teatro estudiantil, com ênfase no Festival Maranhense de Teatro Estudantil, a escola é um lugar privilegiado no que se refere às variadas possibilidades de experiência. Assim, vamos nos apoiar no conceito de Milton Santos (1996), no intuito de conceber a escola como espaço vivido e percebido a partir das relações sociais que esses espaços expressam e entender o ambiente escolar como um lugar de experiência.

A escola é um campo de tensões. Dentre as principais acusações atribuídas ao espaço escolar estão a alienação, a consolidação de poder e corrupção, a desmotivação da juventude, a falta de eficácia e empregabilidade, a demanda de reforma e a posição de redundância (Masschelein;

Simons, 2018). Por outro lado, a escola também é vista como um lugar onde se pode planejar um futuro, onde a maior parte das interações sociais de crianças e adolescentes acontece, já que é onde esses indivíduos passam a maior parte do tempo, e é devido a isso que a escola também é onde a maior parte de suas experiências vai surgir.

Para além de ser compreendida como um espaço de formação, a escola é entendida, por esse ponto de vista, como um lugar onde os estudantes experimentam diversas formas de entender e estar no mundo.

Se consideramos que a escola é um espaço rico em vivências, é preciso ter em mente que, para muitos estudantes, este espaço é o principal agente que fomenta experiências culturais. Mas de que tipo de experiência estamos falando? Dewey (2010) nos apresenta duas ideias ligadas ao conceito de experiência. A primeira é a ideia de experiência comum, ou cotidiana, que pode ser entendida como um aprendizado comum a todos nós, como aprender a calçar sapatos. O segundo tipo, chamado de experiência significativa, está relacionado a situações que resultam em procedimentos reflexivos, neste caso, a experiência tem um sentido de continuidade sendo marcante para o indivíduo. Este é o conceito que nos interessa neste artigo.

Nessa perspectiva, Dewey também nos apresenta a ideia de experiência estética, que se caracteriza pelo confronto entre o objeto artístico e o espectador; a partir desse encontro passa a existir um processo entre o artístico e o estético, ou seja, um encontro da criação da obra artística e o olhar apreciativo de quem a vê. No entanto, a experiência estética não está apenas relacionada ao encontro da obra de arte com o espectador. Para que uma experiência estética aconteça de fato é necessário algo maior, pois esse tipo de experiência “está diretamente ligada à ideia de tensão. Há uma troca de energias, uma busca de equilíbrio, que só é encontrado na conclusão da experiência” (Carneiro, 2013, p. 59-60).

Com efeito, no campo das artes, o fato de se pensar na aprendizagem como um processo significativo a ser pautado também nas experiências individuais dos educandos, se torna ainda mais indispensável, pois falar de arte é falar de símbolos, elementos que são responsáveis por dar significações às experiências. Assim, o processo de aprendizagem se dá num campo dialético entre o que é vivido e o que é simbolizado, entre o sentir e o pensar. O educador Paulo Freire observa, em *A Pedagogia da Autonomia*, que nós,

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 2011, p. 68).

Em suas linguagens específicas, a arte lida com diversos aspectos inerentes ao “risco e à aventura do espírito” de que Freire fala, principalmente com o sentir, e mais ainda com os sentimentos, com a percepção do mundo no qual estamos envolvidos.

Por outro lado, ela também é capaz de dialogar com as experiências vividas por cada um, com os “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 2011, p. 31). Sendo assim, a escola também é um lugar privilegiado no que diz respeito à arte, sobretudo quando se torna responsável por inserir os educandos em contextos culturais diversos, passando a ser o principal agente que conecta os educandos a uma vida cultural. Essa conexão é estabelecida quando a escola propicia idas a espaços culturais, tais como galerias, museus, feiras, teatros e cinemas.

Ora, a experiência estética se apropria dessas bagagens pessoais, para estabelecer uma relação dialética, pautando-se na experimentação de cunho educativo, que colabora para um processo de aprendizagem subsidiado na relação entre recepção, produção e contextualização dos conteúdos. Desse modo, “ao invés de somente falar *de* arte ou *sobre* arte, caberia à escola falar *com* arte” (Santana, 2013, p. 91).

Com o aprendizado escolar em diferentes linguagens artísticas, os educandos aprendem a sentir a arte, compreender os seus contextos históricos, compreender seus códigos estéticos, desencadeando uma reflexão crítica. Além de ampliar a percepção dos sentidos, o processo de fruição alarga a capacidade de compreensão estética de propiciar sentido.

No campo específico do teatro, André (2007, p. 5) ressalta “a importância de se pensar um ensino que possa ser exercido para além da sala de aula, interagindo no ambiente, fazendo da atividade teatral também uma ação cultural”. A autora observa que as metodologias que atendem o ensino do teatro se mostram insuficientes diante das mudanças no contexto cultural, principalmente as questões relacionadas à recepção. Segundo ela:

Se, na vida cultural de hoje, o teatro é necessário, é porque algo, proporcionado pela experiência teatral, ainda é imprescindível; do mesmo modo, pode-se dizer de sua presença solicitada no ambiente escolar. Qual a necessidade do ensino do teatro? É de se esperar que aquilo que o teatro oferece enquanto produção cultural aproxime-se de determinadas experiências (estéticas, vivenciais, políticas) que, de alguma forma, se relacionam com o conhecimento. Caso contrário, para que pensar o teatro no ambiente próprio do ato de conhecer? Se assim é, que relações podem-se fazer conhecer e produzir teatro? (André, 2007, p. 91).

Aliado aos desafios inerentes à própria linguagem artística, o contexto escolar nem sempre é favorável ao ensino do teatro. Ainda hoje, professores e professoras de Arte encontram diversos obstáculos para que possam inserir, no ambiente escolar, certas discussões e práticas artísticas que permitam transformar o ambiente escolar em um espaço propício para ações culturais.

Nesse sentido, a ação educativa e transgressora da arte nos conduz também a uma dimensão política, que a própria escola muitas vezes não está preparada e, em razão disso, se amedronta em permitir a presença da arte como ela é: provocativa, questionadora e indisciplinar.

O teatro é uma linguagem constantemente utilizada nos momentos mais controversos da história e possui uma força propulsora que o coloca constantemente num lugar de instrumento de difusão de discursos políticos e reflexivos. À vista disso, ele está permanentemente sendo utilizado como uma forma de transmitir ideologias. Desgranges (2005, p.3) pontua que:

(...) tornou-se bastante comum o teatro ser apontado enquanto valioso aliado da educação, a frequentaçāo a espetáculos ser indicada, recomendada como relevante experiência pedagógica. Este valor educacional intrínseco ao ato de assistir a uma encenação teatral, contudo, tem sido definido, por vezes, de maneira um tanto vaga, apoiada em chavões do tipo: teatro é cultura. Outras vezes, percebido de uma maneira um pouco reducionista, enfatizando somente as suas possibilidades didáticas de transmissão de informação e conteúdos disciplinares, de afirmação de uma determinada conduta moral.

Com efeito, não é raro ver a instrumentalização da linguagem teatral pelas escolas e a prática de ir ao teatro ser reduzidas ao mero acesso de possibilidades que este tem de ser didático ao abordar temas ou informações importantes aos educandos. Cabe aos professores de teatro, portanto, desmistificar essa ideia de que o teatro em sala de aula serve apenas como um instrumento simplista de comunicação. Cabe também a esses profissionais, entre os quais me incluo, colocar a experiência artística com o teatro como reveladora sob um olhar crítico dos acontecimentos e que geram conhecimento.

No entanto, para além da compreensão da arte, especificamente do teatro, como gerador de efeitos ou instrumento de regulação, se falamos em mediação e formação de público temos que avançar na discussão do que significa a prática teatral na sala de aula, no contexto escolar.

Ora, enquanto uma obra de arte efêmera, o espetáculo teatral possui mecanismos de significação transferidos para o indivíduo que dele participa, tornando-o uma experiência estética para o participante.

Uma vez que o participante é parte da obra em seu fluxo natural, é de suma importância colocá-lo no cerne da questão entre arte e educação, considerando esse espectador um ser operante para a obra artística. Nesse sentido, vimos que a escola pode oferecer experiências significativas para os estudantes, afetando-os de maneira emocional, social, cognitiva e estética, e incentivando-os, primordialmente, a buscarem e conquistarem algo que vai além da aquisição do conteúdo. No centro desse debate, está a mediação teatral.

A mediação teatral oferece uma janela potente para o público, porque permite refletir sobre a obra e seus significados de maneira crítica, uma vez que:

Ao escolher o público como o sujeito de um fazer, delineia-se outro ponto chave, relacionado ao processo constitutivo da experiência teatral: a formação. Partimos da compreensão de que existe um processo formativo, que desenvolve a percepção do espectador, amplifica seus sentidos e abre um diálogo, mais organizado, com a obra teatral, estabelecendo a oportunidade de se desenvolver o potencial criador do público (Oliveira, 2011, p. 22).

A história da educação em artes no século XX aponta que a aproximação de um processo prático de mediação entre obra e público está relacionado às artes visuais, tendo sido desenvolvidas neste mesmo século, diversas práticas de mediação em museus que alimentaram o conceito de mediação cultural. Mediante essas práticas, foram criados métodos utilizados nesta relação entre obra e público como ações educativas. De acordo com a afirmação de Oliveira (2010, p.7),

A partir destas experiências é que se localizam também as possibilidades de migrar a metodologia de mediação cultural em artes visuais para o teatro. Existem várias potencialidades desta mediação para a área teatral, pois, fala-se aqui de objetos estéticos e sua relação com o público, mas, é preciso verificar diferenças centrais.

Tanto a mediação em artes visuais quanto a mediação teatral visam o mesmo propósito: a formação de público “oferecendo-lhe a oportunidade de fruir uma obra de arte de forma consciente e autônoma, formando um hábito como em qualquer outra necessidade humana” (Oliveira, 2011, p. 35). Anatol Rosenfeld (1993), em sua vasta escrita sobre o teatro brasileiro, aponta que desde os anos de 1970, a crise do teatro nacional está fincada na falta de público. Segundo o autor:

Fala-se atualmente com insistência de uma crise do teatro brasileiro. Empresários, diretores, autores, atores reúnem-se, debatem a crise, fazem levantamentos, analisam a situação, encontram-se assiduamente como o ministro de Educação e Cultura para apresentar reclamações, propostas, reivindicações, pedidos. A crise de que se fala quase exclusivamente é de público: uma encenação normal raramente consegue atrair, nos dias comuns, mais que cinquenta ou setenta espectadores, se é que consegue tanto (Rosenfeld, 1993, p. 43).

Em épocas e contextos distintos, enfrentamos os mesmos problemas apontados por Rosenfeld. Bourdieu (2007), por sua vez, chama a nossa atenção para as barreiras simbólicas nas quais os sujeitos não são capazes de, por meio dos símbolos, fazer a leitura de obras de arte, relacionando a isso dois fatores importantes para esta análise: i) o nível escolar dos espectadores e ii) as condições sociais. A abordagem do autor determina, então, que o nível de instrução escolar é fator principal que indica a frequência do público em espaços culturais.

De acordo com Desgranges (2008), a mediação teatral pode acontecer em dois aspectos. A primeira concepção está ligada ao acesso físico do espaço teatral e a segunda está ligada ao acesso linguístico.

O acesso físico constitui-se na viabilização da ida do público ao teatro. Ou vice-versa, da ida do teatro até o público, ou seja, na difusão de espetáculos por regiões social e economicamente desfavorecidas. Assim, podemos considerar facilitação do acesso físico iniciativas como: promoção e barateamento dos ingressos [...] entre outros. [O acesso linguístico por sua vez] opera nos terrenos da linguagem. E trata não apenas da promoção, do estímulo, mas especialmente da constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa. Autonomia não apenas na concepção desta relação, na definição de um percurso próprio de aproximação com os elementos artísticos colocados em jogo e com os variados aspectos sensíveis e reflexivos suscitados pela cena, mas também na constituição de critérios de interpretação. (Desgranges, 2008, p. 76).

O potencial criador do público consiste na possibilidade da experiência, e experienciar significa ser tocado e afetado pelo acontecimento, bem como saber reconhecer esses momentos, poder deter e saborear esses instantes. Rever a própria experiência formativa e perceber que se aprende a partir das próprias experiências significa relacionar-se com o conhecimento e principalmente apropriar-se dele, possibilitando novas ressignificações para cada aprendizado. É esse saber da experiência (Larrosa, 2017) que nos proporciona refletir acerca daquilo que temos em mãos.

Pensar no papel da escola no âmbito da experiência artística é refletir sobre como nós – artistas-docentes – estamos proporcionando a formação estética de nossos alunos. Para tanto, mencionar os festivais de teatro estudantil e fazer deles objetos de estudo e pesquisa é um dos muitos caminhos viáveis. Nessa perspectiva, faremos algumas reflexões acerca do Festival Maranhense de Teatro Estudantil – FEMATE – no intuito de compreender as intrincadas relações entre mediação teatral, educação escolar e ação cultural.

O FEMATE e a formação de público em São Luís: o olhar da mediação teatral

Para discutirmos a mediação teatral e a formação de público no âmbito dos eventos culturais, estreitaremos agora o foco no Festival Maranhense de Teatro Estudantil – FEMATE, realizado anualmente na capital do Maranhão. Importante ressaltar que insistimos aqui no termo formação de público por nos alinharmos à compreensão de Desgranges (2008) ao distinguir esta da formação de espectadores. Segundo o autor, um projeto que garanta a:

[...] viabilização do acesso físico dos espectadores ao teatro, pode ser considerado como um projeto de formação de público teatral, considerando este em uma visada generalizante, almejando, assim, a ampliação dos frequentadores em potencial, criando condições para o

estabelecimento, em determinada parcela da população, do hábito de ir ao teatro. Por sua vez, um projeto de formação de espectadores visa não apenas a facilitação do acesso físico, mas também, e principalmente, a do acesso linguístico, pois quer trabalhar com as individualidades, com as subjetividades, com as conquistas efetivadas por cada espectador no processo em curso. (Desgranges, 2008, p.78)

Ora, diante da distinção apontada pelo autor, compreendemos que a proposta do FEMATE se estabelece principalmente como um projeto de formação de público.

Os Festivais de Teatro Estudantis no Brasil, incluindo o FEMATE, são ações de enorme valor educativo, pois se apresentam como possibilidade de aproximar a cena teatral dos estudantes. Além disso, trazem consigo o envolvimento de professores/professoras, alunos/alunas, gestores das instituições de ensino, funcionários dessas instituições, familiares e amigos dos estudantes, criando uma grande rede de participantes, em busca de uma aprendizagem compartilhada pelo coletivo através de processos criativos. Há ainda que se considerar que:

Os eventos culturais e as atividades estéticas, quando realizadas nas escolas, aproximam as relações entre o universo artístico e o educacional, diminuindo suas distâncias em relação à produção e à apreciação artística, fazendo com que a formação de plateia seja pensada no âmbito da experiência estética concreta, dentro da comunidade escolar (Pereira, 2013, p. 141).

Entender a dinâmica FEMATE, bem como seus impactos formativos entre os sujeitos é não só resgatar as memórias afetivas, artísticas e formativas, como também relacionar estes eventos com os processos de desenvolvimento do ensino do teatro ao longo deste período, inclusive a relação desses processos com outros movimentos, como o movimento de teatro estudantil.

De acordo com Rodrigues Júnior (2008), um dos marcos do movimento de teatro estudantil é ano de 1933, no Rio de Janeiro, quando jovens estudantes e grêmios estudantis se uniram “com o objetivo de [...] formar uma equipe amadora para contratar profissionais experientes e montar espetáculos teatrais.” (Rodrigues Junior, 2008, p. 14). Esse foi o primeiro passo para que mais tarde, em 1938, fosse fundado o Teatro do Estudante do Brasil (TEB) por Paschoal Carlos Magno com a ajuda de Renato Viana².

No ano seguinte, em 1939, surgiu o Teatro Acadêmico, por iniciativa de Mário Brasini, que em 1940 foi incorporado ao Teatro Universitário, tendo a direção de Jerusa Camões e o apoio da recém-formada União Nacional dos Estudantes (UNE).

² Paschoal Carlos Magno (1906-1980) foi ator, poeta e teatrólogo, além de ter atuado em funções políticas como diplomata e chefe de gabinete no governo de Juscelino Kubitschek. Além do TEB, também fundou o Teatro Duse. Renato Viana (1894-1953), ator, diretor e dramaturgo, chegou a formar, em parceria com Heitor Villa-Lobos e Ronald de Carvalho, a Sociedade dos Companheiros da Quimera, em 1922, com o objetivo de elevar o teatro da época.

Conforme os anos passaram, a UNE cresceu em todo o território nacional, conquistando um espaço político. A partir desse contexto, é que se deu a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

Com a eclosão do golpe militar em 1964, tanto a UNE quanto os CPCs foram colocados na ilegalidade. Apesar do contexto de inseguranças, diversos grupos de teatro estudantis surgiram, a exemplo do TUCA – Teatro Universitário Carioca, em Guanabara - Rio de Janeiro, criado em 1966.

Rodrigues Junior (2008) informa ainda que no mesmo ano, apareceu em cena o grupo Teatro Experimental Universitário da Universidade do Estado da Guanabara, que não esteve relacionado, entretanto, à uma iniciativa dos estudantes. O movimento de teatro liderado por estudantes universitários, acabou por se refletir em outras regiões do país. No Nordeste brasileiro, apesar da repressão, testemunhou-se um renascimento da arte teatral ligada ao movimento estudantil.

Nesse breve recorte, podemos notar que os grupos estudantis de teatro surgem a partir de uma organização que possuía um objetivo bem específico: montar espetáculos teatrais com pessoas experientes e formar assim equipes de teatro amador. No entanto, essa pretensão simplória foi tomando formas grandiosas, ao ponto de o teatro estudantil ser utilizado como discurso político e ser responsável por difundir a cultura brasileira.

No caso do Maranhão, o mais importante festival de teatro estudantil do estado também surge de relações com a sala de aula. O FEMATE é um evento no qual os participantes são estudantes da educação básica da rede pública e privada, que atualmente é realizado pelo Centro de Artes Cênicas do Maranhão, o CACEM³.

Embora o FEMATE tenha como marco de início o ano de 1996, data em que acontece a primeira edição, sua história começa muito antes, por iniciativa da professora Maria Helena Borralho⁴, em 1992.

Inicialmente, o evento tinha o formato de mostra entre as escolas e recebia o nome de Festival Interescolar de Teatro do Município. Segundo a fala⁵ da própria professora, a ideia surgiu a partir das apresentações teatrais que eram realizadas no encerramento do ano letivo nas escolas, ao lado das feiras de ciências e artes, com textos escritos pelos alunos e muitas vezes dirigidos pelos professores de Língua Portuguesa.

³ O CACEM é uma escola técnica de formação de atores de nível médio inaugurada no ano de 1997 na cidade de São Luís pela iniciativa da Companhia Oficina de Teatro – COTEATRO” (Martins, 2019, p. 17), atualmente sob a tutela da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC).

⁴ Graduada em Filosofia e professora aposentada pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC MA.

⁵ Essa e todas as falas mencionadas aqui são fruto das entrevistas realizadas com Maria Helena Borralho e Tácito Borralho por ocasião de minha investigação de mestrado, realizada entre 2021 e 2022.

Nos anos seguintes, o festival sai das escolas e começa a ocupar espaços mais parecidos com a caixa cênica. No entanto, o Festival Interescolar de Teatro do Município tem uma história curta, de apenas quatro anos, pois a professora Maria Helena Borralho foi convocada para a Secretaria de Estado da Cultura, e com sua saída da Secretaria de Educação e Cultura do Município, o projeto chegou ao fim.

Porém, em 1995/96, o professor Tácito Borralho⁶, irmão de Maria Helena, foi convidado pela professora Nerine Lobão para compor o quadro de Assessoria da Coordenação de Ação e Difusão Cultural vinculada à Secretaria de Estado da Cultura. Uma das ações desta coordenação foi traçar um plano para os setores de turismo e cultura, e foi a partir desse momento que nasceu a trajetória do FEMATE. Segundo Tácito Borralho, em entrevista, o surgimento se deu de maneira a continuar o trabalho feito pela professora Maria Helena Borralho.

Podemos perceber até aqui que o FEMATE, ou o protótipo dele, nasce a partir de um desejo quase ingênuo de fazer com que os alunos apresentassem entre si os seus trabalhos teatrais de finais de ano, sem que houvesse, no entanto, objetivos mais específicos atrelados ao ensino da arte.

Uma vez que a idealizadora do projeto, Maria Helena Borralho, não estava mais ligada à Secretaria de Educação e Cultura do Município, ela o leva para a Secretaria de Cultura do Estado e lá deu continuidade ao projeto, com nome e proposta diferentes. O festival, que contava apenas com a participação de alunos e alunas do ensino fundamental, na transferência do município para o estado, passa a contar com a participação de escolas, alunos e alunas do ensino médio.

Importante observar que o estado apoiava inteiramente o projeto. Nesses primeiros anos de Festival, o mesmo contava com um orçamento para a confecção de cartazes de divulgação, camisas para todos os participantes (alunos, professores, equipe de produção do evento), crachás de identificação para alunos e professores que fossem apresentar e certificados de participação. Dessa forma, era um projeto que já estava incluso no orçamento anual da Secretaria de Cultura.

Esse apoio financeiro garantia, entre outros fatores, que a casa estivesse sempre lotada na época do festival. Em 1998, documentos como Ordens de Serviço apontam a preocupação do Festival não era apenas com o intercâmbio entre as escolas, mas com a formação de um público frequentador para a linguagem teatral.

No entanto, com o passar dos anos, especialmente a partir dos anos 2010, verificou-se por meio dos registros, das entrevistas e dos grupos focais com os professores-diretores e professoras-

⁶ Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Mestre em Artes ECA-USP. Professor Associado do Departamento de Artes Cênicas da UFMA e Diretor Artístico da COTEATRO.

diretoras, uma certa diminuição da presença do público. Pois, o acesso físico que “preserva a ideia de permitir a ida do público até o local de apresentação, além da disponibilização de recursos financeiros e operacionais para que isso aconteça” (Oliveira, 2011, p. 35) começa a perder força.

À vista dessa assertiva, constata-se que a perda da força do FEMATE e de sua capacidade de lotar a plateia como nos anos iniciais advém de uma questão de extrema importância: o investimento em políticas públicas de cultura para a educação. Isto é, o olhar para a educação como um campo de potencial fomento para a cultura.

O não investimento em uma ação cultural como o FEMATE, que proporciona experiências artísticas para vários sujeitos, tem inúmeros reflexos. O abandono dos professores/professoras e consequentemente de toda a comunidade escolar – visto que essas vinham a reboque das ações dos professores e professoras –, o afastamento total das escolas, o desinteresse dos estudantes, para citar apenas alguns. Esses fatores podem contribuir para a diminuição de espectadores em salas de teatro de modo geral, pois, a ação que fomenta e educa os espectadores não recebe investimentos.

Além da falta de investimento, há ainda a falta de atualização conceitual e prática por parte do próprio FEMATE, e daqueles que o pensam, outro fator que contribui para a crise que a ação atravessa. Sobre isso, é preciso que a gestão do CACEM, volte os seus olhos para as novas propostas de formação de público, e a partir dessa observação, repense que tipo de espectador desejam formar. Pois,

A capacitação do público para participar ativamente do evento teatral está fundamentalmente vinculada à proposição artística que lhe é dirigida, e se estabelece também pela maneira como o artista trabalha e comprehende o ponto de interseção entre a cena e a sala (Desgranges, 2015, p. 28).

O FEMATE surgiu com uma ideia de proporcionar aos alunos e alunas a experiência com o fazer teatral e a oportunidade de se apresentar em um teatro. Inicialmente, nas suas primeiras versões ligadas ao município de São Luís, a experiência estava mais ligada ao ato de fazer os alunos e alunas experimentarem a troca entre uma escola e outra. Com a nova fase, o Festival ganhou também um novo significado e com isso começou a se construir um pensamento de formação de público. Mas como se dá essa formação? E considerando os níveis de acesso a que se refere Desgranges, o que o FEMATE oportuniza aos estudantes e ao público, de modo geral?

A partir de entrevistas com professores, estudantes, gestão do festival e outros atores deste fenômeno, bem como considerando o acesso a documentos que narram a história do festival e estão sob a salvaguarda do Centro de Artes Cênicas do Maranhão, podemos concluir que, o que o FEMATE propõe aos seus espectadores, de modo geral, é o acesso físico ao espaço teatral – trabalho

que não possui demérito nenhum, pois conseguir sobreviver tantos anos desenvolvendo essa dinâmica é, de fato, uma conquista, sendo considerado como um projeto de formação de público, que possui como objetivo principal a ampliação de frequentadores de teatro, promovendo o hábito de ir ao teatro.

O FEMATE oferece aos seus participantes, espectadores e alunos/alunas- artistas, o acesso ao espaço teatral de maneira gratuita, contudo, o acesso linguístico fica restrito ao ato de assistir às cenas, sem um perscrutar nos elementos da linguagem e sem promover um mecanismo de leitura das obras teatrais, ou seja, sem oportunizar ferramentas para a formação de critérios interpretativos da obra.

Ainda assim, é preciso reconhecer o FEMATE como uma ação cultural necessária ao desenvolvimento do ensino do teatro. Também fica evidente que, apesar dos vinte e cinco anos de resistência do festival, o Estado ainda precisa de ações como esta para fortalecer a dinâmica relacional entre teatro e público, sobretudo o público escolar.

É certo que a escola opera num lugar de constantes transformações e, de tempos em tempos, esse ambiente muda as suas configurações a fim de melhorar e se adequar ao contexto em que estamos. Uma característica fundamental da escola é ser um lugar que proporciona experiências aos indivíduos que estão inseridos nela. Desse modo, a presença da Arte na escola agrupa valores significativos à vida dos educandos e por meio do ensino da Arte os indivíduos podem usufruir do seu direito de acesso aos bens culturais, quando esta possibilita essas vivências. Assim, aproximar a cultura à educação é fator primordial para estreitarmos a relação entre obras de arte e público.

Compreender as possibilidades de mediação entre público e teatro é um desafio dos tempos contemporâneos, na medida em que essa relação se configura como um organismo vivo e mutável.

Sabendo que a mediação teatral é utilizada como metodologia de ensino que busca reduzir o abismo entre a obra teatral e o público podemos concluir que festivais de teatro estudantis, como o FEMATE, se caracterizam tanto como uma ação cultural de extrema relevância para o ensino do teatro, como uma potente ferramenta para o ato de encurtar a distância entre público e obra.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, C. M. **O teatro pós-dramático na escola.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOURDIEU, P. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CADERNOS DE TEATRO. Vida e Morte do Teatro de Estudantes. In: **CADERNOS DE TEATRO.** Rio de Janeiro: O Tablado, n. 39, 1967. Disponível em: https://www.otablado.com.br/media/cadernos/arquivos/CADERNOS_DE_TEATRO_NUMERO_39.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

CARNEIRO, L. M. A experiência do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 56-71, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v13i2p56-71>. Acesso em: 11 maio 2022.

DESGRANGES, F. **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço.** In: DESGRANGES, F. Caminho das Artes/A Arte fazendo Escola. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005, p. 1-21. Disponível em: <http://culturae.curriculo.fde.sp.gov.br> Acesso em: 29 dez. 2021.

_____. Mediação teatral: anotações sobre o projeto formação de público. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.1, n. 10, p. 75-83, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075/8864> Acesso em: 2 mar. 2020.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LARROSA, J. **Elogio da escola.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, G. S. **Centro de Artes Cênicas do Maranhão (CACEM):** memórias e resistências de uma escola de teatro. 1.ed. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.

OLIVEIRA, N. W. C.. A mediação teatral como experiência estético-educativa. **Revista de História e Estudos Culturais** (on-line), n. 3, vol. 7, ano VII, p. 1-16, set-dez 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/316> Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, N. W. C.. **A mediação teatral na formação de público:** o projeto CUIDA BEM DE MIM na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec. 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PEREIRA, A. S. **Transgressões Estéticas e Pedagogia do teatro:** o Maranhão no século XX. São Luís: EDUFMA, 2013.

RODRIGUES JUNIOR, J. M. **Festival estudantil Sesi Sorocaba de teatro.** 2009. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Artes, Área de Concentração Artes Cênicas, Linha de Pesquisa Teatro e Educação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROSENFELD, A. **Prismas do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SANTANA, A. P. **Experiências e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

TERRITÓRIOS PRATICADOS

Uma experiência em Teatro Performativo com alunos do ensino médio

PRACTICED TERRITORIES

An experiment in performative theater with high school students

TERRITORIOS PRACTICADOS

Un experimento de teatro escénico con estudiantes de secundaria

Wellington Silva Saraiva – <https://orcid.org/0009-0000-7260-3132> ¹

Resumo

Trata-se de uma experiência compartilhada em uma oficina de Teatro Performativo com estudantes do ensino médio. Diante disso, objetiva-se evidenciar as provocações que os espaços, tomados enquanto territórios, ofereceram para a criação de dramaturgias alinhadas à perspectiva contemporânea do fazer teatral. Para tanto, a partir da pesquisa formação, a prática como pesquisa, articulou-se teoria e prática, em um processo que resultou na proposição de duas Ações Performativas. Infere-se, portanto, a relevância da abordagem performativa no ensino de Arte, possibilitando aos estudantes serem protagonistas de suas práticas artísticas e refletirem sobre seus contextos e relações, contribuindo para a construção de novas identificações e ampliação de uma perspectiva crítica de suas ações.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Teatro Performativo, Leitura do Território, Ação Performativa.

Abstract

This is an experience shared in a Performative Theater workshop with high school students. The aim is to highlight the provocations that the spaces, taken as territories, offered for the creation of dramaturgies aligned with the contemporary perspective of theatrical performance. In order to do this, based on formative research, practice as research, theory and practice were combined in a process that resulted in the proposal of two performative actions. The relevance of the performative approach in art teaching is therefore inferred, enabling students to be protagonists of their artistic practices and reflect on their contexts and relationships, contributing to the construction of new identifications and broadening a critical perspective of their actions.

Keywords: Art Teaching, Performative Theater, Reading the Territory, Performative Action.

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) pelo Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisa em andamento. Orientadora: Tharyn Stazak. Área de estudo: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Pesquisador do Laboratório de pesquisas em Drama (LabPeDra). Professor efetivo da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-ce). Graduado em Teatro licenciatura plena pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), especialista em Artes: Técnicas e procedimentos pela Universidade Cândido Mendes (UCAM).

Resumen

Se trata de una experiencia compartida en un taller de Teatro Performativo con estudiantes de secundaria. El objetivo es destacar las provocaciones que los espacios, tomados como territorios, ofrecían para la creación de dramaturgias alineadas con la perspectiva contemporánea de hacer teatro. Para ello, a partir de la investigación en formación, la práctica como investigación, teoría y práctica se articularon en un proceso que resultó en la proposición de dos acciones performativas. Por lo tanto, se infiere la relevancia del abordaje performativo en la enseñanza del arte, posibilitando que los alumnos sean protagonistas de sus prácticas artísticas y reflexionen sobre sus contextos y relaciones, contribuyendo para la construcción de nuevas identificaciones y ampliando una perspectiva crítica de sus acciones.

Palabras clave: Enseñanza del Arte, Teatro Performativo, Lectura del Territorio, Acción Performativa.

1 Primeiras palavras: pensando as práticas

Antes de tudo, enquanto professor de Arte na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto (EEEPPop) pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) e mestrando do Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (Prof-Artes ICA/UFC), venho investigando em minhas práticas o Teatro Performativo como espaço de criação, de problematização e de construção de sujeitos na escola.

As práticas performativas, por sua natureza: social, ao serem evidenciadas no espaço da escola, reposicionam os alunos uns diante dos outros, enfatizando gestos, comportamentos e papéis desempenhados em suas relações; transgressora, essas práticas também realizam provocações capazes de desestabilizar padrões e questionar as relações de poder; fronteiriça, tais práticas ampliam ainda as experiências estético-críticas em Arte, ao acessar as diversas linguagens que o jogo performativo é capaz de articular em seus processos.

Nesse ínterim, as práticas performativas exigem a afirmação do corpo como suporte, evidenciando os atravessamentos dos afetos e das subjetividades que o compõem no tecido social. A performance acontece no corpo, com o corpo e para o corpo, produzindo novos sentidos e compreensões do mundo.

Mediante o exposto, na intenção de deslocar as percepções dos educandos em suas experiências em determinados contextos e de explorar suas habilidades com as linguagens, realizei uma oficina de Teatro Performativo que criou condições tanto para a experimentação dessas características e seus desdobramentos pelos alunos, quanto para a experimentação de minhas próprias

práticas – de pesquisa, docência e criação – como processos interdependentes de procedimentos e de produção de pensamento.

Este texto, portanto, focaliza a experiência compartilhada com os discentes nessa oficina e que resultou na criação de **Ações Performativas** a partir da investigação da noção de território como propositor de dramaturgias. A título de justificativa, nomeei tais ações de performativas por compreendê-las como o fazer a partir de uma ação que se expande, até onde se deseje, deixando no caminho sua perspectiva micro e que, por meio das artes híbridas e orquestração do performer ou educador/encenador, expõe-se, por fim, macro diante de pessoas denominadas Nasa e Objeto Estranho, sendo a primeira, fruto da leitura do território da escola e a segunda desdobramento da leitura do território comunitário do mercado público do bairro Prefeito José Walter em Fortaleza-CE.

Nesta proposta, o conceito de Teatro Performativo configurou-se pela aproximação das noções de performance e teatro, de forma a diferenciar o Teatro Performativo do teatro dramático, ao seguir princípios como o **fazer** do performer, a **Descrição dos fatos** e **ruptura com a recepção especular** tradicional.

Assim, trata-se de um processo investigativo que se configura como pesquisa formação, haja vista que nele nós, professores de Arte, temos nossos corpos implicados não apenas para mediar tais conceitos, mas também para nos apropriarmos cada vez mais deles, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem e exercendo a escritura cênica da cena híbrida.

Essas reflexões me situam no trabalho, ajudando-me a entender que há elementos de pesquisa formação e da prática como pesquisa (PaR) ao longo dessa jornada. Ao adotarmos nossos próprios métodos, tornamo-nos protagonistas de nossa história e podemos reverter a lógica colonizadora e hegemônica, influenciando outros campos de maneiras mais flexíveis e coerentes com uma nova realidade contemporânea (Fernandes, 2014).

Em concordância com Scialom e Fernandes (2022), a inversão dessa lógica tem sido gradual e difícil de mapear. Entretanto, a introdução da PaR no contexto acadêmico brasileiro promove um uso reconhecido e rigoroso da prática na pesquisa artística, validando também o trabalho de pesquisadores que exploram modos de escrita experimentais e inovadores. Embora a metodologia ainda não esteja bem estabelecida nas artes, as autoras supracitadas apontam que os programas do Prof-Artes enfatizam a prática artística voltados, principalmente, para arte-educadores.

Nesse cenário, a PaR é uma metodologia aberta e flexível, aplicável a diferentes locais e culturas, bem como identificável em tendências locais mesmo antes de seu reconhecimento ou denominação como PaR no Brasil. Acreditamos que a PaR oferece uma opção decolonizadora,

destacando as diferenças e nuances locais e promovendo múltiplos resultados como conhecimento acadêmico reconhecido (Fernandes; Scialom, 2022). Outrossim, a pesquisa-experiência está ligada à ação de problematizar algo, explorando inquietações que levam ao debate, em um movimento que inclui complexidades e dificuldades, frequentemente sem respostas definitivas (Castro, 2020).

Por fim, objetivo evidenciar as provocações que os espaços, tomados enquanto territórios, ofereceram para a criação de dramaturgias alinhadas à perspectiva contemporânea do fazer teatral, bem como almejo explicitar os diálogos produzidos entre escola e comunidade que resultaram na criação das Ações Performativas.

2 Teatro Performativo e a noção de território

A denominação Teatro Performativo, atribuída por Féral (2008), justifica-se por ter em seu cerne a performatividade. Este núcleo tem em suas definições as ideias tanto da performance arte dos anos 70, quanto da performance conceituada por Schechner (2017). Quem assiste ao Teatro Performativo transita constantemente entre a teatralidade e a performatividade.

Para o geógrafo Milton Santos, o território “seria formado pelo conjunto indissociável do substrato físico, natural ou artificial, e mais o seu uso, ou, em outras palavras, a base técnica e mais as práticas sociais, isto é, uma combinação de técnica e política” (Santos, 2002, p. 87).

Por sua vez, a noção de **território** articulada na proposta, conforme Carreira (2012), passa por um espaço cuja ocupação é definida por seus usos e hábitos, sendo passível de leitura pelo estudante-artista e proposito de dramaturgias.

Pode-se dizer que a organização de ocupações de territórios da cidade é um **exercício criador** que se fundamenta na articulação de vínculos com o sujeito que tradicionalmente habita esse espaço. O potencial simbólico do teatro performativo emerge da tensão entre uso estabelecido (funcional e instrumental) e o uso poético da rua (Carreira, 2012, p. 6, grifos nossos).

Segundo Tescha e Vergana (2012), quando se trabalha com Arte contemporânea, abre-se um amplo leque para o debate acerca da vida e de preconceitos, produzindo deslocamentos dos pontos de vista dos estudantes. “E, ao fazer essa relação entre a Arte e a vida, o educador estará contribuindo para a construção de uma sociedade plural e multicultural” (Tescha; Vergana, 2012, p. 2). Além disso, estimula-se o autoconceito dos educandos, haja vista que se propõe uma produção de Arte a partir dos territórios comuns aos alunos, afirmando que “precisamos dos espaços de pertencimento para poder estabelecer de forma clara nossas relações e definir nossas identidades” (Carreira, 2012, p. 6).

Do ponto de vista do teatro contemporâneo, propor práticas performativas de exploração das linguagens, possibilita ao aluno o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva que move não somente o conhecimento acadêmico/escolar, mas também o conhecimento de si e de suas relações em suas múltiplas dimensões.

Ainda que haja um teor pretencioso nesta ideia, há nela boa intenção, acredito que este seja um dos nossos papéis enquanto professores de Arte, sermos pretenciosos em solos férteis. Quando aluno, o teatro me apresentou infinitos lugares e possibilidades, tirou-me a visão reducionista de mundo daquele local onde nasci.

Para Cohen (2002), vida e arte caminham em seus limites dentro da performance, não no sentido da representação realista, mas como pontos de atravessamentos. A performance desafia as fronteiras entre público e palco, entre arte e vida cotidiana e cria um espaço de exploração interdisciplinar, além de “ser uma ferramenta didática potente nas problematizações dos sujeitos e de suas relações com o mundo nos dias de hoje” (Ferreira, 2016, p. 68).

O teatro e a performance são mais sobre a pesquisa da vida cotidiana que acreditamos conhecer muito bem. Suas técnicas são mais apresentação do que representação, mais uma exposição astuta das realidades e da criação de teatros de situação do que uma representação das ficções dramáticas sobre eles – embora essa prática certamente não tenha desaparecido por completo (Lehman, 2013, p. 864).

Em outras palavras, a aproximação dos estudantes às experiências com o Teatro Performativo e com a performance, não simulam realidade alguma, não duplicam representações, pelo contrário, evidenciam o real que está aí e que já nos passa sem um olhar crítico.

Figura 1 – Exercício de caminhada guiada com os olhos vendados



Fonte: acervo próprio.

Por conseguinte, a imagem acima (Figura 1), apesar de ser a captura de um exercício utilizado durante a oficina, traz as implicações do que já foi escrito até aqui sobre o desvelar do real advindo do Teatro Performativo. Há nesse recorte a situação sucateada da escola e uma estudante de olhos vendados diante tudo. O professor, a propósito, colocando os estudantes em um exercício de teatro pelos espaços dessa escola, não somente para preparação de ator-performer, mas também para desnudar o real, muitas vezes imperceptível de tão comum que já está.

3 Uma pedagogia crítico-performativa

A compreensão dos recém-surgidos elementos estéticos, políticos e éticos apresentados pelo teatro contemporâneo exige a adoção de novas abordagens para assimilar o conhecimento e realizar uma análise crítica da evolução cultural.

Essa importância de que o educando compreenda os fatos e as transformações ao seu redor é o objetivo que vemos na educação emancipadora defendida por Paulo Freire. Tal prática educativa de que fala Freire (1996), embasada nas relações humanas, encontra afinidade com a arte contemporânea que, segundo Bourriaud (1998), é composta pelas interações humanas em seu contexto social. Nessa perspectiva, ao criar essa forma de arte, os artistas procuram, por meio da percepção das pessoas em relação a outras pessoas e ao mundo ao seu redor, estimular seus espectadores a contemplarem essas experiências.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como **ser pensante, comunicante, transformador, criador**, realizador de sonhos (Freire, 1996, p. 41, grifos meus).

Nesse viés, o autor supramencionado destaca a essência da prática educativo-crítica, enfatizando a importância de criar um ambiente propício para que os educandos desenvolvam uma consciência crítica sobre si mesmos e seu papel no mundo. Esse processo de assumir-se é indispensável para a emancipação e a autonomia, promovendo um aprendizado que vai além da simples transmissão de conhecimento, buscando a formação de indivíduos conscientes e ativos na transformação da sociedade.

Nesse bojo, as práticas performativas de jogo entre o real e o lúdico trazem à tona a pedagogia crítico-performativa dentro da escola. Pineau (2010) é uma das propositoras dessa Pedagogia, que associa os estudos da performance à Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Uma educação libertadora aponta para a emancipação humana mobilizando questionamentos, reflexões e transformações como respostas aos desafios da vida coletiva. Ao afirmar a educação como um processo libertador, Pineau (2010, p. 97) enfatiza que “todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performance, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas.”

Visto isso, ao se debruçar sobre os estudos da performance e das práticas performativas, considerando as questões socioculturais da educação, a autora concebe a ideia de uma pedagogia crítico-performativa que ganha forma por meio de narrativas, de interações socioafetivas, do ato criativo singular e/ou coletivo, da produção de sentidos no espaço comum pelos corpos que vão se descobrindo e inventando novas maneiras de ser.

4 Uma oficina como espaço de práticas

A princípio, 12 estudantes do ensino médio integrado ao técnico da EEEPPop, foram convidados a participar de um processo de experimentação/investigação cênica a ser realizada no contraturno das aulas regulares. O percurso iniciou com a divulgação da oficina nas salas de aula, por meio de cartazes afixados em flanelógrafos da escola. As inscrições foram recebidas diretamente pelo professor de Arte. O processo foi concebido como uma oficina, realizada no segundo semestre de 2019, em quatro encontros que totalizaram 15 horas de atividades.

Articulando atividades prático-teóricas e de criação, foram utilizados recursos básicos disponíveis na escola: sala de aula, pátio da escola, cadeiras, quadro branco, pincel, apagador, internet, data show, *slides*, vídeos de performance e teatro, fio de extensão, notebook, caixa de som e sacos plásticos na cor preta.

O conteúdo programático da oficina foram os conceitos de cidade como território, Teatro Performativo e Performance Arte, os quais foram trabalhados sobretudo com vídeos de performance para a fruição dos alunos.

Dito isso, durante a mediação do processo, busquei evidenciar que o foco da oficina eram as noções de território e Teatro Performativo e que a leitura dos territórios da escola e da comunidade seriam os propositores da criação de dramaturgias. Enfatizei também o grau de importância da ação artística para o território e para o público, visto que “o espetáculo na cidade é uma proposição de transformação do olhar do cidadão sobre seu espaço cotidiano” (Carreira, 2012, p. 8).

4.1 Os percursos das práticas

O primeiro dia de oficina compreendeu duas h/a expositivas e dialogadas acerca das características e diferenças entre o teatro dramático, performance e Teatro Performativo. Este primeiro contato dos alunos com o tema foi seguido de três h/a de práticas sobre performance e leitura do território como dramaturgia.

A primeira experimentação foi a sensibilização dos corpos de forma a trazê-los à presença e a estabelecer uma relação de confiança entre os participantes. A presença foi estimulada nos corpos por meio de um exercício no qual os alunos eram convidados a caminhar, com os olhos vendados, enquanto eram guiados por um colega. Um outro jogo que buscou estabelecer relações de confiança foi experimentado pelos participantes ao serem convidados a se entregar, posicionando-se de pé entre dois colegas e deixando o corpo cair para trás e para frente enquanto os dois colegas o sustentavam durante a queda e o reposicionavam ao centro, como um pêndulo deixar o corpo cair enquanto os colegas o seguram e reposicionam.

A partir das duas práticas realizadas pelos participantes, possibilitaram-lhes novas percepções sobre o espaço, sobre os corpos e sobre as relações que foram estabelecidas durante a experimentação conjunta, que atravessou os corpos por sensações variadas.

Já o segundo encontro da oficina, que durou duas h/a, foi dedicado a pesquisas sobre a história do bairro Prefeito José Walter, da escola e da comunidade. As pesquisas foram realizadas por meio

da consulta em *sites* e *blogs* disponíveis na internet. Foi sugerido também que cada estudante explorasse espaços da escola e de seu entorno como possibilidade de leitura de territórios para a composição de uma dramaturgia performativa.

Minha preocupação inicial, enquanto mediador, foi alertá-los quanto ao entendimento destes espaços, de modo que não reduzissem os territórios da escola e da comunidade a meros suportes cenográficos para a ação, escolhendo-os por sua relevância. No tocante a esse aspecto, Carreira (2012, p. 5) elucida que, “a ocupação dos espaços definidos pelos usos e hábitos cotidianos coloca em xeque as formas espetaculares que buscam a cidade como suporte cenográfico. A cidade é um texto e deve ser lido como dramaturgia, considerando-se as suas mais diversas camadas.”

No momento destinado à pesquisa e ocupação do espaço escolar, as ideias dos educandos foram variadas e bem criativas. O território da escola, por exemplo, suscitou temas diversos, como a crítica ao sistema político, críticas sociais, questionamentos ao sistema de educação vigente, bem como reflexões sobre o desrespeito de alunos com o patrimônio público.

Nessa esteira, as ideias vieram na forma de imagens poéticas. Um estudante, por exemplo, sugeriu uma ação em que alunos tinham seus corpos como telas brancas para serem pintadas pela plateia, enquanto outro pensou em uma ação na qual um dançarino se desviaria do telhado caindo. Em um dado momento, alguns alunos começaram a perceber a escola como um espaço abandonado e inabitado durante o turno da noite. Não custou nada para que outros discentes relacionassem a situação com a lua, dizendo que a escola mais parecia com o terreno inóspito da lua, ao não ser habitada em alguns dias e horários. A analogia logo foi bem recebida pelos demais.

Partindo dessa ideia de abandono, outros alunos pontuaram que ali nas proximidades da escola havia um antigo mercado popular que outrora foi bastante visitado pela comunidade, mas que atualmente havia perdido muitos de seus frequentadores devido à expansão do comércio em outros pontos do bairro. O debate sobre esses espaços convergiu para a percepção da falta de habitação do território da escola como espaço cultural e a desvalorização do mercado público do bairro Prefeito José Walter, tanto pelos estudantes quanto pela comunidade. Partindo deste entendimento, foram escolhidos estes espaços para a realização das práticas performativas disparadas pela oficina, visto que sua relevância possibilitaria novos olhares e novos modos de habitação do espaço escolar e do mercado público.

Mediando a oficina, vi nascer ali, entre os estudantes, questões disparadoras e contextualizadas para debate e para a criação cênica. Prontamente, coloquei-me a instigá-los cada vez mais e, como resposta, as ideias começaram a ganhar força e se relacionar com outros saberes. Uma

aluna, por exemplo, lembrou que na última aula de história o professor havia tocado no assunto da primeira ida do homem à lua, pontuando que esse feito estava perto de completar cinquenta anos em julho de 2019, mês posterior ao da oficina. Foi nesse momento que a referência da lua se encaixou com a visão de espaço ‘inabitado’ e de ‘abandono’ que o território da escola trouxe na leitura dos participantes da oficina. Neste ponto, junto a turma, batemos o martelo para criarmos uma Ação Performativa que relacionasse o território da escola à lua.

Em seguida, questionei qual ação poderia mostrar essa analogia que fizeram entre os territórios da escola e da lua e o que eles poderiam fazer. Para isso, resgatei as questões sobre a performance discutidas por Schechner relacionadas aos três verbos que orientam e compõem toda performance: “sendo – fazendo – mostrar fazendo” (Schechner, 2017, p. 01).

No que diz respeito a essas ações, Féral (2008) afirma que elas valorizam bem mais a **ação executada** na performance do que a **representação**. No mais, aponta que quando Schechner se refere a ‘execução de uma ação’ seu objetivo é pontuar a ideia do fazer, sendo essa noção um quesito fundamental para o Teatro Performativo.

A partir do aprofundamento destas características, a ação escolhida pelos participantes foi a de caminhar pela escola – da mesma forma como caminhou o homem na lua sem o efeito da gravidade – e que, durante essa ação, seria divulgada uma segunda Ação Performativa. Decerto há uma teatralidade aí, mas também uma performatividade propulsora do trabalho artístico. Rumo à elaboração da Ação Performativa, pontuei que os estudantes poderiam transitar entre personagem e performer durante o trabalho, visto que aquele ‘astronauta’ seria o trampolim para a ação feita em nome deles e por eles, enquanto performers. Experimentando a gravidade, fazendo o que se executa.

Nesse segmento, as questões em ato partiram do coletivo e a construção estética do trabalho foi tomando forma. Para o figurino, exemplificativamente, os estudantes sugeriram o uso de um capacete que remetesse à ideia do papel de astronauta. A referência foi então produzida a partir de capacetes de motociclistas embrulhados em papel alumínio, somado à proposta de utilização de roupas brancas durante a ação.

Dando seguimento, passamos a construir o programa daquela Ação Performativa, uma espécie de roteiro. Cabe frisar que programa performativo é um termo cunhado por Fabião (2013, p. 4), descrito como:

Enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia.

Nesse contexto, a primeira Ação Performativa estava planejada. Na sequência, seguindo o contexto da construção do trabalho dos estudantes, intitulamos a Ação Performativa de Nasa, tendo em vista que o debate em torno das ideias do espaço desabitado e (re)habitado, assim como das analogias com o território da lua.

Dando continuidade ao processo, retornamos ao debate para pensar um espaço proposito de dramaturgia para a segunda Ação Performativa, dessa vez, um local na comunidade, um espaço que pudesse se relacionar com a escola, com o bairro e com acesso ao trabalho de criação artística dos alunos, que pudesse ser um espaço também beneficiado.

Nesse sentido, o critério de proximidade à escola foi levado em consideração por questões de segurança dos estudantes e do professor. Remontando à pesquisa feita no primeiro encontro, sobre a história do bairro Prefeito José Walter, levantamos em grupo a sugestão do mercado central do bairro como espaço para execução da segunda Ação Performativa, passando a fazer ligações e justificativas com a teoria estudada e com a primeira Ação Performativa. Ao final deste segundo encontro, organizamos tecnicamente a proposta da Ação Performativa Nasa e, a partir do programa criado, realizamos a ação na escola durante o intervalo da tarde, pouco antes do terceiro encontro.

No terceiro encontro, dedicamos três h/a ao debate e organização da segunda Ação Performativa. Fizemos uma visita ao mercado público para investigação de possíveis dramaturgias a partir daquele espaço físico e de sua história.

Na exploração do território nos deparamos com um espaço sem a presença de clientes, preenchido apenas pelo silêncio e pelos olhares dos vendedores nos corredores. trata-se de um mercado de vendas tradicionais: carnes, raízes, artesanatos e roupas que se mostrou pouco habitado. Uma percepção que calhou para reforçar tudo que já havíamos concluído a respeito do território da escola em sua analogia com o da lua.

Deslocar os olhares dos estudantes, professores e transeuntes para aquele espaço passou a ser nosso objetivo. Percebê-lo como tecido concreto da dramaturgia do espaço comum partilhado, instalando uma ação neste espaço, seria tomá-lo como um território compartilhado entre os alunos-performers e as demais pessoas que ali (pouco) habitam.

Nesse caminhar, como aponta Carreira (2012, p. 5 e 6), o espaço compartilhado na condição de propositores de uma Ação Performativa “trata-se de um texto que podemos ler, mas, enquanto ocupantes ocasionais [...] percebemos que também somos parte dessa dramaturgia”.

Diante disso, questionei: o que poderia chamar a atenção das pessoas para o mercado no dia da Ação Performativa? Como propor outras possíveis relações, instauradas a partir da Ação Performativa, neste espaço em um sábado pela manhã? As sugestões dos alunos foram variadas e criativas e, dentre tantas, uma chamou muito nossa atenção: “Que tal ligar para um programa de televisão e chamá-los para filmarem a apresentação?” (Estudante 1).

Recebida positivamente pelos demais, a sugestão foi interpelada por algum discente que disse que, desta forma não estariam genuinamente fazendo uma performance, e que seria ideal não revelar que seria uma apresentação, tornando-a um evento, um acontecimento. Portanto, sugeriu: “Que tal anunciar que vai cair um objeto do céu?” (Estudante 2).

No tocante à ideia de ligar para um programa de reportagem e falar que próximo ao mercado havia caído do céu um objeto não identificado, pontuei que seria ideia substancial para atrair o olhar da comunidade para aquele espaço e para nossa Ação Performativa. No entanto, poderia ser considerada um trote do ponto de vista legal, o que concordamos que não ser sustentável. Como mote, tornou-se o aporte subjetivo de nossa ação.

Nessa perspectiva, indaguei: “Mas qual objeto caiu do céu?”. E outro estudante respondeu: “Não se sabe. É um objeto estranho” (Estudante 3).

Como um desdobramento da primeira Ação Performativa, passamos à criação do segundo programa performativo e decidimos que o ‘mostrar fazendo’ da ação anterior de ‘caminhar sem gravidade na lua’, seria mantido. O grupo o faria lentamente, dando duas voltas no calçadão do mercado, para instalar a Ação Performativa. Na sequência, entrariam no mercado e anunciariam que haviam acabado de pousar naquele solo ‘inabitado’.

Para o dia da ação, sugeri o uso de um microfone de lapela, visto que este deixa a voz com um efeito de rádio de comunicação, com certos ruídos e microfonia, similar ao som vocal reproduzido nos controles de comunicação de missões aéreas. Ao aterrissar em solo, os tripulantes falariam o texto em inglês com tradução simultânea em português. Um aluno relataria o pouso e as impressões do mercado e outro traduziria o relato. Decidido isso, começamos a escrever o programa desta segunda Ação Performativa, que nomeamos de Objeto estranho (Figuras 4 e 5). Para além disso, ainda no terceiro encontro produzimos um material para divulgação que informava sobre a ação performativa objeto estranho a acontecer no mercado público.

Posto isso, a seguir se encontram registros fotográficos da Ação Performativa intitulada de Nasa (Figuras 2 e 3) e o Programa (Quadro 1):

Figura 2– Ação performativa Nasa



Fonte: acervo próprio.

Figura 3 – Performers fazendo a ação de panfletar, transitando entre a teatralidade e performatividade, divulgando a próxima Ação Performativa Objeto estranho.



Fonte: acervo próprio.

Quadro 1 – Programa NASA

Programa NASA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cadeiras dispostas no pátio da escola, enfileiradas como na sala de aula. 2. Um quadro branco com os conteúdos de história e física. 3. Ao toque do intervalo das aulas da manhã, os estudantes performers já estão sentados nas cadeiras, caracterizados de ‘astronautas’ com roupas brancas e capacete. 4. Um performer escreve no quadro branco equações de física, matemática e desenhos da lua. 5. Os performers se levantam, um por vez, numa sinergia onde por percepção todos se olham e apenas um levanta e caminha simulando o caminhar do homem na lua em direção aos fundos da escola. 6. Nos fundos da escola o performer começa a entregar panfletos da próxima Ação Performativa a ser realizada no dia seguinte (sábado) no mercado público próximo a escola. 7. O panfleto diz, OBJETO ESTRANHO Dia xxxxx as xxxxhrs, local xxxxxx 8. Todos os performers concluem suas ações de levantar-se e caminhar na gravidade zero em direção ao final da escola e ali panfletam caminhando na lua. 9. O intervalo termina, os performers permanecem em suas ações e os demais alunos se recolhem a suas salas de aulas, já sem plateia os performers finalizam a Ação Performativa que anunciava a próxima ação a acontecer no dia seguinte. 10. Fim.

Fonte: elaboração própria.

Assim sendo, como era de se esperar, o acontecimento deixou a escola atenta e interessada em compreender o que era aquela apresentação. A rotina do intervalo foi interferida pelo teatro, muitos estudantes lancharam de olhos bem atentos aos performers. Uma reação despertada causada pelo teatro, pois este, como nos diz Carreira (2012, p. 7), “em suas formas performativas resulta um recém-chegado na vizinhança e representa momentos de novidade, já que os habitantes estão acostumados apenas a formas para-teatrais e a um teatro de rua mais convencional”.

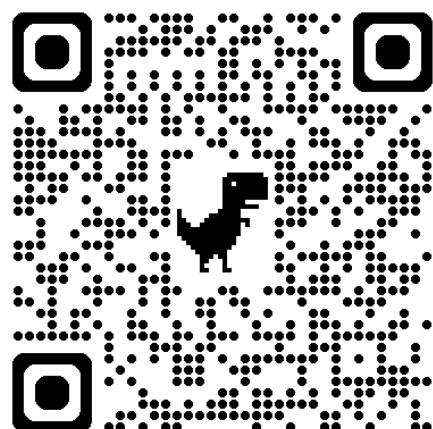
Posteriormente, segue o registro fotográfico da chegada da Ação Performativa nomeada de Objeto estranho no mercado público do bairro Prefeito José Walter localizado próximo a escola e QR Code do vídeo da apresentação (Figura 4 e 5) e o seu programa (Quadro 2):

Figura 4 – Caminhando ao redor do mercado público



Fonte: acervo próprio.

Figura 5 – QR Code: Vídeo da ação performativa Objeto Estranho



Fonte: acervo próprio.

Quadro 2 – Programa Objeto estranho

Programa Objeto estranho
<p>1. Caminhar no entorno do mercado público do bairro Prefeito José Walter como o homem caminhou na lua. Um percurso de duas voltas.</p>

2. Entregar um panfleto que diz: HABITEM O MERCADO PÚBLICO.
3. Entrar no mercado e caminhar, sem o efeito da gravidade como na lua, até um espaço aberto com um pequeno elevado.
4. Aterrissar e falar o texto.
5. Causar um som de microfonia nos intervalos antes de recomeçar a falar o texto.
6. Sair caminhando como se entrou no mercado.
7. Fim.

Fonte: elaboração própria.

Mediante o exposto, comprehende-se que as ações de caminhar como astronautas em um ambiente sem a influência da gravidade, entregar os panfletos e realizar a Ação Performativa, estabelecem, portanto, uma outra possível relação com o território e seus coabitantes. A rotina dos transeuntes do mercado público também foi transpassada pela Ação Performativa da maneira que essas pessoas compuseram a apresentação que ali foi instalada. Nas palavras de Carreira (2012, p. 7):

O cidadão que se dispõe a oferecer seu tempo (não programado) para o espetáculo, está cedendo mais que minutos, está doando ao acontecimento sua energia de sujeito que aceita que o lugar do puro trânsito seja transformado em Lugar de produção simbólica.

Assim, no caminhar pelo entorno do mercado, os estudantes/performers interagiram com os que ali estavam e passavam, aproximando-se e coabitando os territórios, reafirmando o que propõe Carreira (2013, p. 6): estar mais “[...] próximos do cidadão comum, e assim estabelecer um diálogo que comprometa os sujeitos que caminham pelas ruas com a oferta de um novo olhar sobre o espaço cotidiano”.

5 Palavras finais

A oficina de Teatro Performativo realizada na EEEPPop representou uma oportunidade substancial para os estudantes explorarem e experimentarem o teatro contemporâneo de forma teórica e prática dentro do ambiente escolar. A pesquisa cumpriu o fito de relatar essa experiência, destacando as proposições que os territórios da escola e do mercado do bairro ofereceram para a construção de uma dramaturgia contemporânea.

Ao longo da oficina, os alunos mergulharam na compreensão do Teatro Performativo, que se diferencia do teatro dramático tradicional ao enfatizar a ação do performer e a quebra das convenções de representação. Eles também aprenderam a ler o espaço escolar e a comunidade como potenciais

territórios de criação artística, reconhecendo o valor da performance como uma ferramenta para reflexões multidimensionais.

A primeira Ação Performativa, intitulada Nasa, explorou a analogia entre a escola desabitada à noite e a lua, levando os alunos a caminharem pela escola como astronautas em gravidade reduzida. A performance provocou reflexões sobre o abandono do espaço escolar e sua relação com o contexto histórico e social dos estudantes. A segunda Ação Performativa, Objeto Estranho, teve como objetivo chamar a atenção da comunidade para o mercado do bairro Prefeito José Walter. Essa performance trouxe à tona questões sobre a utilização e valorização dos espaços públicos na comunidade.

Além de estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes, a oficina proporcionou uma oportunidade de integração entre diferentes disciplinas e a aplicação prática de conceitos teóricos, contribuindo para uma compreensão mais profunda das relações entre arte, espaço e sociedade. Ademais, em um contexto em que o ensino de Arte ainda enfrenta desafios estruturais e resistência à mudança, a abordagem do Teatro Performativo ofereceu uma alternativa atraente e enriquecedora para os alunos, permitindo-lhes explorar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também suas próprias identidades e relações com o mundo.

Outrossim, o Teatro Performativo e a performance arte mostraram-se modos operativos poderosas para promover reflexões críticas e interdisciplinares, conectando os estudantes com o mundo ao seu redor. Em síntese, a título de conclusão, a oficina de Teatro Performativo representou uma jornada de experimentação artística e de reflexão crítica para os alunos da EEEPPop, destacando a importância de explorar os territórios performativos como uma maneira de compreender e transformar o mundo em que vivemos.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2009.

CARREIRA, André. Teatro performativo e a cidade como território. **ArteFilosofia**, Ouro Preto, n. 12, p. 5-15, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/LktdY>. Acesso em: 01 jun 2024.

CASTRO, Roney Polato de. Trajetórias de pesquisa, trajetórias de vida: experiência e constituição de um pesquisador. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 175-187, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/NpchL>. Acesso em: 01 jun 2024.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME**, n. 4, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://abrir.link/cGFBx>. Acesso em: 01 jun 2024.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008. Disponível em:

<http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/2058>. Acesso em: 01 jun 2024.

FERNANDES, Silva. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2010.

FERREIRA, Taís. **Artes cênicas: teoria e prática no ensino fundamental e médio**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEHMANN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático, doze anos depois. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 859-878, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/mLKhpHMqmkYfwbNfTpB7JbH/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun 2024.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões estéticas e pedagogia do teatro**: o Maranhão no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-114, 2010. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n02/v35n02a07.pdf>. Acesso em: 01 jun 2024.

SANTOS, Milton. O país distorcido. In: RIBEIRO, Wagner Costa (Org.). **O País Distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4435214/mod_resource/content/1/O%20Pa%C3%ADs%20Distorcido.pdf. Acesso em: 22 ag 2024.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática artística como pesquisa no Brasil: algumas reflexões iniciais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 22, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230/7581>. Acesso em: 01 jun 2024.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **ARJ**, v. 1/2, p. 76-95, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36025/arj.v1i2.5262>. Acesso em: 01 jun 2024.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. Routledge, 2017.

TESCH, Josiane Cardoso; VERGARA, Clóvis. **Arte contemporânea no espaço escolar**. In: ANPED SUL. Anais do ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/AsBcO>. Acesso em: 01 jun 2024.

MEDIAÇÃO CULTURAL E TEATRO NO METAVERSO diálogos possíveis no ensino e na formação de professores

MEDIACIÓN CULTURAL Y TEATRO EN EL METAVERSO posibles diálogos en la enseñanza y la formación docente

CULTURAL MEDIATION AND THEATER IN THE METAVERSE possible dialogues in teaching and teacher training

Régis Costa de Oliveira¹
<https://orcid.org/0000-0003-2373-2637>

João Victor da Silva Pereira²
<https://orcid.org/0000-0001-6150-1026>

Resumo

O artigo explora a aplicação da mediação cultural e do teatro no metaverso no contexto acadêmico em abordagem qualitativa, analisando como essas práticas podem enriquecer o ensino e a formação de professores. O foco está na interação digital entre artistas e públicos, usando as tecnologias imersivas para expandir as possibilidades formativas e culturais, em uma proposta de mediação cultural que dialogue com o acervo do Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão. As referências teóricas envolvem estudos sobre mediação cultural, cultura digital e as potencialidades do metaverso na educação superior.

Palavras-chaves: teatro e tecnologias; metaverso; mediação cultural; formação de professores.

Resumen

El artículo explora la aplicación de la mediación cultural y el teatro en el metaverso en el contexto académico desde un enfoque cualitativo, analizando cómo estas prácticas pueden enriquecer la enseñanza y la formación docente. El foco está en la interacción digital entre artistas y públicos, utilizando tecnologías inmersivas para ampliar las posibilidades formativas y culturales, en una propuesta de mediación cultural que dialoga con la colección del Museo del Ferrocarril y del Puerto de Maranhão. Los

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) campus São Luís - Centro Histórico. Doutor em Artes pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Pesquisador das tecnologias digitais imersivas e interativas.

² Professor Substituto do Curso de Licenciatura em Teatro (UFMA). Mestre em Artes Cênicas e Licenciado em Teatro pela mesma universidade. Atualmente também atua como Analista de Cultura no Sesc Maranhão e Produtor/Gestor Cultural na cidade de São Luís. Especializando em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFMA), é pesquisador das Pedagogias do Teatro, com ênfase em Mediação Cultural, do Arquivo em Artes Cênicas e da Gestão Cultural.

referentes teóricos involucran estudios sobre la mediación cultural, la cultura digital y el potencial del metaverso en la educación superior.

Palabras claves: teatro y tecnologías; metaverso; mediación cultural; formación docente.

Abstract

This article explores the application of cultural mediation and theater in the metaverse in an academic context using a qualitative approach, analyzing how these practices can enrich teaching and teacher training. The focus is on digital interaction between artists and audiences, using immersive technologies to expand educational and cultural possibilities, in a proposal for cultural mediation that dialogues with the collection of the Maranhão Railway and Port Museum. The theoretical references involve studies on cultural mediation, digital culture, and the potential of the metaverse in higher education.

Keywords: theater and technologies; metaverse; cultural mediation; teacher training.

Introdução

No contexto contemporâneo, as tecnologias digitais têm transformado profundamente diversos aspectos da sociedade, incluindo a forma como interagimos, aprendemos e nos expressamos artisticamente. Dentre essas inovações, o metaverso, tecnologia popularizada por Mark Zuckerberg em 2021, representa uma evolução significativa na integração entre os mundos físico e digital (fígtal), proporcionando ambientes imersivos e interativos que expandem as possibilidades criativas e pedagógicas (Ball, 2021).

Apesar dos avanços tecnológicos, muitas práticas de mediação cultural e produções teatrais ainda enfrentam barreiras de acessibilidade e interação. O projeto "Teatro, Metaverso e Mediação Cultural", desenvolvido no componente curricular Laboratório de Teatro, Tecnologia e Educação (Labtec), do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em parceria com o Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Arte e Educação (GPTAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus São Luís - Centro Histórico, surge como uma resposta que busca integrar o metaverso para ampliar o alcance e a imersão das experiências teatrais.

Este artigo tem como objetivo analisar a implementação e os impactos do uso do metaverso no contexto teatral e de mediação cultural, através do projeto "Teatro, Metaverso e Mediação Cultural". Especificamente, pretende-se avaliar a eficácia do metaverso como ferramenta de mediação cultural, investigar as habilidades desenvolvidas pelos participantes envolvidos no projeto e identificar os desafios e oportunidades apresentados pela integração de tecnologias imersivas no

teatro. A relevância deste estudo reside na potencial transformação das práticas pedagógicas e culturais, oferecendo uma abordagem que democratiza o acesso à cultura e promove novas formas de interação entre artistas e público.

Teatro e Performance no Metaverso: Um Novo Território

O conceito de metaverso é empregado para descrever um ambiente computacional predominantemente tridimensional, imersivo e interativo, e com potencial para simular a realidade através da hibridização entre o mundo tangível e conteúdos digitais. Uma definição que implica na revolução da internet, pois teoricamente, o usuário é transportado para este universo através de diferentes tecnologias digitais, como a computação espacial, a realidade virtual (RV), a realidade aumentada (RA) e a realidade mista (RM). Segundo Matthew Ball (2021, p. 49), o metaverso é:

uma rede em enorme escala e interoperável de mundos 3D virtuais renderizados em tempo real *que podem ser experienciados de forma síncrona e persistente por um número efetivamente ilimitado de usuários com um sentimento individual de presença e continuidade de dados, como identidade, história, direitos, objetos, comunicações e pagamentos.*

A experiência imersiva em ambientes virtuais de simulação tem sido amplamente empregada em diversos setores, como indústria, educação, medicina e entretenimento. No campo artístico, a ascensão das plataformas de metaverso, a partir do início do século XXI, inaugurou um novo território de experimentação para diferentes linguagens. As artes visuais, por exemplo, encontraram no metaverso plataformas para a criação de exposições virtuais em espaços digitais tridimensionais, onde o público pode interagir e explorar as obras através dos avatares.

No teatro e na performance, o metaverso vai além de simplesmente replicar a presença física do artista; ele permite a virtualização e a transformação do corpo artístico. Aqui, o conceito de avatar se torna fundamental. Um avatar, no contexto do metaverso, é uma representação gráfica do usuário, que pode assumir formas humanas, animais, ou até mesmo abstratas. Segundo Ball (2021), através dos avatares, os usuários podem interagir e experimentar ambientes virtuais massivos. Essa figura virtual serve como um meio de expressão e de interação dentro dos mundos digitais, permitindo que os artistas explorem novas formas de corporalidade, narrativa e presença cênica.

A utilização de avatares em performances e peças teatrais no metaverso abre novas possibilidades para a encenação. Os artistas podem reimaginar o espaço cênico, criando experiências imersivas que vão além do que é possível no teatro tradicional. Além disso, a interação entre avatares

e público em tempo real preserva a relação entre artista, obra e espectador, característica do fazer teatral e performativo, ressignificando-a. Segundo Oliveira (2022, p. 98):

A virtualização do performer por meio do avatar é um processo mediado pelas tecnologias digitais e que não ameaça a existência e nem a presença do performer durante a ação performativa. A apresentação ao vivo, condição *sine qua non* da arte da performance, ocorre tanto na performance digital quanto na ciberperformance. Do seu duplo - o avatar -, a presença do performer no ambiente não o impede de realizar a ação performativa e de estabelecer interações com outros avatares que ocupem o mesmo ambiente virtual transformado, mesmo que temporariamente, em ambiente performativo.

Os projetos pioneiros na utilização do metaverso para práticas teatrais e performativas ocorreram principalmente na plataforma Second Life. Criada pela empresa Linden Lab em 1999 e lançada em 2003, esta plataforma abriga mundos digitais tridimensionais, com enfoque nas relações sociais estabelecidas entre os usuários por meio de avatares. Essas características tornaram o Second Life particularmente atraente para artistas, como observa Duarte (2016), ao destacar que essa plataforma não apenas oferece um espaço de interação social, mas também permite uma ampla gama de experimentações artísticas e performativas no ambiente virtual.

Esse mundo virtual (que não se deve confundir com realidade virtual) permite que os usuários desenvolvam uma vida paralela na qual, por exemplo, escolhem a aparência de seus avatares, travam relações com outros “residentes”, realizam transações comerciais (com a moeda local, o *Linden*), criam objetos virtuais, entre outras possibilidades. A partir, principalmente, de duas características - a possibilidade de vida social e de criação - emerge a arte dentro do Second Life, por meio de práticas simbólicas realizadas no interior do programa, entre elas, exposições, concertos, cinema, e na realização de ações teatrais e performances. (Duarte, 2016, p. 449)

O grupo Second Front foi um dos primeiros coletivos artísticos a explorar o potencial performativo do metaverso, especificamente dentro da plataforma Second Life. Fundado em 2006, o Second Front reuniu artistas de diferentes partes do mundo, criando um espaço experimental onde o corpo físico dos performers era substituído por avatares, permitindo uma nova forma de interação e presença artística no ambiente virtual. Uma das performances do grupo foi "The Haledol Dreams of the Minotaure" (2008) (Figura 1), que explorou temas de identidade, loucura e mito em um cenário virtual surreal. Nessa performance, os artistas utilizaram avatares para encenar uma narrativa complexa que desafiava as fronteiras entre o real e o virtual, o consciente e o inconsciente. Como Valverde (2019) observa, a prática do Second Front no metaverso desafiou as convenções tradicionais da performance ao vivo, questionando as noções de presença e identidade através da mediação tecnológica.

Figura 1 - The Haledol Dreams of the Minotaure, Second Front (2008)



Fonte: Second Front (2008)

Disponível em: https://www.secondfront.org/Performances/Haledol_Dreams.html

A Metaverse Shakespeare Company (anteriormente conhecida como SL Shakespeare Company) foi pioneira na produção de peças teatrais dentro do mundo virtual do Second Life, utilizando um gêmeo digital³ do Globe Theater. Fundada por Ina Centaur, a companhia utilizou a linguagem teatral em mundos virtuais imersivos e interativos para recriar as obras de Shakespeare. Os atores eram representados por avatares controlados por entrada ao vivo e pré-gravada, o que permitia uma performance simultânea, como na apresentação de Hamlet, realizada em 2008 (Figura 2). A precisão histórica do teatro, incluindo trajes e cenários, foi um dos destaques que possibilitaram uma experiência imersiva para os espectadores, que podiam interagir com os atores e entre si durante as apresentações.

Figura 2 - Cartaz da peça Hamlet no Second Live, SL Shakespeare (2008)

³ No contexto do metaverso, um **gêmeo digital** é uma réplica virtual de um objeto, sistema, processo ou entidade física existente no mundo real.



Fonte: SL Shakespeare

Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/ic-beauties/2296142535>

Desde o lançamento do Second Life em 2003, várias plataformas de metaverso surgiram, cada uma trazendo novas possibilidades para experiências imersivas e interativas. Entre elas, destacam-se ambientes como Minecraft e Fortnite, este último, apesar de apresentar um projeto focado nos jogos *pay-to-play* e *free-to-play*⁴, se tornou um palco para shows virtuais de artistas como Travis Scott e Ariana Grande, redefinindo o entretenimento ao misturar música e interação em tempo real com milhões de usuários. Essas plataformas prepararam o terreno para o desenvolvimento de mundos virtuais direcionados para eventos e exposições, como o Spatial.

A plataforma Spatial destaca-se no cenário dos metaversos por sua compatibilidade com uma ampla gama de dispositivos, incluindo computadores, smartphones e especialmente óculos de realidade virtual, como o Meta Quest (2, 3 e 3s). Essa versatilidade permite que os usuários experimentem ambientes tridimensionais com diferentes níveis de imersão, seja por meio de um navegador web ou através da realidade virtual. A capacidade de se adaptar a diferentes dispositivos torna o Spatial uma ferramenta versátil para projetos artísticos, possibilitando uma interação mais rica e acessível entre performers e público em um espaço digital compartilhado. Com navegação intuitiva

⁴ *Pay-to-Play* refere-se a jogos que exigem uma compra inicial ou uma assinatura para serem acessados, garantindo ao jogador a experiência completa sem limitações adicionais de conteúdo. Em contrapartida, o modelo *Free-to-Play* oferece o jogo gratuitamente, mas frequentemente inclui compras opcionais dentro do jogo, como itens, personagens ou vantagens, que podem melhorar a experiência ou acelerar o progresso do jogador. Ambos os modelos têm sido amplamente utilizados em jogos modernos, incluindo o *Fortnite*, que inicialmente era *pay-to-play* antes de adotar o modelo *free-to-play* para seu modo *Battle Royale*.

e gráficos realistas, a plataforma se apresenta como uma solução atraente e fácil para uma ampla variedade de usuários.

Em 2023, a plataforma de metaverso Spatial foi utilizada para a realização da ação performativa “O Peregrino Digital”, projeto selecionado pelo primeiro edital nacional dedicado à arte e cultura no metaverso, promovido pelo Instituto Itaú Cultural, em 2022. A performance surgiu da necessidade de investigar a transição entre a materialidade física e a presença digital, questionando os limites do corpo performativo mediado por tecnologias de realidade virtual (RV) e metaverso.

No desenvolvimento da performance, a presença do performer no ambiente digital ocorreu por meio de seu avatar, que interagia tanto com o público quanto com os conteúdos digitais dispostos em quatro ambientes virtuais, interligados por portais (Figura 3). O formato multiplataforma do metaverso Spatial possibilitou que os espectadores participassem ativamente da ação, seja por navegadores web, dispositivos móveis ou óculos de RV, como o Meta Quest.

Figura 3 - Santuário da Árvore Sagrada - O Peregrino Digital, 2023



Fonte: arquivo pessoal

Uma das inovações da performance foi a exploração dos movimentos do avatar por meio do dispositivo de RV Meta Quest 2, que proporcionava ao performer o controle do tronco, braços, mãos e cabeça do avatar. Devido ao formato de visualização do usuário no modo de RV, que opera apenas em primeira pessoa e impossibilita a visualização completa do corpo do avatar, foi criada uma sala de espelhos dentro do ambiente virtual para os ensaios (Figura 4). Nesse espaço, o reflexo do avatar nos espelhos permitia ao performer observar seus movimentos, executados em tempo real e sincronizados com os gestos realizados no espaço físico. A interação também foi potencializada pelo uso do microfone, possibilitando a comunicação direta entre o performer e o público durante a ação.

Figura 4 - Sala dos Espelhos - O Peregrino Digital, 2023



Fonte: arquivo pessoal

As inovações performáticas no metaverso, especialmente no que diz respeito à interação entre performer, avatar e público, não apenas redefinem a noção de presença cênica, mas também abrem novas possibilidades para a pedagogia do teatro. A integração dessas tecnologias imersivas no ensino oferece uma oportunidade para repensar as metodologias tradicionais, permitindo que alunos e educadores explorem a criação artística em ambientes híbridos e interativos. Nesse sentido, o Laboratório de Teatro, Tecnologias e Educação surge como um espaço para investigar essas interseções, aplicando as mesmas ferramentas tecnológicas em contextos pedagógicos.

Laboratório de Teatro, Tecnologias e Educação

Quanto à relação das tecnologias com as pedagogias do teatro, é certo perceber as suas interferências dialógicas que transformaram tanto a criação artística quanto os métodos de ensino. Historicamente, a tecnologia tem sido vista como um meio de aprimorar as práticas pedagógicas e artísticas, desde os métodos tradicionais, como o uso de giz e lousa, até as inovações contemporâneas, como lousas digitais, plataformas de streaming e mais recentemente, a utilização das novas tecnologias digitais, a exemplo do metaverso. O que de início eram mais simples e focadas em facilitar a comunicação e a transmissão de conhecimento, passa-se, especialmente a partir da industrialização nos séculos XVIII e XIX, a se voltar para o aprimoramento das técnicas de criação e produção, permitindo que os educadores e artistas explorem novas formas de expressão e interação com o público. Outro marcador é o advento da internet e das redes sociais, nas quais as tecnologias passaram a desempenhar um papel crucial na disseminação de conteúdos teatrais, permitindo a gravação e transmissão de espetáculos, além de facilitar a interação entre artistas e espectadores. Isso resultou

em novas formas de compartilhamento e colaboração, mesmo à distância, como evidenciado durante a pandemia da covid-19, quando muitos experimentos de produção coletiva foram realizados online.

Foi neste contexto de pandemia que as dicotomias real/virtual, autêntico/falso, presença/ausência são colocadas em voga de forma ainda mais contundente, por conta da privação daquele que é tão característico do Teatro, o encontro. Catalão (2016) nos convida a questionar sua validade, se essas dualidades "devem ser aplicadas à arte contemporânea?" (p. 99-100). Dubatti (2021), filósofo teatral argentino, então irá propor reflexões sobre a cultura "convivial" e a "tecnovivial" para estabelecer aproximações e distanciamentos entre os conceitos. Enquanto a primeira refere-se ao encontro físico de corpos em um espaço compartilhado, onde a interação ocorre de maneira presencial, caracterizada pela presença física dos participantes, permitindo uma experiência direta e imediata das práticas teatrais, a outra se refere a interações que ocorrem em ambientes digitais, onde as ações podem ser realizadas de forma desterritorializada, utilizando tecnologias como áudio e vídeo, por exemplo, nas quais as experiências teatrais sejam compartilhadas e acessadas de maneira mais ampla, superando limitações geográficas e temporais. Não há um esforço em estabelecer uma sobreposição de uma em detrimento da outra, mas entender que ambas oferecem distintas possibilidades de aprendizado e criação, e que a pedagogia do teatro deve considerar essas dinâmicas ao desenvolver metodologias de ensino, respondendo às mudanças sociais e tecnológicas, e promovendo uma educação teatral mais diversificada.

E neste terreno, onde não há a intenção de estabelecer fronteiras dialógicas ou reducionistas, que trazemos à luz uma experiência de ensino aprendizagem no curso de Teatro, da Universidade Federal do Maranhão, onde as tecnologias digitais foram inseridas em um processo de criação que envolvia mediação cultural e a prática de extensão universitária no contexto da disciplina “Laboratório de Teatro, Tecnologia e Educação”.

O componente curricular⁵ proposto visa estabelecer um laboratório para práticas docentes em pedagogia do teatro, integrando o uso do suporte digital como ferramenta orientadora de conteúdos teatrais no ensino formal e informal. Assim, foi estruturado em três módulos, que buscaram explorar as habilidades e competências do licenciando diante das possíveis interações entre o teatro, o ensino e a cena, mediadas pela tecnologia. No primeiro módulo, abordamos os aspectos da tecnologia aplicada à pedagogia e ao teatro, destacando o papel da tecnologia como facilitadora de ações humanas e sua capacidade de transformar as proposições pedagógicas, impactando diretamente a

⁵ O componente curricular é oferecido como disciplina obrigatória aos discentes do curso de Teatro - Licenciatura/UFMA desde a formulação do currículo, em 2015.

didática e as reflexões sobre ensino, aprendizagem, e processos criativos e artístico-pedagógicos. Durante as discussões sobre mediação cultural e suportes digitais, criamos um circuito cultural, um Mapa de Afetações, baseado nos afetos dos alunos pela cidade de São Luís, explorando processos de mediação que poderiam ser ativados por terceiros através da plataforma Padlet⁶. Como parte das estratégias de mediação, os alunos foram instruídos a desenvolver uma vídeo-caminhada, que também poderia ser acessada por visitantes dos espaços⁷; em um segundo momento, investigamos práticas teatrais híbridas sob a perspectiva da sensibilização do corpo para as aprendizagens. Nesse contexto, foi possível desenvolver cenas que integravam poéticas intermediais, utilizando técnicas como câmera ao vivo, ator-câmera, narrativas transmídias com o uso de redes sociais e projeções mapeadas; por fim, retomamos o diálogo com o conceito de mediação cultural, agora aplicado a equipamentos culturais, explorando o Teatro com novas tecnologias digitais, especificamente o metaverso, aplicado em contexto real de atuação no Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão, aberto ao público em geral. É essa última etapa, que intitulamos de “Teatro, Metaverso e Mediação Cultural”, que constitui o foco desta análise.

Prática Teatral no Metaverso: Uma Experiência Imersiva

A realização da peça teatral no metaverso, como parte do módulo "Teatro, Metaverso e Mediação Cultural", foi viabilizada por meio de uma parceria com a Locomotiva Hub, da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão, o Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão e o GPTAE/IFMA. Essa colaboração permitiu, respectivamente, o uso do espaço da Locomotiva Hub, onde a apresentação ocorreu; o acesso a quatro óculos de RV Meta Quest 2, cedidos pelo Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão; e o desenvolvimento do ambiente virtual na plataforma de metaverso Spatial, com a participação de pesquisadores do GPTAE/IFMA. Dois dispositivos de RV foram utilizados pelos atores, e os outros dois, pelo público, proporcionando uma experiência imersiva no ambiente virtual.

Para estabelecer uma relação simbólica e estética com o acervo do museu, foi selecionada a cena *IV* da peça "A Cantora Careca", de Eugene Ionesco, uma vez que a ação ocorre no interior de

⁶ O [Padlet](#) é uma plataforma em que é possível criar murais interativos e colaborativos. Por meio dessa plataforma, os docentes e os alunos podem trocar arquivos, realizar atividades, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, entre outros benefícios, como a criação de um mapa interativo e colaborativo em rede.

⁷ É possível consultar o trabalho através do [link](#).

um vagão de trem. Essa escolha dialogou diretamente com o contexto histórico e arquitetônico do museu, oferecendo um paralelo entre o espaço físico e o virtual. A criação do cenário digital envolveu a integração de uma fotografia panorâmica da antiga estação ferroviária de São Luís, atual sede do museu, para compor o *skybox* do ambiente. O cenário foi complementado com dois modelos tridimensionais adquiridos no site *Sketchfab*: uma plataforma de trem e um vagão de passageiros, que foram adaptados para facilitar as interações teatrais (Figura 5).

Figura 5 - Ambiente virtual com vagão de passageiros, estação e skybox, 2024



Fonte: Arquivo pessoal

A encenação foi realizada com a participação ativa dos alunos, que se revezaram nos papéis dos personagens, experimentando tanto o ponto de vista do ator quanto o do público, ao ensaiarem previamente com os dispositivos de RV. O objetivo da peça era que o público, ao colocar os óculos de RV, se sentasse nas poltronas virtuais do vagão, assumindo o papel de passageiros e observando a ação à medida que se desenrolava à sua frente (Figura 6).

Figura 6 - Avatares do público sentado nos assentos do vagão de passageiros



Fonte: Arquivo pessoal

Uma das particularidades dessa experiência foi o fato de que os atores e o público não compartilhavam o mesmo espaço físico durante a apresentação. Enquanto o público assistia à cena imerso no vagão virtual, os atores encontravam-se em outro setor do museu, em uma espécie de isolamento físico (Figura 7). O encontro entre os dois grupos, durante a encenação, se dava exclusivamente no ambiente virtual, desafiando as concepções tradicionais de presença e interação cênica. Somente ao término da cena, após o público retirar os óculos, é que o ator e a atriz eram apresentados fisicamente.

Figura 7 - Atores (esquerda) e público (direita) participando da cena teatral no metaverso, ocupando respectivamente os espaços do Museu Ferroviário e da Locomotiva Hub



Fonte: Arquivo pessoal

Para ampliar o acesso à experiência, as imagens visualizadas pelos espectadores no ambiente virtual foram simultaneamente projetadas em uma tela disposta no local da apresentação, permitindo que aqueles que não estavam utilizando os óculos também pudessem acompanhar a cena (Figura 8). Essa abordagem experimental ressignificou a relação entre corpo, espaço e presença, tanto para os atores quanto para o público. A atuação no metaverso demonstrou o potencial da realidade virtual em ampliar os limites das práticas teatrais, permitindo a criação de novos formatos de mediação cultural e artística. O uso de tecnologias imersivas, como o metaverso, apresenta-se não apenas como um recurso estético e criativo, mas como uma ferramenta pedagógica capaz de oferecer novas perspectivas para o ensino do teatro e para a interação com o público.

Figura 8 - Público imerso no ambiente virtual durante a apresentação da cena

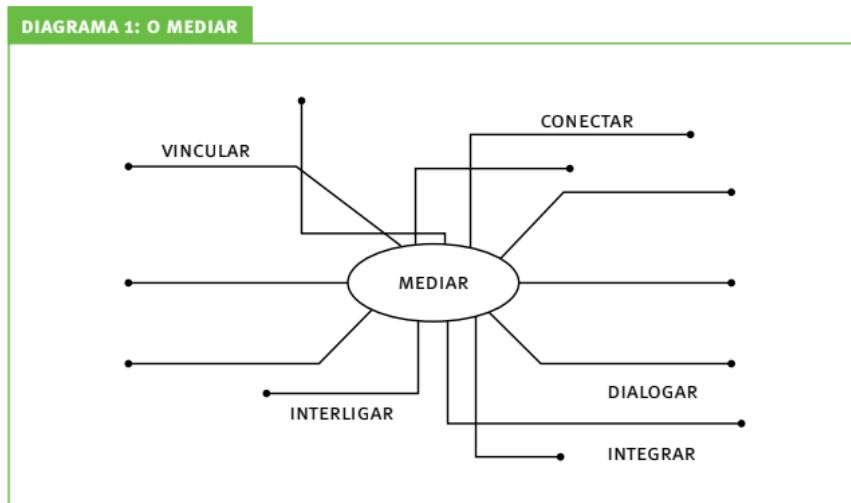


Fonte: Arquivo pessoal

A atividade, situada no contexto de uma visita ao Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão, não apenas propõe uma aproximação física ao espaço, mas também amplia a experiência dos visitantes ao transportar suas percepções para uma São Luís de outros tempos. Essa imersão estimula um olhar investigativo e afetivo sobre a história da cidade, onde os elementos expositivos funcionam como portais para a reconstrução simbólica de memórias locais. Ao encorajar os visitantes a explorar essas narrativas do passado, a prática atua como uma mediação cultural, aproximando o público dos conteúdos históricos e das questões de identidade preservadas no museu. Afinal, “o público necessita ampliar seu repertório, por meio da construção de sentidos e da relação entre presente – passado – presente, a fim de compreender e estabelecer relações com as imagens produzidas historicamente” (PILLOTTO et.al, p.152, 2015).

No contexto do "Teatro, Metaverso e Mediação Cultural", a experiência vivida pelos alunos pode ser analisada à luz da divisão do conceito de *mediar* proposta por Wendell (2011). Antes da análise de cada um dos pontos de mediação, esta reflexão é ilustrada por um diagrama elaborado por Wendell (Figura 9), que visualiza a interconexão entre as práticas de mediação no processo cultural. O diagrama destaca como os cinco elementos — conectar, interligar, dialogar, vincular e integrar — se retroalimentam e se influenciam mutuamente, proporcionando uma compreensão mais clara de como essas dinâmicas operam. Ele serve como uma base para a análise do projeto, demonstrando como as tecnologias digitais não só facilitam a inclusão, mas também promovem uma mediação democrática e formativa.

Figura 9 - Diagrama Ilustrativo sobre a prática da mediação.



Fonte: Wendell, 2011, p. 24

Primeiramente, ao *conectar* o público ao produto cultural, os alunos proporcionam uma mediação que afirma seu lugar e identidade, uma conexão movida por um processo inclusivo e criativo. Ao situar as práticas de mediação no metaverso, os alunos promovem a compreensão do público sobre o contexto cultural e histórico, ampliando o acesso ao conhecimento de uma forma interativa e significativa. Este momento de conexão é essencial para que os participantes possam se reconhecer como parte do processo cultural, o que está em sintonia com o papel dos mediadores que, conforme Wendell, visam garantir que o público se sinta integrado ao processo cultural.

Ao *interligar* diferentes públicos e produtos culturais, os alunos no metaverso são desafiados a adaptar suas estratégias de mediação de forma a atender às necessidades específicas de cada grupo. A diversidade de perfis no ambiente digital exige formas mais flexíveis e dinâmicas de mediação. A multiplicidade de formas de interação que os alunos desenvolvem com o público reflete a ideia de Wendell de que a mediação cultural deve ser democrática, aberta e adaptável, permitindo que cada participante se engaje da maneira mais relevante e pessoal possível com a obra cultural.

Em relação ao *dialogar*, foi criado um espaço de escuta do público após a vivência no metaverso, por meio de vídeos e mini-entrevistas. O objetivo foi captar percepções, dúvidas e críticas dos participantes, promovendo uma troca ativa entre o público e o produto cultural. Essa escuta favorece a democratização da produção cultural, alinhando-se ao conceito de Wendell, que destaca a importância de dar voz ao público no processo cultural. Ao possibilitar esse diálogo, o projeto desafia a relação elitizada entre arte e público, promovendo uma cultura mais inclusiva e acessível.

Quanto a *vincular* o público ao produto cultural, os alunos têm um papel fundamental na criação de vínculos duradouros, por meio da mediação que ocorre antes, durante e após o evento. No metaverso, essa jornada de vínculo é amplificada pela liberdade que o ambiente digital oferece, permitindo que os participantes se envolvam com o produto cultural de maneira mais autônoma e pessoal. Ao proporcionar diferentes formas de engajamento, os alunos permitem que o público escolha a maneira de se vincular à experiência cultural, criando um laço contínuo e significativo com as produções teatrais.

Por fim, a *integração* entre público e fazedores culturais é aprofundada no metaverso. Ao permitir que o público interaja com a obra e com os próprios criadores, os alunos estimulam a co-criação e a participação ativa no processo artístico, possibilitando uma verdadeira integração entre todos os envolvidos. A mediação no metaverso não apenas facilita o acesso ao conteúdo cultural, mas também permite que os participantes se tornem co-criadores, exercendo sua cidadania cultural. Isso está em plena consonância com a concepção de Wendell de que a mediação deve promover uma interação social e cultural que capacite tanto os públicos quanto os fazedores culturais.

Nesse contexto, os alunos assumem o papel de mediadores culturais, pois, ao atuarem no metaverso, não apenas exploram novas tecnologias, mas também aplicam os conhecimentos adquiridos em sala de aula em práticas profissionais. Eles participam ativamente da interação entre o público e o acervo, criando experiências estéticas que vão além do simples ato de expor e observar. Ao desenvolverem estratégias artístico-pedagógicas com os professores, engajarem o público na vivência estética e organizarem a logística do evento junto ao espaço, os discentes exercem a tríade do mediador cultural proposta por Wendell (2011), que fortalece a experiência na disciplina, criando pontes significativas entre os alunos e o mercado profissional, além de gerar um retorno para a comunidade.

Figura 10 - Diagrama Ilustrativo sobre o perfil do mediador cultural



Fonte: Wendell, 2011, p. 24.

Outro ponto que se destaca é que essa prática fortalece o papel da Extensão Universitária ao promover uma troca bidirecional de conhecimentos e experiências. Nesse processo, a universidade oferece à comunidade os resultados de suas pesquisas e formações, enquanto a comunidade retroalimenta o espaço acadêmico com novas perspectivas e demandas culturais. Tal ação não apenas dialoga com a exigência da Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/14, cujo objetivo é a formação integral dos estudantes para sua atuação profissional e a promoção da transformação social, mas também com a RESOLUÇÃO Nº 2.503-CONSEPE, de 1º de abril de 2022, que regulamenta a inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão. Esta resolução estabelece que, para fins de curricularização, a Extensão deve ser inserida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), optando-se por uma das seguintes modalidades, a critério dos cursos de graduação: I - Unidade Curricular de Extensão (UCE), um componente curricular obrigatório, autônomo, constante na matriz curricular do curso de graduação, composto por ações de extensão ativas e devidamente cadastradas na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFMA), com áreas temáticas a serem definidas nos currículos dos cursos de graduação. O curso de Teatro da UFMA já pratica essa modalidade desde seu penúltimo currículo de 2007, com carga horária de extensão definida no currículo, modalidade que será integrada ao novo currículo de 2025 e já está sendo exercida no âmbito da disciplina analisada, por entender a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a presença dos alunos no Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão, por meio dessa atividade mediadora, também coloca em prática a função social do conhecimento produzido na

universidade. Por meio da Extensão Universitária, os estudantes vivenciam um exercício que se aproxima das demandas do setor cultural, o que não só favorece a formação de profissionais mais preparados, mas também fomenta a democratização do acesso a experiências culturais e educativas. Essa aproximação crítica e prática com o patrimônio cultural de São Luís solidifica o compromisso social da universidade em formar indivíduos capazes de atuar, a partir de suas próprias vivências acadêmicas e artísticas, como catalisadores na construção e preservação de uma memória coletiva significativa para a comunidade.

Conclusão

A experiência teatral realizada no metaverso, dentro do projeto "Teatro, Metaverso e Mediação Cultural", revelou possuir potencial para transformar as práticas de ensino e extensão universitária, bem como a mediação cultural. Ao explorar o uso de tecnologias imersivas, como a realidade virtual e as plataformas de metaverso, foi possível reimaginar a relação entre artista, espaço cênico e público. O metaverso ampliou as fronteiras da prática teatral, permitindo a criação de novos formatos de interação que transcendem as limitações físicas tradicionais.

Mais do que um simples recurso tecnológico, o metaverso se apresentou como uma ferramenta pedagógica capaz de oferecer novas perspectivas de ensino, tanto para os futuros professores quanto para os próprios alunos. A capacidade de criar ambientes imersivos e interativos proporciona uma vivência teatral onde o público não é apenas espectador, mas participante ativo da cena, redefinindo a relação entre o ator e a plateia. Essa interação imersiva, mediada por avatares e dispositivos de RV, não apenas enriquece a experiência estética, mas também desafia as noções tradicionais de presença cênica e corporeidade.

Entretanto, essa transição para o digital e o imersivo também traz desafios que merecem atenção. A acessibilidade às tecnologias, a preparação técnica de alunos e professores, e a criação de metodologias eficazes para integrar essas ferramentas no ensino são alguns dos pontos que precisam ser trabalhados para que a educação no metaverso atinja seu pleno potencial. O sucesso do projeto também demonstra a importância de parcerias institucionais, como a realizada com o Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão, a Locomotiva Hub e o GPTAE/IFMA, que viabilizaram o acesso a recursos tecnológicos e enriqueceram o caráter interdisciplinar da proposta.

Em suma, a inserção do metaverso no teatro e na mediação cultural se configura como uma estratégia pedagógica e artística, que não apenas moderniza as práticas tradicionais, mas abre novos

horizontes para a criação, a experimentação e a democratização do acesso à cultura. A continuidade e o aprofundamento dessa integração são fundamentais para explorar plenamente as possibilidades oferecidas por essas tecnologias emergentes, garantindo que elas contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento das artes e da educação no século XXI.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 06 nov. 2024

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2.503-CONSEPE, de 1º de abril de 2022. *Regulamentação da Inserção da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação da UFMA*. São Luís, MA, 1º abr. 2022. Disponível em: <https://www.ufma.br/pro-reitoria-de-extensao-e-cultura>. Acesso em: 6 nov. 2024.

CATALÃO, Marco Aurélio Pinotti. Teatro virtual: teoria e prática. **ARJ—Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, v. 3, n. 1, p. 92-106, 2016.

DUARTE, S. M. Ciberformance, Second Life e “Synthetic Performances”. **ouvirOUver**, v. 12, n. 2, p. 448–460, 2016. DOI: 10.14393/OUV19-v12n2a2016-15. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/33522>. Acesso em: 6 nov. 2024.

DUBATTI, Jorge; DE FREITAS, Victor Lavarda. Experiência teatral, experiência tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos. **Rebento**, n. 14, 2021.

OLIVEIRA, Régis Costa de. **Inter Faces: entre o Autorretrato e a Performatividade no Continuum da Realidade**. 2022. Tese (Doutorado em Artes) – Faculdade de Belas-Artes, Faculdade de Letras, Instituto de Ciências Sociais e Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; OLIVEIRA, Maria Bernadete Baran de; NASCIMENTO, Rúbia Stein do. Museus: espaços de mediação cultural e construção de identidades. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, SC, v. 4, n. 2, p. 145-156, jul./dez. 2015.

VALVERDE, Isabel. Entre-Conexões Corporealizadas: Senses Places @ Vivarium. **Interact: Revista Online de Arte, Cultura e Tecnologia**. [S. I.], 08 dez. 2019. Disponível em: <http://interact.com.pt/30-31/entre-conexoes-corporealizadas-senses-places-vivarium-2019/>. Acesso em: 02 set. 2024.

WENDELL, Ney. **Estratégias de Mediação Cultural para formação do público**. 2011. Portal da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Disponível em:

<https://www.ba.gov.br/fundacaocultural/index.php/node/8911> . Acesso em 06 nov 2024.

**A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS:
Reflexões sobre um curso de formação continuada para docentes da rede
pública do Distrito Federal**

**EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS:
Reflexiones sobre un curso de formación continua para docentes de escuelas
públicas del Distrito Federal**

**THE ART OF STORYTELLING:
Reflections on a continuing education course for public school teachers in
the Federal District**

Cristina Aparecida Leite¹
<https://orcid.org/0000-0002-9033-71031>

Luciana Hartmann²
<https://orcid.org/0000-0003-1203-50272>

Resumo

Este texto é parte de uma pesquisa em andamento que busca fazer o registro histórico e analítico da ação de formação continuada para docentes intitulada A Arte de Contar Histórias, ofertada na rede pública do Distrito Federal desde 1999. Fazendo uso da bricolagem metodológica (KINCHELOE; BERRY 2007), o objetivo é investigar como este curso impacta o desenvolvimento profissional dos professores de diferentes disciplinas, etapas e modalidades. A análise documental permitiu convencionar que o curso aconteceu em três gerações, com a emissão de 3.909 certificados. Foi possível constatar que contribuiu na inclusão da performance narrativa na prática pedagógica, na formação de grupos de contação de histórias, no despertar de escritores, etc.

Palavras-chave: Contação de histórias, Formação Continuada, Performance narrativa.

Resumen

Este texto forma parte de una investigación en curso que busca realizar un registro histórico y analítico de la acción de educación continua para docentes titulada El Arte de Contar Historias, ofrecida en la red pública del Distrito Federal desde 1999. Utilizando el bricolaje metodológico (KINCHELOE; BERRY 2007), el objetivo es

¹ Doutoranda em Artes Cênicas no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (PPGCEN-UnB). Pesquisa em andamento na linha Cultura e Saberes em Artes Cênicas. Professora-formadora nos Centros de Vivências Lúdicas Oficinas Pedagógicas da SEEDF. Cofundadora do grupo Amoras DF. E-mail: cristinaleite224@hotmail.com

² Professora titular do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). Coordena a Rede Internacional de Pesquisa Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação. Pesquisadora PQ-Cnpq – nível 2. E-mail: lucianahartmann@unb.br

investigar cómo este curso impacta en el desarrollo profesional de docentes de diferentes disciplinas, etapas y modalidades. El análisis documental permitió constatar que el curso se desarrolló en tres generaciones, con la emisión de 3.909 certificados. Se pudo comprobar que contribuyó a la inclusión de la performance narrativa en la práctica pedagógica, a la formación de grupos narradores y el despertar de los escritores, etc.

Palabras clave: El arte de contar historias, Formación continua, Performance narrativa.

Abstract

This text is part of an ongoing research that seeks to make a historical and analytical record of the continuing education action for teachers entitled The Art of Telling Stories, offered in the public network of the Federal District since 1999. Using methodological bricolage (KINCHELOE; BERRY 2007), the objective is to investigate how this course impacts the professional development of teachers from different disciplines, stages and modalities. Document analysis made it possible to stipulate that the course took place in three generations, with the issuance of 3,909 certificates. It was possible to verify that it contributed to the inclusion of narrative performance in pedagogical practice, in the formation of storytelling groups, in the awakening of writers, etc.

Keywords: Storytelling, Continuing education, Narrative performance.

O Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UnB (PPGCEN)³, tem caráter qualitativo, com contornos quantitativos e performativos e adota como abordagem a bricolagem metodológica (KINCHELOE; BERRY, 2007), sendo composta por: pesquisa documental (CELLARD, 2008), pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) e pesquisa etnográfico-performativa (HARTMANN; CASTRO, 2024; HARTMANN; SOUZA; CASTRO, 2020). O objetivo é realizar o registro da história e da memória do curso de formação continuada A Arte de Contar Histórias, ofertado na rede pública do Distrito Federal, entre os anos de 1999 e 2019, analisando os impactos e sua contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras e professores de diferentes disciplinas, etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial) de ensino. Como descreveremos na sequência do texto, nossa perspectiva é de que histórias e memórias, quando narradas, são manifestas em performances que permitem que eventos lembrados subjetivamente sejam partilhados coletivamente e, desta forma, re-lembrados. Histórias e memórias, portanto, são tomados aqui como processos vivos, constituídos no coletivo.

³ Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Sociais da UnB, sob número: 5.493.432, de 27/04/2022. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) Nº 57201422.7.0000.5540.

Como afirma Della Pollock em *Remembering – oral history performance*: “A performance da história oral é em si um processo transformacional” (Pollock, 2005, p. 2).

Os e as professores/as cursistas são oriundos de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que a contação de histórias se apresenta como um saber multidisciplinar, com estudos desenvolvidos em diversos campos do conhecimento, como Educação, Letras/Estudos Literários, Ciência da Informação/Tecnologias, História, Filosofia, Antropologia e, claro, especialmente, nas Artes Cênicas, dado o conjunto de habilidades expressivas que envolve. É justamente o interesse pelo estudo da performance narrativa no espaço escolar, com foco na formação de professores contadores de histórias⁴, que possibilita esse saber estar presente nos estudos da arte da cena.

Antes de adentrar em aspectos específicos da experiência investigada, será importante descrever o contexto em que ela foi erigida, uma vez que o histórico destes espaços de formação continuada se conecta radicalmente com a história do curso pesquisado.

Existentes desde 1986 na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), os Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOP)⁵ atualmente são espaços descentralizados de formação continuada dos docentes. O DF conta com 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e cada uma possui seu próprio CVLOP. O seu surgimento na década de 80 aconteceu por iniciativa dos próprios professores, buscando suprir a necessidade que havia de confecção de materiais concretos para o pré-escolar (atual Educação Infantil). O trabalho teve início na Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga⁶ e foi se disseminando para as outras localidades devido ao sucesso que ia conquistando junto aos docentes. Desde o princípio, o foco era a pesquisa e a proposição de atividades embasadas pelos princípios da ludicidade, criatividade e educação do sensível. Com o tempo, o trabalho foi sendo sistematizado e passaram a ser oferecidos cursos de diferentes cargas horárias e oficinas temáticas de curta duração. Ao longo de quase quatro décadas, já foram mais de 300 diferentes ações formativas ministradas, como: Origami, Rodas de Brincar (com foco em brincadeiras tradicionais), Matemática é brincadeira, Brincadeira é coisa séria, O lúdico no ensino especial, dentre

⁴ Há um número considerável de pesquisas no Brasil que relaciona a contação de histórias com as artes da cena e/ou a formação de professoras, dentre as quais destacamos a de Bia Bedran (2012), Angela Café (2015), Alessandra Ancona Faria (2011), Gilka Girardello (2004), Giuliano Tierno (2010), entre tantos outros.

⁵ Popularmente, tais espaços são conhecidos apenas como Oficinas Pedagógicas, pois foram assim nominados de 1986 até 2018, quando houve a publicação da portaria Nº 388/2018, que alterou para o nome atual.

⁶ Brasília, cidade modernista fundada em 1960, não possui bairros e, sim, Regiões Administrativas (RAs), mais conhecidas como “cidades satélites”. Taguatinga é uma destas RAs, que fica a 22 quilômetros do Plano Piloto. Algumas Coordenações Regionais de Ensino congregam mais de uma Região Administrativa.

muitas outras. Conforme relatos ouvidos ao longo da pesquisa⁷, o curso A Arte de Contar Histórias passou a ser o “carro-chefe” de todo o trabalho.

Movimentos embrionários do curso

Gestado na década de 1990, em meio a algumas ações de incentivo à leitura desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério da Cultura (MinC), além de ações em nível local, inclusive oriundas do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO), da própria SEEDF e dos CVLOP, o curso aparece com este nome nos documentos oficiais no ano de 1999, em duas turmas da Oficina Pedagógica de Brazlândia⁸.

Naquela época, o SINPRO DF contribuía com a formação continuada, oferecendo vários cursos, dentre eles o de “Criação e manipulação de bonecos de fantoches”, oferecido pelo Mestre Zezito⁹, pessoa que também aparece nos registros como colaboradora no trabalho das Oficinas Pedagógicas em várias ocasiões. Ter a presença de um Mestre da cultura popular em cursos de formação continuada de professoras e professores na década de 90, na SEEDF, é um dado que sugere a postura vanguardista das professoras e professores-formadores¹⁰ dos CVLOP.

Os dados oriundos das atas de curso constantes do acervo documental da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) informam que na Oficina Pedagógica de Ceilândia¹¹, em 1996, o curso “Confecção e utilização de bonecos de fantoches” foi ofertado com carga horária de 40h. Em 1997, houve o curso de 100h: “Contadores de Histórias” e em 1998 foi ofertado o curso: “Contador de Histórias”, com carga horária de 80h. No final de 1998, porém, houve eleição, mudança de governo e a equipe da Oficina Pedagógica de Ceilândia foi destituída, colocando um ponto final no movimento que vinha nascendo ali e que tinha sido fomentado também pelo inovador projeto da Escola Candanga¹².

⁷Os relatos de professoras formadoras e de participantes do curso foram registrados em diferentes momentos da pesquisa, por meio de cinco Rodas Memográficas (duas presenciais e três online) e entrevistas semiestruturadas.

⁸ Região Administrativa localizada a 51 quilômetros do Plano Piloto

⁹ Constam nos arquivos do SINPRO os seguintes cursos ministrados por ele: “Oficina Fazendo Brinquedo” (15/03/93 a 18/03/93), “Confecção e Manipulação de Brinquedos Populares” (29/08/94 a 12/12/94 e 13/03/95 a 26/06/95), “Fantoches e Brinquedos populares” (08/1997 a 12/1997).

¹⁰ Na realidade investigada, entende-se por professores formadores aqueles que são lotados em um dos 14 CVLOP existentes, especificamente para ministrar os cursos e oficinas. Os professores cursistas, por sua vez, são aqueles que recebem a formação ministrada em algum CVLOP das Regionais de Ensino. Cada professor cursista pode se inscrever em apenas um curso certificado pela EAPE por semestre/ano.

¹¹ Região Administrativa que fica a 30 quilômetros do Plano Piloto.

¹² Com o objetivo de diminuir os índices de repetência e de evasão escolar, a Escola Candanga propunha uma nova organização das turmas, constituídas por idade e não por série, buscando eliminar as barreiras entre os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (VITAL, 2006). Os conteúdos passaram a ser organizados por temas geradores e vários projetos foram implantados.

Na mesma época, em Brazlândia, outras ações formativas também ganhavam força. Naquela Oficina Pedagógica, havia um movimento com relação à produção do papel artesanal bem como às diferentes técnicas de encadernação, incluindo a produção do livro artesanal. Havia também a experiência com a confecção e manipulação de bonecos/fantoches e brinquedos populares. Assim, em 1995, foram realizados os cursos “Meu brinquedo, meu tesouro” (60h); em 1996 “Contando histórias, fazendo bonecos, contando histórias fazendo livros” (100h); já em 1997 “Brinquedos da minha infância (60h)”; em 1998 o curso “Contando histórias, fazendo bonecos, contando histórias fazendo livros” (60h).

Uma característica recorrente no trabalho dos CVLOP é a formação entre pares (geralmente as equipes são compostas por professoras e professores-formadores com graduação em diferentes áreas do conhecimento) e entre as Oficinas das diferentes Coordenações Regionais de Ensino. Desta forma, a professora-formadora Aldanei Menegaz Andrade¹³, de Brazlândia, por exemplo, participou, em 1998, da formação ministrada em Ceilândia - “Contador de Histórias”: “projeto de curso construído a partir da reivindicação dos profissionais que frequentam a Oficina Pedagógica de Ceilândia e embasado no curso ‘Contadores de Histórias’ realizado no ano de 1997” (DISTRITO FEDERAL, projeto de curso, 1998). Todo este contexto e as vivências das professoras-formadoras de Brazlândia, com oficinas de encadernação, bonecos, produção de texto e técnicas para contar histórias, confluíram para que, em 1999, na Oficina Pedagógica de Brazlândia, fosse oferecida a primeira experiência de formação com o nome específico: “A Arte de Contar Histórias”, registrada documentalmente, a qual certificou 57 professores-cursistas. Duas professoras-cursistas desta primeira experiência participaram das Rodas Memográficas, encontros que buscaram promover a partilha das memórias entre os professores participantes das diferentes edições do curso. Na perspectiva de que “uma memória puxa outra”, as Rodas Memográficas acionaram performances narrativas dos sujeitos colaboradores, propiciando, no sentido proposto pela Pesquisa Narrativa, que grupos invisibilizados e/ou historicamente silenciados passassem a ser protagonistas do que está sendo narrado. Nas Rodas, se complementam, se esclarecem e se re-lembram os fatos coletivamente.

Uma das professoras-cursistas de Brazlândia, participante de uma das Rodas Memográficas, fez o seguinte relato:

Fiz o primeiro curso “A arte de contar histórias” em 1999, na Oficina Pedagógica de Brazlândia. O curso foi importantíssimo na minha trajetória da Secretaria, usei todos os conhecimentos em minhas salas de aula, repassei a colegas sempre que possível e fui me aperfeiçoando. Cheguei a fazer mais três cursos para conhecer novas técnicas e reciclar

¹³ Professora-formadora na Oficina Pedagógica de Brazlândia e idealizadora do curso desde a 1^a geração.

minhas práticas pedagógicas. Depois atuei 10 anos em bibliotecas, então a prática na Contação de histórias passou a ser diária Essas experiências me incentivaram a “me tornar escritora”! (Participante R.F.C., 27/07/2022, 22h58, via WhatsApp)

De acordo com os relatos das professoras, o curso tinha um cunho bastante prático, com foco em técnicas que procuravam desenvolver a expressividade narrativa por meio de trabalho corporal e vocal, do uso de figurino, acessórios, objetos de cena e também da manipulação de bonecos/fantoches. O resultado desta primeira edição foi tão positivo, não apenas em termos do quantitativo de interessados, mas também do retorno após o curso, que as professoras-formadoras de Brazlândia, Aldanei Menegaz e Neuza Machado decidiram apresentar uma proposta de formação de formadores que pudesse ser oferecida para as demais Oficinas Pedagógicas no ano seguinte (2000). Para isso, as professoras-formadoras apresentaram a peça “O Rei e a Bruxa que desembucha”, com fantoches, aos responsáveis da EAPE (Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação).

Embora as proponentes do curso fossem graduadas em Artes - Educação Artística, a constituição desta turma de Formação de Formadores era híbrida, havendo participantes de diferentes áreas do conhecimento. O curso foi autorizado a acontecer com repasse paralelo nas Coordenações Regionais de Ensino existentes, estratégia proposta pelas professoras-formadoras.

O projeto do curso, como formação em rede no ano 2000, possuía duas etapas: a primeira para as professoras e professores-formadores das Oficinas Pedagógicas (potenciais multiplicadores) e a segunda para as professoras e professores-cursistas das Regionais de Ensino. Tinha como solicitantes o Comitê do Pró-Leitura¹⁴, o Centro de Multimídia Educacional e as Diretorias Regionais de Ensino (DRE – atuais CRE). O programa ao qual estava vinculado era Pró-Leitura. Tinha como objetivo geral: “promover o aperfeiçoamento teórico/prático dos professores para que possam despertar seus alunos para serem capazes de entender o mundo em que vivem” (DISTRITO FEDERAL, Projeto de curso, 2000).

O curso A Arte de Contar Histórias – Pesquisa Documental (dados quantitativos)

Após a formação de formadores, que serviria como inspiração e guia para outras escolhas pedagógicas e metodológicas durante o curso, a equipe de cada Oficina Pedagógica precisava adaptar

¹⁴ O Comitê Pró-Leitura era composto por representantes da Universidade (UnB), do MEC e da própria SEDF. O Projeto Pró-Leitura iniciou-se como parte de um programa de cooperação entre Brasil e França, tendo como órgão executor o MEC. Foi criado em 1992. Para maiores informações, consultar: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002524.pdf> Acesso em 10/09/2024, 04h

à sua realidade os conhecimentos adquiridos e ministrar a formação em diálogo com a realidade local e com as escolhas e orientações da equipe de professoras e professores-formadores de cada Oficina. De 1999 a 2003 formou-se o que vamos convencionar de 1^a Geração do curso “A Arte de Contar Histórias”.

Figura 1 – 1^a Geração do curso – “A Arte de Contar Histórias”



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados documentais

Na 1^a Geração do curso, foram certificadas 1.627 professoras e professores-cursistas, um quantitativo expressivo de docentes espalhadas nas Regionais de Ensino do Distrito Federal. Como se pode observar por meio da figura 1, o curso ia em uma crescente a cada ano, com expressivo aumento da quantidade de professoras e professores-cursistas participantes. Se considerarmos que cada uma e cada um atendesse uma média de 25 estudantes por ano (uma média tímida, uma vez que várias professoras e professores-cursistas eram de áreas específicas, além dos coordenadores e orientadores educacionais que possuíam um quantitativo muito maior de estudantes), chegaríamos a um número estimado de 40.675 estudantes beneficiados pela formação de maneira indireta. Após 5 anos de oferta do curso, porém, houve a primeira interrupção em 2004, causada por disputas internas à SEEDF¹⁵.

Em 2006, o curso voltou a ser ministrado pelas Oficinas. No entanto, não houve uma nova formação de formadores oficial para isso. Havia apenas encontros para trocas de experiências entre os professores-formadores às quartas-feiras.

¹⁵ Conforme relatos ouvidos ao longo da pesquisa, alguns destes conflitos foram gerados por disputas entre as diferentes áreas, como Literatura e Artes, pela organização, coordenação e oferta do curso.

Figura 2 2^a Geração do curso – “A Arte de Contar Histórias”



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados documentais

A segunda geração do curso, que vai de 2006 a 2008, como mostra a figura 2, apresenta um equilíbrio com relação à quantidade de cursistas concluintes, com uma média de trezentos e cinquenta por ano. Observe-se que no primeiro ano já houve 376 professoras e professores certificados, um número bastante expressivo. Seguindo a mesma projeção, de 25 estudantes por cursista concluinte, teríamos cerca de 26.450 estudantes beneficiados pela formação de maneira indireta. Porém, em 2009, aconteceu a segunda ruptura, devido a conflitos de ordem política (mudanças de governo, entre outros) e o curso não teve autorização para ser oferecido por nenhuma Oficina Pedagógica durante os próximos seis anos.

Ávidos por receberem esta recomendada formação, em 2014, aconteceu um movimento por parte das professoras e dos professores da rede, oriundos principalmente das Regionais de Planaltina, Ceilândia, São Sebastião, que fizeram um abaixo-assinado para o curso voltar. Além disso, a professora Aldanei Menegaz Andrade que recentemente havia defendido seu mestrado, intitulado “Quem conta um conto, aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal - 1991 a 2011” (ANDRADE, 2012), sinalizava que sua aposentadoria estava se aproximando. Assim, como idealizadora da primeira formação, gostaria de dar continuidade e deixar esse legado para as novas professoras e professores-formadores. A solicitação foi acatada e o curso pôde ser oferecido no ano de 2015 com nova formação de formadores (240 horas) e com repasse paralelo, nas 14 Regionais, de 180h.

Figura 3 3 3^a Geração do curso – “A Arte de Contar Histórias”



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados documentais

Com um total de 1.224 certificados emitidos, apresentado na Figura 3, a terceira geração, que aconteceu de 2015 a 2019, nos leva a projetar o quantitativo de 30.600 estudantes beneficiados indiretamente pela formação. No ano em que houve a formação de formadores (2015), observa-se um número mais expressivo de participantes. Acontece que nos anos subsequentes as Oficinas receberam outras demandas e precisaram dividir sua energia, diminuindo a quantidade de turmas oferecidas para o curso A Arte de Contar Histórias.

Em 2020, com 05 turmas previstas para acontecer, com início para o dia 19/03/2020, veio a pandemia e o decreto de suspensão das aulas presenciais. O coletivo dos CVLOP entendeu que seus cursos, por serem vivenciais, não se encaixariam no modelo remoto e, desta forma, todas as turmas foram suspensas. As 05 turmas estavam distribuídas nas Regionais de Planaltina, Guará e Núcleo Bandeirante. Na época, o coletivo de professoras e professores-formadores criou uma nova forma de atendimento, por meio de oficinas curtas oferecidas remotamente aos professores, em seu turno de coordenação. Foi uma experiência intitulada: “Oficinas Pedagógicas nas escolas: trilhas lúdicas para aulas remotas”. Durante esta experiência de formação em modelo remoto, que atendeu quase 10 mil professoras e professores por meio de oficinas curtas, foi elaborado um questionário-pesquisa para fazer o levantamento de interesse de temas de formação a serem ministrados. Tal questionário, com perguntas abertas, foi respondido por quase 4 mil professoras e professores participantes e a “contação de histórias” foi o segundo tema mais solicitado, ficando atrás apenas do tema “Jogos”.

Figura 4 4 Total de cursistas, nas 3 gerações do curso – “A Arte de Contar Histórias”



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados documentais

Com base nos arquivos documentais, pode-se concluir que o curso foi oferecido durante 13 anos, tendo acontecido algumas rupturas por razões diversas e independentemente da vontade das professoras e dos professores-formadores dos CVLOP. Percebe-se que em alguns anos a quantidade de professoras e de professores certificados é menor, devido à baixa oferta de turmas por várias circunstâncias contextuais. Mesmo assim, já foram certificados pelo curso 3.909 professoras e professores-cursistas, como mostra a figura 4, o que nos oferece a projeção de 97.725 estudantes beneficiados indiretamente pela formação, no recorte temporal da pesquisa (1999-2019).

O curso a Arte de Contar Histórias - Pesquisa Narrativa e Pesquisa Etnográfico Performativa (dados qualitativos)

A Pesquisa Narrativa é definida por Clandinin e Connelly (2000) – autores fortemente influenciados pelo trabalho de Dewey - como uma abordagem metodológica que busca compreender as experiências humanas por meio da análise de narrativas pessoais. O método se destaca por capturar a complexidade das experiências, buscando construir os sentidos delas. Adotando como base metodológica a pesquisa narrativa, foi criado o subprojeto: “Rodas Memográficas: histórias inscritas nas memórias a partir do curso A Arte de Contar Histórias”, visando a análise do impacto do curso junto aos participantes (professores-formadores e professores-cursistas). Foram momentos que reuniram docentes envolvidos com a formação, de todas as gerações do curso. Aconteceram duas Rodas Memográficas presenciais e três online. As duas Rodas presenciais contaram com participação expressiva de professoras e professores formadores (cerca de 80 participantes), em que, a partir de algumas dúvidas suscitadas pelo levantamento documental, questões iam sendo elaboradas e, em grupo, memórias eram ativadas. Tais Rodas eram envoltas de propostas lúdicas, como dinâmicas de interação, contação de histórias, labirinto de memórias, além de ambientação, lanche colaborativo e partilha do planejamento do encontro para execução por algumas colaboradoras.

As três Rodas Memográficas online contaram com a participação de 16 professores-cursistas, em que se buscava, por meio do diálogo, compreender as camadas de contribuições que o curso oferece para os e as participantes. A partir destas rodas de conversa, foi possível perceber que o curso colabora em vários aspectos:

- Para a prática pedagógica: produção de recursos para contar histórias, vivências diversas, aprendizagem de diferentes técnicas de encadernação (para confecção de livros artesanais), fomento à continuidade de formação continuada, elaboração e implementação de projetos de leitura/ contação de histórias na escola de atuação dos participantes.
- Para descobertas de possibilidades da atuação docente ao longo da trajetória profissional: despertar do contador de histórias do professor, nova possibilidade de atuação para professores readaptados e que atuam em bibliotecas, de modo a vivificá-las; possibilidade de atuação após a aposentadoria.
- Para a cena artística-cultural da cidade: “nascimento” de escritores (Taicy Ávila, Hozana Costa, Regina Caldeira, dentre outras), de contadores de histórias profissionais (Queila Branco, Ivete Valente, Elisângela Campos, entre várias outras), bem como grupos de contação de histórias (Paepalanthus, Amoras-DF, Matraka Aberta, Duo Flor de Cacau, para citar apenas

alguns), parceria com as Feiras do Livro de Brasília e outros projetos da própria SEEDF. Há ainda um projeto que alcançou destaque nacional, iniciado em 2006 a partir da participação de sua idealizadora no curso: o projeto Roedores de Livros, biblioteca comunitária criada em um Shopping Popular na Ceilândia¹⁶.

Já a Pesquisa Etnográfico-Performativa é uma metodologia que vem sendo desenvolvida no Grupo de Pesquisa Imagens e(m) cena, numa combinação de duas fontes: o método etnográfico¹⁷, desenvolvido no âmbito da antropologia (Hammerley e Atkinson, 2022), que prevê, entre outras coisas, pesquisa empírica, observação participante e registro detalhado do contexto (diário de campo); e a pesquisa-guiada-pela-prática ou prática-como-pesquisa - PaR – Practice as Research – (Fernandes, 2014; Haseman, 2015; Scialom e Fernandes, 2021) que procura sistematizar as especificidades metodológicas do campo das artes.

No “Manifesto pela Pesquisa Performativa” (2015), Brad Haseman professor da Universidade de Queensland (Austrália), um dos precursores na definição desta abordagem, apresenta os princípios que fazem com que a pesquisa performativa seja uma terceira categoria, para além da pesquisa qualitativa e quantitativa. Para ele, “(...) pesquisadores guiados-pela-prática constroem pontos de partida empíricos a partir dos quais a prática surge. Eles tendem a ‘mergulhar’, começar a praticar para ver o que emerge” (HASEMAN, 2015, p. 44).

A Etnografia Performativa defende a ampliação dos métodos de observação tradicionais, acrescentando a dimensão artística na produção junto aos sujeitos. No artigo Luta pela Terra, Performance e Protagonismo Infantil no I Encontro Nacional das Crianças sem Terrinha, os autores (HARTMANN; SOUZA; CASTRO, 2020, p. 258) entendem “a performance como algo que ocorre na interação humana e que é capaz de gerar transformações em quem a executa e em quem a observa”. Eles ainda acrescentam que “a investigação por meio de práticas estéticas, lúdicas, performáticas permite constatar coletivamente como determinados comportamentos, ações e discursos são gerados e transmitidos, conferindo aos atores envolvidos uma percepção em relação a sua própria situação social” (HARTMANN; SOUZA; CASTRO, 2020, p. 258), algo possível de se vivenciar na prática das ações propostas pela pesquisa, de forma dialética e dialógica. De acordo com Vieira (2023, p 40), também membro do grupo, a etnografia performativa: “preconiza a ampliação das ações de

¹⁶ Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas em:
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/roedores-de-livros>

¹⁷ Embora concordemos com a antropóloga Mariza Peirano, que defende que “A Etnografia não é método” (Peirano, 2014), pois se configuraria também como uma teoria, para fins deste artigo vamos adotar a terminologia mais corrente, do “método etnográfico”.

observação e participação da etnografia tradicional, engendrando a dimensão artística (performativa) na produção dos sujeitos colaboradores da pesquisa”. Prevê não apenas a observação participante, mas processos de criação compartilhada com os colaboradores, unindo teoria e prática em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

Foram vários momentos em que esta dimensão performativa se faz presente na construção do processo *arte-histórico-pedagógico* junto às professoras e professores colaboradores da pesquisa. Ou seja, como diz Castro: “as escolhas foram feitas no sentido de construir o conhecimento em conjunto com os participantes” (CASTRO, 2021, p.15). Desde o princípio, diante de uma vivência tão expressiva e que impacta tantas trajetórias na história da educação no Distrito Federal, foi pulsante a necessidade de construir a memória viva desta experiência, uma vez que muitas e muitos colaboradores do início ainda se encontram entre nós, já aposentados. Para tanto, foram pensadas algumas ações: Rodas Memográficas (aconteceram 05 encontros para rodas de conversa sobre o curso), elaboração dos Memoriais de cada um dos CVLOP (os quais serão publicados em livro), produção de um documentário (em 2023, houve duas pré-estreias para apreciação dos colaboradores da pesquisa), além da participação no Prêmio Paulo Freire de Educação da Câmara Legislativa (projeto contemplado como um dos três melhores da categoria inscrita, em setembro de 2023) e da Sessão Solene em Homenagem aos 38 anos dos CVLOP (realizado em junho de 2024 e que premiou 2 professoras aposentadas, 01 professora da ativa de cada CVLOP, além de professoras que atuaram como coordenadoras das Oficinas Pedagógicas, com cerca de 50 menções honrosas entregues pela Câmara Legislativa do Distrito Federal).

Considerações Finais

Consideramos que pesquisar este curso que acontece há tantos anos no DF contribui não apenas para visibilidade a uma ação de formação continuada potente, rica e que transformou a trajetória de muitos professores e professoras, como também para refletir, de uma maneira mais ampla, sobre a formação de professores no campo das linguagens artísticas e, mais especificamente, nas Artes Cênicas.

Apesar de ter encontrado algumas interrupções ao longo da trajetória, é inconteste o impacto do Curso A Arte de Contar Histórias para a rede pública de ensino do DF, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, reafirmando a importância da formação continuada para o exercício docente.

Ao abrir espaço para experimentações diversas na arte da cena, com foco na performance narrativa, relato recorrente entre os colaboradores da pesquisa é o quanto a vivência transformou suas práticas pedagógicas, favorecendo o engajamento dos seus estudantes que frequentemente esperavam ansiosos pelas novas propostas vivenciais a partir da participação dos seus professores no curso investigado.

A performance narrativa passa a fazer parte do cotidiano das professoras contadoras de histórias. Algumas foram iniciadas neste universo a partir do curso, outras ampliaram sua atuação ao contar histórias no pátio/auditório da escola e ainda há aquelas que passaram a empregar a contação de histórias para além das escolas, participando de projetos e eventos na cena cultural da região.

Neste curso, encontramos o ponto central no saber transdisciplinar e humanizador presente nas próprias histórias. Elas trazem em seu bojo o trabalho com as emoções, com a expressividade, com as performances. Os documentos e depoimentos analisados permitiram verificar que o curso fortaleceu e enriqueceu a prática de docentes das mais diversas áreas, etapas e modalidades de ensino.

A presente pesquisa mapeia, portanto, uma experiência consolidada de formação continuada de professores, que já impactou cerca de 100.000 estudantes. Neste campo transdisciplinar, as Artes Cênicas contribuem na formação de professores contadores de histórias, repercutindo em processos de ensino em salas de aula de todo o Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aldanei M. **Quem conta um conto, aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 a 2011)**. 2012. 144 páginas. Dissertação (Mestrado em História – Instituto de Ciências Humanas – História Cultural, Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/11641>. Acesso em: 19/11/2024, 12h05.

BEDRAN, Bia. **A Arte de Cantar e Contar Histórias – narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CAFÉ, Ângela B. **Os contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGAV), Universidade de Brasília. Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/19310>

CASTRO, Ana C. de S. **A estética do oprimido como práxis pedagógica: um estudo com professores de artes do DF em tempos pandêmicos**. Dissertação de Mestrado. PPG-CEN/UnB, 2021, 165 p. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/43320>

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Nº 388, de 29 de novembro de 2018. Dispõe sobre as atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal. **Brasília**, DF, p.15, 03 dez. 2018. Seção 1. Acesso em 17/10/2023, às 11h.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação- EAPE. Setor de Documentação. **Brasília**. Projeto do curso: O contador de Histórias, 1998.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação- EAPE. Setor de Documentação. **Brasília**. Projeto do curso: A arte de Contar Histórias, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação- EAPE. Setor de Documentação. **Brasília**. Projeto do curso: A Arte de Contar Histórias, 2000 - 2020.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar Histórias com o Jogo Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa. **Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Arte**. Natal, v. 1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.36025/arj.v1i2.5262> Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5262>.

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

HASEMAN, B. Manifesto pela Pesquisa Performativa. In: **Seminário de pesquisas em andamento PPGAC/USP**, 5., 2015, São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, 2015. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002732339.pdf>.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia: Princípios em prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

HARTMANN, Luciana; CASTRO, Ana C. de S. A Etnografia performativa como metodologia de pesquisa em Artes Cênicas. **Revista Aspas**, São Paulo vol. 14, nº 01, p.70-88, 2024. [DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v14i1p70-88](https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v14i1p70-88) Disponível em: [A Etnografia Performativa como metodologia de pesquisa em Artes Cênicas | Revista Aspas](https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v14i1p70-88) Acesso em 27/11/2024, 11h40.

HARTMANN, Luciana; SOUSA, Jonielson Ribeiro de; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela terra, performance e protagonismo infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **Tomo**, Aracajú, v. 37, p. 253–286, 2020. [DOI: https://doi.org/10.21669/tomo.vi37.13253](https://doi.org/10.21669/tomo.vi37.13253) Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/13253> Acesso em 27/11/2024, 11h45.

KINCHELOE, J. L. Introdução. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**. Conceituando a bricolagem, Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014.

POLLOCK, Della (ed.). **Remembering - Oral History Performance**. New York : Palgrave MacMillan, 2005.

SCIALOM, Melissa; FERNANDES, Ciane. Prática artística como pesquisa no Brasil: Algumas reflexões iniciais. **Revista de Ciências Humanas**, 2 (22), 2022. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230>. Acesso em 27/11/2024, 11h50.

TIERNO, G. (org.) **A Arte de Contar Histórias – abordagens poética, literária e performática**. São Paulo: Ícone, 2010.

VIEIRA, Debora Cristina Sales da Cruz. **Mundos de vida em performances narrativas de crianças pequenas de escolas da infância do Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade de Brasília, 2023.

VITAL, Antônio. **É possível**: as realizações do engenheiro Cristovam Buarque na direção de uma nova esquerda. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

A EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA Compartilhando sentidos sobre o ensino de Arte

LA EXPERIENCIA COMO FORMACIÓN Y LA FORMACIÓN COMO EXPERIENCIA

Compartiendo significados sobre la enseñanza del Arte

EXPERIENCE AS TRAINING AND TRAINING AS EXPERIENCE Sharing meanings about teaching Art

Saimonton Tinôco¹

<https://orcid.org/0000-0003-4824-5421>

Michelle Gabrielli²

<https://orcid.org/0000-0002-5973-2316>

Resumo

O artigo apresenta uma discussão acerca da formação continuada de professores(as) de Arte em escolas de Educação Básica da rede municipal de João Pessoa/Paraíba (Brasil), por meio de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP). O objetivo principal é o de refletir sobre a formação continuada em Arte, a partir da experiência docente dos(as) envolvidos(as). Para a compreensão da formação como experiência, recorremos a teóricos(as) como: Foucault (2019), Freire (2006; 2011), hooks (2017) e Larrosa-Bondía (2002). A metodologia utilizada para a realização deste trabalho é a da investigação documental junto à pesquisa narrativa, valorizando a nossa experiência enquanto formador e formadora.

Palavras-chaves: Formação continuada em Arte; Experiência como formação; Formação como experiência.

Resumen

El artículo presenta una discusión sobre la formación continua de maestros(as) de Arte en escuelas de Educación Básica de la red municipal de João Pessoa/Paraíba (Brasil), a través de una alianza entre la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y la

¹ Universidade Federal da Paraíba. Professor Doutor Adjunto IV do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais. Áreas de estudo: ensino de Arte; desenvolvimento profissional docente; currículo educacional; inclusão escolar. Atuação profissional: pesquisador, artista da voz e docente do magistério superior.

² Universidade Federal da Paraíba. Professora Doutora Adjunta III do Departamento de Artes Cênicas. Áreas de estudo: Arte/Dança na escola; trabalho docente em Dança; formação inicial e continuada de professores(as); metodologia de ensino e currículo; estágio supervisionado em Dança. Atuação profissional: pesquisadora, artista da dança e docente do magistério superior.

Municipalidad de João Pessoa (PMJP). El objetivo principal es reflexionar sobre la formación continua en Arte, a partir de la experiencia docente de los(as) involucrados(as). Para entender la formación como experiencia recurrimos a teóricos como: Foucault (2019), Freire (2006; 2011), Hooks (2017) y Larrosa-Bondía (2002). La metodología utilizada para realizar este trabajo es la investigación documental junto con la investigación narrativa, valorando nuestra experiencia como formador y formadora de maestros y maestras.

Palabras clave: Formación continua en Arte; Experiencia como formación; Formación como experiencia.

Abstract

This article presents a discussion about the continuing education of Art teachers in elementary schools in the municipal network of João Pessoa/Paraíba (Brazil), through a partnership between the Federal University of Paraíba (UFPB) and the Municipal Government of João Pessoa (PMJP). The main objective is to reflect on continuing education in Art, based on the teaching experience of the people involved. To understand education as an experience, we resort to theorists such as: Foucault (2019), Freire (2006; 2011), hooks (2017) and Larrosa-Bondía (2002). The methodology used to carry out this work is documentary research together with narrative research, valuing our experience as teacher trainers.

Keywords: Continuing education in Art; Experience as training; Training as experience.

Sobre políticas públicas de formação profissional para a docência em Arte

O Plano Nacional de Educação (PNE) traça diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para a educação brasileira para um período de dez anos, com os quais a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem trabalhar, em regime de colaboração. Dentre as dez diretrizes que lá constam, neste artigo nós chamamos a atenção para a IX, que trata da valorização dos(as) profissionais da educação, e para as 20 metas estabelecidas no PNE atual (2014-2024). Sendo assim, destacamos quatro destas (15, 16, 17 e 18), por se relacionarem com a formação inicial e continuada, a carreira e as condições de trabalho docente (Boaventura, 2021).

Para tanto, partimos do contexto da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), que elaborou o seu Plano Municipal de Educação (PME) com vigência entre 2015 e 2025 e em consonância com o PNE. O referido PME apresenta 12 eixos, dos quais destacamos o 9 – formação e valorização dos profissionais da Educação Básica –, constituído a partir de quatro metas (12, 13, 14 e 15). Entretanto, pretendemos aqui discutir apenas as estratégias presentes na meta 12, que trata especificamente da

formação inicial e continuada de professores(as), quando daremos enfoque à atuação docente no componente curricular da Arte.

A saber, a meta 12 visa

Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (João Pessoa, 2015, p. 73).

Em síntese, as estratégias para o cumprimento da referida meta 12 versam sobre a importância de fomentar espaços para que os(as) professores(as) possam se formar, se atualizar e se adequar – em termos de formação inicial, continuada e de pós-graduação – à complexidade sociocultural local. Considerando nosso campo de atuação numa universidade pública, destacamos a estratégia 12.7 do PME, que diz respeito a: “manter um processo de articulação permanente entre as agências formadoras e os sistemas de ensino, de modo a definir conjuntamente o perfil profissional do docente que se deseja formar” (João Pessoa, 2015, p. 74). Assim, apresentamos alguns elementos que dizem respeito ao regime de colaboração pactuado entre a PMJP e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com seus desdobramentos em um projeto de extensão universitária.

Segundo Boaventura (2021, p. 166), a “formação continuada pode se dar por meio da participação em grupos de pesquisa e de estudos, projetos e atividades de extensão, cursos, reuniões pedagógicas, entre outros”, uma vez que visam “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Brasil, 2015, p. 13). No caso de um projeto de extensão, as atividades propostas pelo(a) professor(a) formador(a) favorecem “a formação continuada dos profissionais do magistério, compreendendo-a como esfera coletiva, organizacional e profissional, assim como uma oportunidade para que o processo pedagógico seja repensado” (Boaventura, 2021, p. 166).

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são linguagens obrigatórias em toda a Educação Básica, compreendendo o componente curricular da Arte. Mesmo assim, tais expressões artísticas nem sempre entram e/ou permanecem na educação formal – especialmente a dança e o teatro –, por serem inadequadamente consideradas enquanto atividades extracurriculares, de entretenimento e de embelezamento das festividades escolares. Logo, compreender a necessidade de se ter professores(as)

qualificados(as) e habilitados(as) nas linguagens artísticas é fundamental para a conquista do eixo 9 do PME, ou seja, para a formação e a valorização dos profissionais da Educação Básica.

Dessa forma, compreendemos que

a melhoria da qualidade da Educação Básica envolve um conjunto dinâmico de fatores que se retroalimentam, contemplando desde políticas de financiamento que favoreçam condições apropriadas de trabalho docente às de avaliação de desempenho estudantil. Entre esses fatores, situam-se as políticas de formação continuada, cuja formulação e desenvolvimento devem constituir espaços em que as/os professoras/es construam e compartilhem saberes mediante experiências colaborativas articuladas a necessidades formativas emergentes das suas práticas. A formação continuada alia-se a um conjunto de dispositivos estruturantes do desenvolvimento profissional docente, apoiando professoras/es na complexa tarefa que é o desenvolvimento curricular (Severo, 2023, p. 3).

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial e continuada de professores(as) é uma política pública, uma vez que incentivar a formação e compartilhar boas práticas - tanto com quem é recém-formado(a) quanto com aqueles(as) que já estão na escola há anos - é fundamental. Trata-se de um dos fatores necessários à complexa tarefa de construirmos uma educação pública democrática, gratuita, universal, de qualidade, antirracista, antilgbtfóbica, antissexista, anticapacitista, etc.

Sobre a parceria entre a universidade e a rede municipal de ensino

O projeto de extensão “Formação docente continuada e desenvolvimento curricular nos anos finais do Ensino Fundamental: da construção do currículo à decisão didática”, está vinculado ao Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Segundo Severo (2023, p. 6), o projeto promove “o diálogo entre Universidade e Educação Básica, reconhecendo o protagonismo de professoras/es em seus processos de formação continuada”, e também “a necessidade de respaldar o desenvolvimento curricular nos saberes produzidos por esses sujeitos sobre suas práticas e contextos”.

Dessa forma, busca

desenvolver experiências formativas que capacitem docentes dos anos finais do Ensino Fundamental para a promoção de decisões didáticas articuladas à proposta curricular do município de João Pessoa, com foco na garantia dos direitos de aprendizagem correspondentes a cada ano/área da formação escolar (Severo, 2023, p. 7).

Para atingir tal objetivo, os(as) professores(as) da Educação Básica são organizados(as) em grupos de acordo com o componente curricular em que atuam, tendo um(a) professor(a) formador(a)

da UFPB³ e coordenadoras(es) de área da PMJP, que juntos(as) buscam (des)construir, (re)pensar e intercambiar saberes e experiências da docência. Durante os encontros formativos mensais buscamos “criar um espaço de interação formativa entre professoras/es para problematizar e propor alternativas para os processos de ensino-aprendizagem em cada componente curricular a partir do estudo sobre as especificidades didáticas do mesmo” (Severo, 2023, p. 10).

Assim, os encontros formativos são desenvolvidos a partir de linhas temáticas específicas, identificadas através de uma pesquisa que aconteceu junto à rede municipal, antes do início do presente projeto. São temas que têm como intuito atender aos interesses e as necessidades dos(as) professores(as) da PMJP, uma vez que incluem os desafios vivenciados diariamente no exercício docente local, quais sejam:

- Tendências atuais no debate sobre aprendizagem e desempenho estudantil nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as competências gerais da Educação Básica;
- Engajamento docente, inovação e contextualização curricular para a construção da escola como comunidade de práticas;
- Metodologias didáticas de caráter disciplinar e interdisciplinar para o desenvolvimento do currículo;
- Estratégias de acessibilidade curricular na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Abordagens didático-curriculares para o desenvolvimento de competências socioemocionais, promoção da cultura de paz e da educação para a não violência;
- Abordagens didático-curriculares para a Educação de Jovens e Adultos;
- Abordagens didático-curriculares para o desenvolvimento de competências digitais;
- Abordagens didático-curriculares para o trabalho com a leitura e a escrita como aspectos estruturantes das aprendizagens no Ensino Fundamental (Severo, 2023, p. 8).

Essas linhas temáticas foram sintetizadas em quatro ciclos formativos, os quais devem também considerar as especificidades de cada componente curricular. Cada ciclo corresponde a dois encontros formativos, um a cada mês, tendo como temáticas a serem abordadas: 1) perspectivas atuais sobre aprendizagem; 2) estratégias de avaliação da aprendizagem; 3) estratégias de engajamento discente; 4) estratégias de integração curricular. Destacamos que, embora os temas dos ciclos sejam os mesmos para todos os componentes curriculares, cada formador(a) tem autonomia para desenvolvê-los como considerar melhor, tanto do aspecto teórico quanto metodológico, o que tem gerado uma riqueza de abordagens e propostas de trabalho, como a que realizamos nos grupos compostos pelos professores(as) de Arte.

³ Excepcionalmente, as áreas de Arte e Educação Física contam com dois/duas formadores(as) cada uma, devido ao grande número de docentes (efetivados(as) por concurso público e contratados/as temporariamente) que atuam nesses componentes curriculares na PMJP. Além de ministrarem aulas para estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas de tempo parcial e/ou de tempo integral, no caso da Arte há a presença de profissionais formados nas quatro linguagens artísticas e na extinta graduação em Educação Artística.

Sobre uma formação como experiência

Quando tratamos da formação continuada de professores(as), geralmente vem à tona o dilema entre teoria (como ciência) e prática (como técnica), uma questão mal resolvida na educação. Nesta formação não tem sido diferente, tanto da parte da PMJP quanto dos(as) professores(as) da referida rede de ensino. Seja nas reuniões de planejamento que temos – das quais participam tanto a coordenação do projeto quanto as diretorias da Secretaria Municipal de Educação – seja nas avaliações do que é realizado, a tensão comparece de diversas formas.

Apesar de vocês serem da universidade, tentem não ficar só na teoria. Os professores querem prática!

Parabéns pela formação, pois não usaram aqueles *slides* para falar sem parar. Isso só nos faria cochilar.

Vocês precisam dar teoria, fundamentar muito bem o que estão fazendo, para que os professores não fiquem só reclamando do que não tem nas escolas.

Queremos exemplos do que fazer em nossa sala de aula, modelo de atividades diferentes e de como trabalhar com as PcD⁴.

Tentando nos equilibrar na corda bamba deste não lugar, buscamos organizar a formação em Arte considerando os sentidos da experiência (Larrosa-Bondía, 2002). Entendemos que tal dispositivo pode funcionar como um convite para suspendermos o binarismo característico de nossa constituição positivista, em busca de um *entrelugar*. Ao invés de nos preocuparmos em relação ao quanto de teoria e prática estamos propondo, alimentando a oposição entre quem pensa e quem faz, nos comprometemos em experimentar um trabalho que tivesse uma orientação *práticoteórica*, ou seja, que fosse mais horizontal e coletiva.

Trouxemos conosco algumas questões políticas que nos ajudam a tal elaboração, embora não nos aprofundamos criticamente nelas no presente artigo: Por que sempre precisamos começar as formações docentes pela “teoria” para chegar à “prática”? O inverso não seria possível? Sempre que começamos pela “teoria” necessariamente chegamos à “prática”? Quando começamos pela “prática” não chegamos na “teoria”? É possível separar a “teoria” da “prática” e vice-versa? Será que, enquanto docentes da Educação Básica, somos apenas “práticos”? Será que, enquanto docentes do Ensino Superior, somos apenas “teóricos”? O que chamamos de “teoria”? O que nomeamos de “prática”?

⁴ PcD é a sigla correntemente utilizada para se referir às pessoas com deficiência, nos encontros de formação.

Tais problematizações dizem respeito aos modos como (nos) vemos, nos colocamos perante as outras pessoas e de como nos relacionamos com o mundo. Por isso, de início já combinamos que os nossos encontros seriam espaços seguros para o diálogo (Bohn, 2008; Freire, 2019; Tinôco, 2021), uma vez que os(as) professores(as) estavam sedentos(as) por falar, mas na maioria das vezes não encontravam espaços de escuta. Até então, as tentativas de enunciação que faziam eram interditadas, com argumentos de que “esse não é assunto para a formação” e que “depois a gente vê isso, pois agora não é o momento”. E o momento nunca chegava, apesar de existirem tempos e espaços para o planejamento semanal, formações de empresas privadas, jornadas pedagógicas de abertura dos semestres letivos na rede de ensino, dentre outros.

Sentíamos que seria importante proporcionarmos um ambiente seguro e afetivo, onde houvesse o acolhimento das dores e a partilha das alegrias de ser docente na escola pública. Desse modo, fomos nos aproximando e, com isso, percebendo que nossos ambientes de trabalho não eram tão distintos assim. Compartilhamos – tanto nas escolas quanto na universidade – desafios parecidos, a exemplo das precárias estruturas físicas, jornadas exaustivas de trabalho, diferentes regimes de contratação, cobranças exacerbadas por resultados, falta de comunicação, isolamento profissional, mudança do perfil estudantil, desigualdades sociais, assédio moral, dentre tantos outros aspectos que poderiam ser aqui elencados.

Diante desse cenário, que sentidos estamos produzindo? O que os silêncios, advindo de recorrentes tentativas de silenciamento dos(as) professores(as), expressam? Ao invés de insistirmos na proibição das palavras, era necessário experimentá-las, jogarmos com elas, colocá-las em nosso corpo, transformá-las. Afinal, as palavras nomeiam as coisas, as coisas compõem o mundo (Foucault, 2019). O que os(as) professores(as) tinham/têm a dizer não eram/são meras palavras, pois estão carregadas do que nos passa(va), nos acontece(ia), nos toca(va) (Larrosa-Bondía, 2002) no ensino de Arte.

Sendo assim, reconhecemos a importância de que tais palavras pudessem ser pronunciadas – de algum modo, mas não de qualquer jeito – nos encontros formativos que estamos realizando. Seria um momento de pararmos um pouco a correria do dia a dia e fugirmos dos excessos que nos levam a confundir a ação de estarmos informados com a possibilidade de, arrogantemente, opinarmos sobre tudo – a exemplo do que acontece nas redes sociais digitais, mas não somente nestas. Suspendemos temporariamente a agitação que compromete a nossa respiração, presentificarmos nosso corpo, ativarmos um estado de atenção que nos ajudasse a organizar e compor o que seria dito, diante da quantidade de informações que caracteriza o momento em que vivemos.

Pausa para falarmos, mas pausa para também pensarmos. Temos opiniões supostamente pessoais, próprias e críticas ou estaríamos manipulados(as) pelo contingente de informação e pela obsessão de opinião – dentre estas aquelas produzidas a partir de *fakenews*, da intervenção algorítmica e de outros recursos de inteligência artificial? Essas tantas informações e opiniões estariam relacionadas com a “teoria” e as manifestações opinativas com a “prática”? Seria esse o motivo de, costumeiramente, nos posicionarmos a favor ou contra determinada questão pedagógica, já que munidos de informação nos autorizariam automaticamente a expor nossa opinião?

Na falta de tempo, característica do cotidiano docente, não nos é possível analisar. São muitos os estímulos e as excitações que nos chegam – atividades, prazos, eventos escolares, campanhas intersetoriais –, que nos demandam ação e pressa, nos acostumando com vivências pontuais, fragmentadas, instantâneas e aligeiradas. Nos acostumamos com a velocidade e a novidade, que nos impedem de acessar a conexão com o acontecimento. “Acredito que poderia ser menos tempo, atividades mais rápidas. Todo mundo já vem muito cansado da semana de trabalho”. O saber das coisas é diferente do saber da experiência, se as novas informações que temos não nos afeta de modo pessoal, próprio e crítico (Larrosa-Bondía, 2002).

A velocidade em que as coisas acontecem também compromete a memória, uma vez que sempre é preciso correr para a próxima atividade, nos tornando consumidores vorazes de informações e outras novidades. Insatisfeitos, tornamo-nos reféns de uma formação permanente e acelerada: “Minha expectativa em relação às formações é adquirir novos subsídios, ideias e formas de melhorar o meu trabalho educacional junto aos meus alunos. Mas o que tenho visto é mais uma troca superficial de experiências. Não é que não seja válido, mas não deveria ser só isso”. Ficamos inimigos da pausa e do silêncio, pois precisamos estar sempre em produção e no consumo ou vice-versa. Respondemos quase que incessantemente aos diversos estímulos, acostumando o nosso corpo a um alto nível de estresse e sofrimento. O adoecimento, a longo prazo, é inevitável, como consequência da destruição do corpo e da experiência.

Por esses motivos, não é de estranhar que a educação atualmente seja considerada uma mercadoria e o tempo um valor. Vamos progressivamente nos robotizando, afinal, não podemos perder tempo. “Os grupos devem ser mais objetivos na hora da apresentação dos trabalhos”. “Acho que os debates são demasiadamente longos e repetitivos – o tempo de tratar de 10 pontos é usado para tratar de um, por exemplo”. É preciso aproveitarmos o tempo, otimizando as ações para seguirmos o passo veloz, para não ficar para trás... Mesmo assim continuamos sem tempo!

Os currículos prescritos – tanto para as escolas quanto para as universidades – estão cada dia mais “cheios” e as suas concretizações cada vez mais “vazias”. Como docentes, estamos a todo momento querendo fazer algo, (nos) perguntando sobre o que temos a fazer, buscando nos mobilizar, como se fosse errado parar. Inclusive, quando tiramos algum tempo livre, nos sentimos culpados(as), preocupados(as), ansiosos(as) para voltar a trabalhar, como se a pausa não nos fosse possível. A arte se transforma em obrigação, perdendo seu caráter de prazer. O tempo de criação também diminui, afinal, não há tempo a perder. O que se ganha quando se perde?

Esquecemos que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa-Bondía, 2002, p. 24).

Desse modo, é impossível vivermos a experiência sem nos abrirmos a ela, se não tivermos disponibilidade para sermos afetados(as) e alguma receptividade aos seus efeitos. É preciso darmos lugar, nos expormos ao tempo, assumindo a vulnerabilidade e os riscos que ela contém. Por isso, assumimos cada encontro formativo enquanto uma convocação: para habitarmos nosso corpo, ampliarmos as nossas sensibilidades, operarmos com as linguagens artísticas. Fazermos arte, vivermos arte, sentirmos arte... e, com isso, fazermos a escola, vivermos a escola, sentirmos a escola. Nem sempre tem sido um exercício fácil, mas ao final tem sido prazeroso.

Pedagogia engajada: experiências em cartas

O ciclo formativo referente aos meses de agosto e setembro deste ano tiveram como temática o engajamento docente. Diante de nossa experiência com o grupo de professores(as) de Arte dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, escolhemos trabalhar o tema a partir de bell hooks (2017). Consideramos a ideia de “Pedagogia Engajada” trazida pela autora, em que docentes e discentes estão comprometidos com processos de ensino e de aprendizagem que são significativos e respeitosos.

Para hooks (2020, p. 47),

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem

descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade.

Assim, em nosso contexto, não fazia sentido separarmos engajamento docente do engajamento discente, mas compreendermos o engajamento como uma “participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (hooks, 2020, p. 49). Propusemos, então, um encontro formativo voltado para a sensibilização do engajamento docente e discente, a partir da escrita de cartas pedagógicas.

Iniciamos o encontro com a leitura dramática da primeira carta (Paris, 17 de fevereiro de 1903) do livro “Cartas a um jovem poeta”, de Rainer Maria Rilke (2009), feita por nós, de maneira alternada entre os parágrafos. Este texto fala sobre arte, inspiração artística, incentivo artístico, escolhas pessoais, mas, sobretudo, demonstra empatia, com muita sensibilidade e de forma poética. Por isso a nossa escolha, dentre tantas opções que tínhamos em mãos, inclusive de outros(as) autores(as).

Em seguida, dividimos o grupo em anos iniciais e anos finais, quando pedimos que cada professor(a) escrevesse uma carta para o(a) estudante que mais o desafiava, em relação ao engajamento em suas aulas. Após a escrita, recolhemos as cartas e, aleatoriamente, as distribuímos entre os(as) professores(as), solicitando que lessem e respondessem à carta recebida. Algumas pessoas responderam ao/à autor(a) se colocando em seu lugar, enquanto outras imaginam-se sendo o(a) estudante em questão, ao responder como se fossem ele/ela. Em ambos os casos, demonstraram afeto e empatia com seus(suas) companheiros(as) de profissão que, por vezes, experienciam desafios tais como os seus.

O exercício de escrever para um(a) estudante, ler a carta escrita por um(a) colega e respondê-la em seguida sensibilizou a maioria dos(as) professores(as), criando um clima propício ao aprendizado e à partilha. Desse modo, prosseguimos com a atividade devolvendo a primeira carta à sua origem, junto com a carta resposta, dando tempo para que os(as) docentes as lessem refletindo sobre o que haviam escrito e o que receberam como resposta. Posteriormente, propusemos que, quem se sentisse a vontade, lesse a sua carta e a carta resposta para o coletivo, abrindo possibilidades para a sensibilização e as reflexões de todo o grupo, considerando que “é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros” (hooks, 2020, p. 48). Nesse processo, ainda segundo hooks (2020, p. 48), ouvir a voz do(a) outro(a) é fundamental para construir uma “comunidade em classe”.

Alguns/algumas professores(as) se voluntariaram a ler as cartas, mobilizando outros(as) a se posicionarem diante do exposto. Nem todos(as) se engajaram diretamente na atividade e os(as) próprios(as) professores(as) chamaram a atenção para isso. Um exemplo disso foi quando um professor recebeu como resposta uma única linha escrita, na mesma folha de sua carta, com os seguintes dizeres: “concordo plenamente”. Tal atitude possibilitou a problematização de que se eu, enquanto professor(a), não consigo me engajar em uma atividade, como posso responsabilizar meu/minha aluno(a) por também não se engajar?

Sobre isso, hooks (2020) comenta que nunca propunha aos(as) estudantes uma atividade em que ela própria não estivesse disposta a realizar, sendo essa uma premissa que usamos no planejamento dos encontros formativos conduzidos por nós. Quer dizer, ao propormos que os(as) professores(as) compartilhem suas narrativas, estávamos dispostos e disponíveis a partilhar as nossas também. Fazemos isso pois acreditamos que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35).

Por fim, após as discussões e reflexões possibilitadas pela proposta de uma pedagogia engajada, os grupos de docentes dos anos iniciais e anos finais se reuniram novamente para compartilharem suas experiências no exercício de escrita realizado, compondo um grande grupo. Os(as) professores(as) que se sentiram motivados(as) a compartilharem sua própria carta e a resposta à ela leram-nas para o auditório, despertando risadas, choros, abraços, palmas, dentre outras manifestações, que expressavam “eu te entendo”, “sei bem como é isso”, “isso também aconteceu comigo”, você vai conseguir”.

Todos nós saímos reenergizados deste encontro, percebendo como somos potentes e a importância que temos para uma educação libertadora e transformadora (Freire, 2006; hooks, 2017), mesmo em meio à desvalorização vivenciada cotidianamente, de diferentes modos e por diversos meios. No encontro seguinte, alguns(algumas) docentes relataram que contaram aos(as) seus(suas) estudantes mais desafiadores(as) que escreveram uma carta para eles(as) e alguns arriscaram, inclusive, a entregar a carta escrita. Outros(as) exercitaram a escrita de cartas como possibilidade de sensibilização em sala de aula, fomentando o engajamento entre docente e discentes e, com isso, inventando outros modos de fazer o ensino ao modo das artes.

Algumas considerações finais

Dessa forma, participar de um projeto de formação de professores(as) a partir da parceria estabelecida entre a UFPB e a PMJP tem se constituído numa oportunidade de vivenciar a escola, seus(suas) professores(as) e o ensino de Arte, contribuindo para o exercício docente de todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as). Dito de outro modo, a participação neste projeto pode ser entendida como uma forma de colaborar com professores(as) para uma formação continuada a partir de uma pedagogia engajada, buscando que a escola e a sala de aula não reforcem “os sistemas de dominação e nem reflita mais nenhuma parcialidade [...]. Nesse contexto, buscamos a construção de um exercício docente enquanto “foco de resistência” (hooks, 2017, p. 36), compreendendo a educação como uma prática de liberdade (hooks, 2017; Freire, 2006).

Para além disso, atuarmos como professores(as) formadores(as) tem favorecido a reflexão sobre a importância de proporcionarmos encontros baseados em intercâmbios de experiências e saberes, propiciando uma escuta sensível e o exercício da voz ativa dos(as) profissionais em formação, independente de terem muitos ou poucos anos de carreira. Trata-se de um esforço coletivo, em busca de “construir uma ‘comunidade’ para criar um clima de abertura e rigor intelectual” (hooks, 2017, p. 57), por meio da Arte. Trata-se de uma forma dizer que não concordamos com a divisão de que “teoria” se aprende na/com a universidade e nas escolas se adquire a “prática”, como costumeiramente é dito e, consequentemente, escrito em nossos currículos individuais – inclusive no Lattes, quando separamos a nossa “formação acadêmica” e nossas “experiências profissionais”.

Por esse motivo, entendemos que a experiência é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa-Bondía, 2002, p. 25). Assim, pensamos os encontros formativos como uma oportunidade para que docentes de Arte atravessem conosco os dilemas do exercício profissional, sentindo-se seguros(as) para se expor, se confrontar, se questionar, reclamar, desabafar, tombar, se levantar, se arriscar, se experimentar, sonhar, se desmontar, se alegrar, se fortalecer, se animar... se (trans)formar no percurso.

Esperamos que “o valor de cada voz individual” e de que cada trabalho e experiência em Arte sejam reconhecidos e que nenhum(a) professor(a) em formação “permaneça invisível na sala”, compreendendo que sua *práxis* o forma pessoa e professor(a) (hooks, 2017, p. 58). Importante frisar que a *práxis* é entendida aqui como “atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos”, sendo fundamental para qualquer processo de formação (Konder, 1992, p. 115).

Portanto, assim como hooks (2017, p. 52), acreditamos que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. Mais que isso, que possam ter esperança; não a esperança como simples ato de esperar por algo, mas sim no sentido freireano de compreendê-la enquanto força motriz “na luta para mudar o mundo” (Freire, 2011, p. 14). Esperamos produzir tais ambientes – nós e quem nos lê –, nos encontros formativos que organizamos.

Vamos esperançar?!

Referências

BOAVENTURA, Michelle Aparecida Gabrielli. **O trabalho docente em dança:** uma análise crítica desde a formação à atuação na Educação Básica. 2021. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21629?locale=pt_BR. Acesso em: 10 set. 2024.

BOHN, David. **Diálogo:** comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 25 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 1 de jul. de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 84. ed., São Paulo: Paz & Terra, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025).** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta.** Porto Alegre: L&PM, 2009.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Formação docente continuada e desenvolvimento curricular nos anos finais do ensino fundamental:** da construção do currículo à decisão didática. Projeto de extensão. João Pessoa, 2023. Documento não publicado.

TINÔCO, Saimonton. Quando o diálogo freireano é base para a inclusão escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 2, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i5.9497>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9497>. Acesso em: 10 set. 2024.

**LABORATÓRIO FEMININO DE PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO URBANA:
processo de criação e seus aspectos constitutivos**

**LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN URBANA DE LA
MUJER:
proceso de creación y sus aspectos constitutivos**

**WOMEN'S LABORATORY OF URBAN INTERVENTION PRACTICES:
creation process and its constituent aspects**

Lidya Silva Ferreira¹

<https://orcid.org/0009-0006-9044-6189>

Resumo

O presente trabalho trata-se de um relato crítico e reflexivo desenvolvido a partir de uma pesquisa-criação que visa compartilhar aspectos que fizeram parte da construção do Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana desenvolvido no ano de 2019-2020 na cidade de Fortaleza-CE, assim como o processo de criação da intervenção urbana Mulher, seja nossa convidada! É grátil! Espera-se que esse compartilhamento possa contribuir com a produção de conhecimento em Artes, principalmente no que se refere aos estudos sobre processo de criação. As principais referências teóricas que sustentaram a construção deste texto foram: Jorge Larrosa (2017), Teixeira Coelho (2008), Cecília Salles (2009), Heloísa Buarque de Hollanda (2018), entre tantos outros.

Palavra-chave: laboratório de criação, processo de criação, intervenção urbana, mulheres.

Resumen

Este trabajo es un informe crítico y reflexivo desarrollado a partir de una investigación-creación que tiene como objetivo compartir aspectos que formaron parte de la construcción del Laboratorio de Prácticas de Intervención Urbana de la Mujer desarrollado en el año 2019-2020 en la ciudad de Fortaleza-CE, así como el proceso de creación de la intervención urbana Mulher, ¡sé nuestra invitada! ¡Es gratis! Se espera

¹ Mestre em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará (PPGARTES-UFC). Pesquisa concluída (2019-2022). Arte e Processo de criação: poéticas contemporâneas. Orientação: professora doutora Jo A-mi Rodrigues da Silva Maia.. Bolsista Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES 2020-2021. Atualmente, encontra-se como professora efetiva do Estado do Ceará, atuando na E.E.F.M. Clóvis Beviláqua.

que este intercambio pueda contribuir a la producción de conocimiento en las Artes, especialmente en lo que respecta a los estudios sobre el proceso de creación. Los principales referentes teóricos que sustentaron la construcción de este texto fueron: Jorge Larrosa (2017), Teixeira Coelho (2008), Cecília Salles (2009), Heloísa Buarque de Hollanda (2018), entre muchos otros.

Palabra clave: laboratorio de creación; proceso de creación, intervención urbana; mujer.

Abstract

This work is a critical and reflective report developed from a research-creation that aims to share aspects that were part of the construction of the Women's Laboratory of Urban Intervention Practices developed in the year 2019-2020 in the city of Fortaleza-CE, as well as the process of creating the urban intervention Mulher, be our guest! It's free! It is hoped that this sharing can contribute to the production of knowledge in the Arts, especially with regard to studies on the creation process. The main theoretical references that supported the construction of this text were: Jorge Larrosa (2017), Teixeira Coelho (2008), Cecília Salles (2009), Heloísa Buarque de Hollanda (2018), among many others.

Keyword: creation laboratory, creation process, urban intervention, women.

Situando o leitor

Gostaria de começar a escrita desse texto explicando ao leitor alguns traços que delineiam meu modo de atuação nesta pesquisa, isto é, a forma como me posicionei nessa investigação. Proponho-me aqui de duas maneiras: como artista que tece, juntamente com outras mulheres, um processo criativo, no caso, o Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana; e como crítica genética, ou seja, uma pesquisadora que investiga “o movimento criativo: o ir e vir da mão do criador” (Salles, 2009, p. 17). Nesse sentido, a artista e a crítica genética manifestam-se aqui, não de maneira separadas, mas fundamentalmente mescladas, imbricadas em si. E isso ocorre por eu acreditar que esse movimento entre ser aquela que cria e aquela que busca assimilar o processo criativo enriquece substancialmente a pesquisa, logo, a produção de conhecimento em artes.

A crítica genética é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção. Acompanhando seu planejamento, execução e crescimento, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação. É um pesquisador que comenta a história de produção de obras de natureza artística, seguindo as pegadas deixadas pelos criadores. Narrando a gênese da obra, ele pretende tornar o movimento legível e revelar alguns dos sistemas responsáveis pela geração da obra. Essa crítica refaz, com o material que possui, a

gênese da obra e descreve os mecanismos que sustentam essa produção (Salles, 2009, p. 16-17).

Considerando essa definição do que é a crítica genética e dos limites de atuação do crítico genético frente ao processo de criação, afirmo que esse trabalho não está centrado apenas nos produtos artísticos oriundos do laboratório, mas nos processos criativos que os suscitarão, por entender que “um artefato artístico surge ao longo de um processo complexo de apropriações, transformações e ajustes” (Salles, 2009, p. 17). Desta forma, será dado destaque aos aspectos constitutivos que alicerçaram a construção do laboratório, assim como o processo de criação da intervenção urbana Mulher, seja nossa convidada! É grátis! Aqui, a obra de arte será entendida como processo e o processo será entendido como obra de arte.

Fortin e Gosselin (2014, p. 10), baseados no pensamento de Schön, afirmam que “artistas e professores devem estudar suas experiências para desenvolverem um saber próprio ao seu domínio”, ou seja, ambos devem investigar suas práticas, com o intuito de ter clareza dos saberes que despertam para si mesmos. Tais autores ainda asseguram que “em artes, a ideia é de que os artistas possuem saberes que são operacionais, mas que estão implícitos, e é desejável que eles sejam explicitados” e um dos caminhos seria a pesquisa acadêmica, que serviria para explicitar e sistematizar tais saberes. Nesse sentido, nesta pesquisa, interessa-me lançar luz aos saberes que foram emergindo antes e durante a realização do laboratório.

Tento aqui transcender os paradigmas positivistas que ainda predominam, de uma forma geral, a produção de conhecimento, uma vez que busco desviar das dualidades clássicas que organizam e direcionam tais produções, como: sujeito e objeto, teoria e prática, pesquisador e pesquisa etc. Esse processo de bipartição, neste trabalho apresenta-se de maneira diluída ou melhor dizendo, manifestando-se de forma transitória e fluída, não havendo uma fixação determinista entre uma coisa e outra, mas sim um vai e vem.

Compreender que os modos de conhecer e de se relacionar nas pesquisas em artes se fazem nesses processos inventivos e transitórios, faz-nos entender que “é na própria materialidade da arte que a pesquisa encontra seu sentido, o percurso criador é o território do conhecimento e da emergência poética” (Rocha; Ribeiro, 2014, p. 19). Ou seja, é no que a arte produz e dispara que essa pesquisa encontra substrato para a produção de conhecimento.

Não tanto a obra, também a obra (de arte). De maneira semelhante, não tanto o objeto, também o objeto (de conhecimento). Nem tanto o princípio [...]. De maneira semelhante, nem tanto o fim (finalidade). Sobretudo os meios, os procedimentos, os modos, os processos.

Importam os modos de pesquisa, os modos de conhecimento que a arte é capaz de inaugurar (Rocha; Ribeiro, 2014, p. 18).

Por compreender a relevância dos processos em artes para produção de conhecimento é que afirmo que essa pesquisa se situa no campo da pesquisa-criação. Esse tipo de pesquisa “concerne à produção de obras e de conhecimento em correlação um com o outro” (Doyon; Demers, 2016, p. 178), ou seja, prática e teoria encontram-se intrinsecamente relacionadas. Nesse sentido, na pesquisa-criação, “os dados não discursivos (movimento, som, imagem) e os discursivos (descrição das ações dos artistas e as palavras de seu pensamento reflexivo) são necessários para a produção da obra de arte e do discurso que acompanha” (Fortin; Gosselin, 2014, p. 10).

Por fim, caro leitor, espero que nesse primeiro momento eu tenha conseguido lhe situar sobre como eu me percebo nesse trabalho, o que de fato me interessa investigar e a importância de estarmos pensando em outras formas de produção de conhecimento em artes, principalmente no que se refere aos processos de criação. A partir de agora, informo que você adentrará no percurso que foi fecundador do laboratório e os aspectos que foram lhe constituindo e, em seguida, poderá se debruçar sobre a intervenção urbana que emergiu a partir dele.

Um tremor para a criação

O Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana foi desenvolvido no ano de 2019-2020 na cidade de Fortaleza-CE. Naquele momento, interessava-me criar um espaço onde eu, juntamente com outras mulheres, pudéssemos investigar esteticamente os modos de sermos mulheres na cidade. Nesse sentido, buscaríamos compreender, por meio da intervenção urbana, como os desejos de existências femininas e de relação com a cidade poderiam virar obras e procedimentos artísticos.

Toda essa proposição de investigação surgiu a partir do contato com a exposição *Mulheres Radicais: arte latinoamericana, 1960-1985*, apresentada na Pinacoteca de São Paulo, no período de 18 de agosto a 19 de novembro de 2018. Composta por cerca de 120 artistas mulheres, representando 15 países e com mais de 280 trabalhos, foi a primeira vez que a exposição esteve em São Paulo. Na realidade, São Paulo foi a única cidade da América Latina a recebê-la.

O processo de fruição estética com as *Mulheres Radicais* me levou a reflexões sobre gênero, violência, ditadura, história da arte, entre outras. Um dos primeiros questionamentos que perpassou

minha mente referiu-se ao não reconhecimento das artistas que estavam sendo apresentadas. Eu, mulher, latina, brasileira, nordestina, artista, professora não conhecia tais artistas latino-americanas.

Linda Nochlin, em seu texto "Por que não houve grandes mulheres artistas?" (2016, p. 8-9), afirma que a culpa está "em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais". Ou seja, existiu e ainda existe toda uma organização institucional e institucionalizada, alicerçada em preceitos machistas que faz com que essas artistas latino-americanas não sejam reconhecidas, que seus trabalhos não estejam presentes nos livros de artes das escolas e que não sejam referências usadas no meio acadêmico, se compararmos a artistas homens. Buscando resistir a essa exclusão, deixo registrados nesta pesquisa os nomes de algumas das artistas que compunham a exposição.

Ana Mendieta

María Evelia Marmolejo

Karen Lamassonne

Johanna Hamann

Letícia Parente

Mónica Mayer

Yeni y Nan

VOCÊ CONHECE ALGUMA DESSAS ARTISTAS?

Liliana Maresca

Lourdes Grobet

Lea Lublin

Márcia X

Margarita Azurdia

Anna Maria Maiolino

Graciela Iturbide

Segundo Fajardo-Hill e Giunta (2018, p.17), diante dessa lacuna da história da arte do século XX, a exposição se apresenta como "a primeira genealogia de práticas artísticas radicais e feministas na América Latina e de artistas latinas", por entender que existe "um vasto conjunto de obras produzidas por tais artistas, que tem sido marginalizado e abafado por uma história da arte dominante, canônica e patriarcal". Mulheres Radicais, para além de ser uma exposição, foi a organização e apresentação de um movimento ativista feminista latino-americano.

Estar exposta a esses trabalhos me fez tremer, vibrar e refletir. Fui tomada por sensações inomináveis de frequências totalmente oscilatórias. Não é fácil falar sobre o que nos acontece quando vivenciamos uma experiência e isso ocorre porque há neste acontecimento uma complexidade de difícil nomeação. O que, sem dúvidas, consigo afirmar é que aquela experiência se tornou para mim um tremor para a criação.

Influenciada pela exposição, passei a desejar a criação de um espaço onde fosse possível desenvolver práticas de intervenção urbana com mulheres que partissem de aspectos constitutivos

como: coletividade feminina/feminista, ação cultural e laboratório como espaço de/para experiência. Seriam esses os parâmetros que alicerçariam a construção do Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana e que dariam base para os seus processos criativos.

Coletividade feminina/feminista

Segundo Bogado (2018, p. 26), um dos aspectos que marcam o feminismo atual está relacionado com a busca pela “horizontalidade, a recusa da formação de lideranças e a priorização total do coletivo”. Desta forma, comprehende-se que o feminismo contemporâneo tem atuado, cada vez mais, em prol do movimento em coletivo, distanciando-se de representações centralizadas. Partindo desse mesmo entendimento, Hollanda (2018, p. 10) também destaca as mesmas características, quando afirma que as formas de atuação da nova geração política, na qual se incluem as feministas, operam de maneira “autônoma, desprezando a mediação representativa, horizontal, sem lideranças e protagonismos, baseadas em narrativas de si, experiências pessoais que ecoam coletivas, valorizando mais a ética do que a ideologia, mais a insurgência do que a revolução”.

Diante das afirmações dessas duas autoras e de tantas outras a respeito dos feminismos contemporâneos e suas principais particularidades, é notório que o trabalho e o pensamento em coletivo desempenham um papel crucial no desenvolvimento e fortalecimento desses movimentos, seja no campo social, no político e/ou no cultural. As coletividades femininas/feministas se apresentam como uma ação tática que impulsiona visibilidade e descentralização de poder.

A coletividade entre/para as mulheres nunca havia sido tão primordial como agora, justamente, por não se tratar mais de uma coletividade restrita, que só age no encontro com o igual, com o semelhante. As coletividades femininas/feministas que têm se construído e se movimentado nos tempos que correm, operam ou pelo menos tentam operar, no campo das diferenças, das diversidades, das interseccionalidades.

Desta forma, para além de ser uma ação tática que proporciona visibilidade e descentralização de poder, esses coletivos têm se organizado como um lugar de encontro, de escuta, de compartilhamento de saberes e de não saberes na busca pela compreensão de si e do outro. Nesse sentido, o feminismo passou a se reformular no interior dele mesmo.

Foi partindo dessa compreensão acerca das coletividades femininas/feministas que atuam na contemporaneidade, que o trabalho em coletivo se tornou uma questão primordial na formulação do Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana. Nesse contexto, a coletividade entre

mulheres foi entendida como sendo “um centro de convergência de pessoas e práticas, mas também de trocas e mutações” (Migliorin, 2012, p. 308).

O coletivo, assim, é uma formação, não de certo número de pessoas com ideais comuns, mas de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco. Um coletivo não faz unidade, mas é formado por irradiação dessa intensidade, um condensador, agregador de sujeitos e ideias, em constantes aproximações, distanciamentos, adesões e desgarramentos. Um coletivo é, assim, fragilmente delimitável seja pelos seus membros, seja por suas áreas de atuação e influência, e seus movimentos – um novo filme, um festival, uma intervenção urbana ou política – não se fazem sem que o próprio coletivo se transforme e entre em contato com outros centros de intensidade (Migliorin, 2012, p. 308).

Em consenso com essa perspectiva de Migliorin (2012), a ideia inicial era que o laboratório fosse desenvolvido por um coletivo composto por pelo menos dez mulheres, dentre as quais estariam professoras e/ou artistas. Optei por esse recorte em razão do meu convívio social, essas duas categorias fazem parte do meu ciclo de convivência por conta da minha formação em Teatro-Licenciatura. O ponto de intensidade que nos agregaria seria o desejo de investigar esteticamente os modos de sermos mulheres na cidade. Juntas, realizaríamos ações de intervenção urbanas na cidade de Fortaleza-CE, a partir de questões sociais e políticas que envolvessem nossas existências.

Salles (2009, p. 54) aponta que o ambiente contemporâneo das artes tem exigido, cada vez mais, que os artistas trabalhem em equipe ou em parceria, o que tem se mostrado como algo impulsionador e estimulante por gerar “reflexões conjuntas e consequentemente uma potencialização de possibilidades”. Portanto, considerava imprescindível que o laboratório fosse formado por uma multiplicidade de vozes, memórias e narrativas femininas.

Trabalhar com uma pluralidade de mulheres seria importante, por entender que nosso conhecimento é construído pelas histórias que escutamos, e quanto mais narrativas conhecemos sobre determinado assunto, maior e mais complexo será nosso entendimento sobre esse assunto. (Adichie, 2019).

Quanto maior a quantidade de mulheres de contextos distintos que fizessem parte do laboratório, mais complexa seria nossa visão sobre as (re)existências desses corpos pela cidade de Fortaleza-CE. Teríamos a possibilidade de construir uma compreensão mais heterogênea sobre como a cidade tem se relacionado com as mulheres e como essas mulheres têm se relacionado com a cidade.

Ação cultural

Outro aspecto importante para a construção do laboratório foi a perspectiva da ação cultural. Essa é compreendida como “qualquer ação no campo da cultura, capaz de interromper e desviar o fluxo cotidiano, [...] permitindo que linhas de fuga criem novos territórios, novas possibilidade de viver, de sentir e de habitar melhor o mundo” (Schmidt, 2011, p.153).

Nesse sentido, eu visava possibilitar caminhos e substratos para que o coletivo de mulheres, através da criação e (re)invenção estética, explorasse estados de empoderamentos de si e subvertesse minimamente as forças de dominação que recaem sobre nós, mulheres. Para que tal objetivo fosse devidamente alcançado, um dos aspectos que precisei considerar foi o programa de atuação² que perpassa esse tipo de ação.

De acordo com os pensamentos de Teixeira Coelho (2008), a ação cultural é um processo com início determinado, mas sem etapas e fins definidos. Esse tipo de ação dá ênfase ao processo e seus agentes, portanto, não há um foco demasiado na produção de um objeto. Esse, por sua vez, “pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda a diferença” (Coelho, 2008, p.12-13), mas, caso venha a surgir, será preferivelmente chamado “objeto de invento, diferenciando-o do objeto que é produto³” (André, 2011, p.130).

Neste caso, o agente apenas daria início a um processo cujo fim ele não prevê e não controla, numa prática cujas etapas também não lhe são muito claras no momento da partida. Nada de autoritarismo, nada de dirigismo, nada de paternalismos. [...] um processo de ação cultural resume-se na criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins. (Coelho, 2008, p.14).

Tendo em vista essas particularidades que permeiam e definem a ação cultural, fui pensando o laboratório a partir de um olhar e pensamento sensível, poroso, impreciso e flexível. Ao planejar esse espaço de criação não quis estabelecer metas por acreditar que poderiam impossibilitar a fluidez do processo de criação. Era fundamental que pudéssemos vagar, até mesmo porque “a própria ideia de criação implica desenvolvimento, crescimento e vida; consequentemente, não há lugar para metas estabelecidas a priori e alcances mecânicos”. (Salles, 2009, p.30)

Nesse sentido, a perspectiva da ação cultural está vinculada aos pensamentos de Larrosa (2017) sobre experiência, por compreender essa como o acontecimento do não poder, do não saber, “é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida” (Larrosa, 2017, p. 13). Portanto, o

² Esse termo é utilizado por Teixeira Coelho, em seu livro *O que é ação cultural?* (2008).

³ O objeto produto é resultado de um processo precisamente calculado, onde cada etapa definida precisa ser concretizada para que, desta forma, seja alcançado o fim que fora desde o início estabelecido. Ou seja, é um processo de fabricação. Teixeira Coelho (2008) trabalha com a diferenciação entre o que é ação ou fabricação cultural.

Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana, além de foco na coletividade feminina/feminista e se localizar na perspectiva da ação cultural, também seria compreendido como um espaço de/para experiência.

Laboratório como espaço de/para experiência

Comumente associamos o termo laboratório a um lugar físico onde pesquisas são desenvolvidas, pensamos em uma estrutura concreta como uma sala ou algo do tipo, entretanto, na proposta do Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana essa compreensão foi ultrapassada. Nesse contexto, o significado de tal termo transgrediu, sendo interpretado como um espaço simbólico que podia ser instaurado (Dias, 2014, s/p).

A palavra laboratório foi compreendida não como um conceito ou uma metodologia, mas como um espaço (Schino, 2012, p.26). Desta forma, pensar o laboratório como espaço e não como lugar era afirmar que há uma diferenciação entre esses dois termos.

Refletindo sobre essa distinção Certeau (2014, p.184) afirma que “um lugar é a ordem (seja ela qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, ou seja, um lugar é uma área institucional ou institucionalizada onde cada elemento possui sua devida posição, sua estabilidade, é onde opera a lei do “próprio”.

Deste modo e em contraponto a essa ideia “o espaço não é algo que se impõe, ao contrário, se constrói a partir da experiência humana, logo só existe se houver um sujeito que o construa” (Juvenal, 2008, p.97). O espaço são os movimentos que subvertem as leis dos lugares, ressignificando-os. Desta forma, podemos entender que “o espaço é um lugar praticado” (Certeau, 2014, p.184).

Sabendo que a cidade é pensada e operacionalizada na lógica do lugar, onde as diversas áreas institucionais e institucionalizadas que a compõem definem seus modos de uso, o Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana se propôs a exercitá-la de outra forma. Nossa pretensão seria gerar espaços nos lugares da cidade a fim de estabelecer outras possibilidades de relação entre nós mulheres para/com a cidade e seus usuários. Desta forma, teríamos o laboratório como uma busca pelo espaço de experiência (Dias, 2014, s/p) e de experimentação feminina nos lugares da cidade.

Entretanto, é importante destacar que a instauração desse tipo de espaço dependeria da maneira como nos puséssemos a ele. Para que de fato sua existência se desse como um espaço de/para experiência, seria necessário que eu e as demais participantes do laboratório nos colocássemos em

um estado de abertura, de disponibilidade, de receptividade e de passividade (Larrosa, 2017, p. 24 - 25) em relação à cidade, ou seja, que nos tornássemos sujeitos da experiência.

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito da experiência é ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (Larrosa, 2017, p. 25).

Permitir-se ser sujeito da experiência no lugar da cidade é operar a partir de ações transgressoras. Parar, observar, sentir, respirar, fluir, entre tantos outros atos que subvertem as leis de quem a comanda. Sendo assim, para que pudéssemos construir os espaços de/para experiências e experimentações femininas na cidade de Fortaleza, primeiro teríamos que nos permitir vivenciar de forma mais atenta e sensível essa cidade e tudo que ela traz consigo.

Os lugares da cidade de Fortaleza e suas relações com as mulheres seriam o laboratório onde poderíamos tentar criar, recriar, inventar, “deixar que as criações venham à tona ou fiquem à deriva” (Gaspar, 2019, p.71).

Expectativas x Realidade

Após ter clareza sobre os aspectos constitutivos que fariam parte da construção do Laboratório Feminino de Práticas Urbanas, comecei a me mobilizar para tirá-lo do papel, entretanto, à medida que foi se tornando uma experiência real, seus limites foram se redefinindo. Conforme aponta Salles (2009, p. 34), em diálogo com os pensamentos de Bioy Casares (1988) sobre a maturação permanente que atravessa os processos de criação, “o final pode ser que nada tenha a ver com a ‘maquete inicial’, pois o plano não tem nada da experiência que se adquire na medida em que se vai escrevendo a história”.

Ao elaborá-lo, vislumbrei trabalhar com um grupo de pelo menos dez mulheres, dentre as quais estariam professoras e/ou artistas que estivessem interessadas em discutir e explorar esteticamente questões relacionadas às mulheres e suas relações com a cidade. No período de um ano, desenvolveríamos três programas performativos de intervenção urbana, partindo das seguintes temáticas: violência doméstica, aborto e saúde da mulher, mídia e fetichização do corpo feminino. Esses temas foram escolhidos tanto por se tratar de questões presentes e urgentes em serem debatidas na contemporaneidade, assim como por se tratar de temáticas que eu já vinha investigando em

trabalhos anteriores. Nosso campo de atuação e nossa plataforma de criação seriam a cidade de Fortaleza-CE. Eis as minhas expectativas.

A realidade se apresentou de outra forma, no segundo semestre de 2019 entrei em contato com um pouco mais de quinze mulheres para fazerem parte do laboratório. Somente oito aceitaram o convite e confirmaram a presença para o primeiro encontro, entretanto, apenas três compareceram. Do segundo encontro em diante, apareceram só duas. Diante dessa configuração, o Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana acabou sendo composto por mim e mais duas mulheres, foram elas: Juliana Rizzo e Tieta Macau.

Juliana e Tieta são artistas maranhenses que desde 2017 encontram-se estudando e trabalhando na cidade de Fortaleza. Suas pesquisas e seus projetos normalmente investigam questões relacionadas ao corpo feminino, à dança contemporânea, à performance, à ancestralidade, à cidade etc. Conheci-as em 2016, em São Luís, realizando uma performance urbana em meio às ruas estreitas do centro histórico.

Considerando a presença de tais artistas no laboratório, decidi abandonar as três temáticas anteriormente descritas e permitir que vivenciássemos um estado de vagueza para que, juntas, descobríssemos as questões que gostaríamos de investigar e a partir delas criar as intervenções urbanas. De agosto de 2019 a março de 2020, conseguimos desenvolver duas ações: Mulher, seja nossa convidada é grátis! e Revela-se/Rebela-se. Nas próximas páginas, enfatizarei apenas a primeira ação.

Intervenção Urbana: Mulher, seja nossa convidada! É grátis!

Certa noite, enquanto pensava em possíveis ações para o laboratório, sons vindos da rua invadiram meu quarto. Era a voz de um homem exigindo que uma mulher entrasse em um carro, ao passo que ela se recusava. Rapidamente, levantei-me da cama, abri o portão e saí com o intuito de ajudá-la. Na rua, só havia nós três. Ela queria ir para casa, mas precisava da bolsa e do celular que estavam no interior do veículo. Diante disso, ofereci um uber, enquanto o rapaz insistia que ela entrasse no automóvel. Ele demonstrou total insatisfação com a minha presença. Após alguns minutos, tudo foi se acalmando, a discussão foi se apaziguando e ela resolveu retornar ao veículo, mesmo eu advertindo-a de que tal atitude não era a melhor a se fazer naquele momento. Após ela entrar no carro e eu nada mais poder fazer, retornei para casa e fiquei refletindo sobre o ocorrido.

Esse acontecimento se tornou mote para o começo da criação da intervenção urbana Mulher, seja nossa convidada! É grátil! Ao narrar o ocorrido para Tieta e Juliana, ressaltei que percebi, naquela situação em específico, uma relação simbiótica entre o espaço privado e o espaço público. A rua invadiu a casa, na mesma medida em que a casa invadiu a rua.

Diante da narrativa e da percepção apresentada, buscamos duas palavras-chave que estivessem presentes nesses dois espaços. Nossa objetivo não foi tentar encontrar uma definição, mas de identificar duas palavras que, para nós mulheres, facilmente poderiam estar relacionadas com as nossas experiências em ambos os espaços. Desta forma, chegamos às seguintes palavras: aconchego e violência. Passamos a considerar a casa e a rua como espaços tanto de produção de aconchego como de violência.

Nossas discussões, inicialmente, partiram do âmbito da casa e sua relação histórico-cultural com a ideia de aconchego. Em contraponto, discorremos sobre as diversas violências contra as mulheres que perpassam esse mesmo espaço. Numa transição sutil, quase que imperceptível, deslocamos o debate sobre violência doméstica, para violência urbana feminina. Por fim, encerramos essa primeira etapa criativa com a seguinte pergunta: como produzir aconchego para outras mulheres na cidade? Como criar um micro espaço de partilha na cidade onde nós mulheres pudéssemos nos sentir confortáveis e seguras? Essas questões foram os disparos para a construção da intervenção Mulher, seja nossa convidada! É grátil! Elaboramos um programa performativo⁴ que se desviava ou até mesmo rompia com a lógica proposta pelo espaço urbano de Fortaleza. Segue tal programa:

Encontrar um espaço na cidade. Estender um grande tapete no chão e colocar uma mesa de centro com alguns objetos. Dispor ao redor dessa mesa alguns tatames, onde seja possível se sentar confortavelmente. Ter uma bolsa térmica com água, suco, café, bolo e biscoito para oferecer às mulheres participantes da intervenção. Expor uma placa com a seguinte frase: Mulher, seja nossa convidada! É grátil!

A ideia era instaurar uma espécie de sala de estar a céu aberto, um pequeno espaço de aconchego na sombra, onde qualquer mulher pudesse se aproximar, conversar, beber uma água, comer alguma coisa etc. Após a definição conceitual e do programa performativo da intervenção urbana, passamos para o segundo momento do processo criativo: o mapeamento. Nesta fase, o objetivo era investigar alguns espaços urbanos da cidade de Fortaleza-CE, buscando encontrar um micro espaço onde fosse possível suspender o fluxo cotidiano e inventar um espaço feminino, mesmo

⁴ De acordo com Eleonora Fabião (2013), podemos compreendê-lo como “um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio”.

que momentaneamente. Com esse propósito, elencamos três possíveis espaços, que foram: Praça da Bandeira, Travessa Crato (conhecida como rua Raimundo dos Queijos) e a Praça dos Leões.

A escolha dos lugares para a atuação não é aleatória. Os artistas desenvolvem a atitude de andarilhos pelas cidades por onde passam. Como tais, sobrevoam os lugares com sua atenção desfocada (sem a preocupação de encontrar um objeto pré-definido) e, como cães farejadores, desenvolvem o “dom” de descobrir espaços vazios (André, 2011, p. 163).

Listamos esses três espaços localizados no centro comercial de Fortaleza por encontrarmos neles um contingente significativo de pessoas, principalmente de mulheres, visto que esse fator seria crucial para a realização da intervenção, já que essa dependia de interação com as transeuntes. Sendo assim, mapeamos cada espaço buscando perceber o fluxo de mulheres que ali transitavam, suas características, demandas, etc. Por fim, decidimos realizar na Praça do Ferreira, local que sempre tem muitas pessoas.



Figura 01 - Mulher, seja nossa convidada! É grátis! Fonte: Acervo pessoal.

No dia 7 de novembro de 2019, às 16 horas, na Praça do Ferreira, pôde-se ver três mulheres, uma negra usando turbante, uma branca com um corte de cabelo excêntrico e outra estendendo um grande tapete branco com vermelho em meio ao fluxo frenético e caótico dos transeuntes. Sobre o tapete, dispuseram quatro tatames marrons, uma mesa de centro de madeira com alguns objetos em cima e uma placa escrita: Mulher, seja nossa convidada! É grátis! Sentaram-se, conversaram, olharam para outras mulheres que passavam. Aos poucos, algumas foram chegando perto para saber do que se tratava; outras mais disponíveis, logo se sentaram e conversaram.

Segundo Barja (2008, p. 214), “intervir é interagir, causar reações diretas e indiretas, em síntese, é tornar uma obra interrelacional com o seu meio, por mais complexo que seja, considerando-

se o seu contexto histórico, sociopolítico e cultural". A nossa intervenção sutilmente desordenava o trânsito das pessoas, gerava curiosidade, afetava. Naquele contexto, tratava-se de um corpo estranho não codificável à primeira vista, pois não era um espetáculo de teatro, tampouco, pedia-se ou vendia-se algo. Era de fato um convite, um chamado para parar um instante e se permitir vivenciar uma experiência.

Alice (2013, p. 38), a partir dos pensamentos do alemão Gumbrecht, fala que "a arte contemporânea opta por (re)criar presença, intensidade de afetos e encontros, privilegiando e operando uma produção de presença". Nesse sentido, em duas horas de duração, a intervenção Mulher, seja nossa convidada! É gráts! proporcionou o encontro e a presença de oito mulheres, dentre elas: mulheres negras, brancas, lésbicas, travestis, hippies, mães, adolescentes etc.

Gislane e Bia, 14 anos, as primeiras a se aproximarem de nós, andarilhavam pelo centro apenas olhando as lojas depois de terem saído do curso de inglês. A curiosidade latente que permeia os bons anos da adolescência, as fez parar diante daquele acontecimento incomum. Com certa naturalidade, se disponibilizaram a sentar nos tatames e conversar conosco. Fizeram com que eu, Tieta e Juliana vasculhássemos memórias ligadas à nossa adolescência.



Figura 02 - Do lado esquerdo, Gislane e Bia, do lado direito, Liviane. Fonte: Acervo pessoal.

No decorrer da conversa com Gislane e Bia, Liviane, 21 anos, moça de sorriso largo, chegou perguntando o que fazíamos ali. Antes mesmo que pudéssemos responder, a conversa já estava sendo dominada por ela. Sua habilidade comunicativa prendia nossa atenção. Perguntei-lhe como se sentia na cidade. Rapidamente respondeu que adorava trabalhar na rua, mesmo diante das inúmeras adversidades. O que mais gostava era a possibilidade de interagir com as pessoas. À medida que íamos nos conhecendo, Liviane sentia-se mais à vontade para falar de si. Falou-me sobre sua

sexualidade e os desafios de ser uma mulher lésbica periférica. Por estar trabalhando e o fiscal do seu serviço estar rodando, não pode se sentar conosco.

Depois que as três foram embora, passamos alguns minutos sozinhas até chegar Monike, 12 anos, moradora do bairro Nova Metrópole, situado na região metropolitana de Fortaleza. Monike, diariamente, vende bala na rua com mais seis irmãos para ajudar a mãe com as despesas da casa. Chegou agoniada nos pedindo dois reais, pois havia perdido e sabia que isso geraria um conflito com sua mãe. Sem qualquer cerimônia, sentou-se, em seguida, deitou-se, bebeu água, comeu biscoito e falou sobre assédio.

Enquanto conversávamos, chegou Jéssica, uma travesti em situação de rua que estava toda roxa porque na noite anterior havia brigado. Seu corpo machucado não lhe permitia sentar conosco. Levantei-me do chão e apoiei seu corpo na lateral do meu. Juntas, fomos lentamente nos aproximando do chão até sentarmos. Lembro do seu vestido preto e da sua sapatilha. Com certa alegria e saudade, falou de Vinícius, nome esse que tem tatuado nas costas, e sobre o fim do relacionamento. Disse que sente falta do seu pai, mas não pode visitá-lo, pois para isso, precisaria vestir trajes masculinos, portanto, desiste de vê-lo. Com orgulho, lembra da sua vida de cabeleireira e do interior onde morava. Diz que era bom ter uma casa. Perguntei sobre a forma como ela se sentia na cidade e de forma cortante sua resposta veio: “invisível”.



Figura 03 - Jéssica. Fonte: Acervo pessoal.

Jéssica ficou uns 30 minutos conversando comigo, nesse meio tempo, uma senhora com um bebê sentou-se em cima da mesa de madeira e ficou dialogando com Juliana e Tieta. Contou que passava o dia pedindo dinheiro na rua para que à noite, conseguisse pagar uma pensão para dormir com os filhos e, dessa forma, não perder a guarda deles. Nesse mesmo momento, duas hippies também se aproximaram, tomaram café e ficaram discutindo sobre as violências e injustiças que atravessavam

seus corpos. Ao fim, o lugar do aconchego foi tomado por várias crianças que trabalhavam e/ou viviam na praça.



Figura 04 - Habitando a Praça do Ferreira. Fonte: Acervo pessoal.

A intervenção urbana, quando surge e toma espaço, possibilita uma “experiência urbana que fica inscrita, em diversas escalas de temporalidade, no próprio corpo daquele que a experimenta” (Britto; Jacques, 2009, p. 341). Afirmo isso tendo como referência o que foi vivido por algumas horas na Praça do Ferreira através da intervenção Mulher, seja nossa convidada! É grátis! Foi por meio desta ação que vivenciamos um momento de aconchego, de escuta, de compartilhamento, de afeto entre nós mulheres.

A experiência vivenciada fugiu totalmente da lógica que permeia tal lugar. A maioria das pessoas que transitam na Praça do Ferreira se encontram em passos acelerados, entrando e saindo de lojas, é o consumismo na sua mais alta frequência. Pouco tempo se tem para si, pouco tempo se tem para o outro. Desta forma, a praça acaba por se tornar um cenário que ambienta o vai e vem de transeuntes.

Avaliando o acontecimento da intervenção urbana e refletindo sobre as narrativas compartilhadas, percebi que a maioria das mulheres que sentaram comigo, Tieta e Juliana não estavam operando na lógica proposta por aquele lugar. Mesmo as que estavam trabalhando, buscavam de alguma forma se desviar. Na realidade, a maioria das mulheres que se propuseram a vivenciar a intervenção, eram mulheres socialmente discriminadas, socialmente excluídas. Para elas, há poucos espaços de fala, há poucos espaços possíveis de serem escutadas. Acredito que mesmo que, efemeramente, elas queriam existir em um espaço que as aconchegassem.

Conforme sugere Larrosa (2017, p.25), “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Nesse sentido, só vive uma experiência aquele que se disponibiliza, que se permite ser atravessado.

Digo isso, porque muitas mulheres passaram por nós, mas foram poucas as que se permitiram vivenciar aquele acontecimento.

O cotidiano mostra que o que faz uma cidade não é o capital. São as pessoas, sua criatividade, cultura, encontros e realizações. É a arte que colore e ressignifica os muros. As artistas que ocupam as praças, as músicas, os ritmos e os movimentos. A ocupação e gestão coletiva de espaços culturais, a recuperação de construções históricas, os saraus da periferia onde as pessoas se descobrem poetas e artistas; todas essas são formas de enfrentamento cotidiano à mercantilização da cultura e da vida. [...] Frente à violência do capital, racista e machista, é preciso construir uma cidade e o equilíbrio entre produção e reprodução. Espaços públicos que sejam públicos de fato, que fomentem os cuidados como práticas comuns e coletivas, a produção de afetos que subvertem o tratamento dos corpos e das pessoas como descartáveis (Moreno, 2015, p. 71 e 72).

Conseguimos, ainda que momentaneamente, construir uma outra Fortaleza para nós que participávamos da intervenção. Uma pequena Fortaleza que tinha como território o afeto, o toque, o olho no olho. Era um micro espaço onde era possível existir sem medo, sem violências. Por algumas horas desnORMATIZAMOS alguns metros quadrados da Fortaleza mercantilizada. Desobedecemos a lei do lugar, criando um espaço de aconchego só nosso.

Considerações finais

Tudo o que foi explanado até aqui é um minúsculo pedaço de uma grande luta que vem resistindo há séculos. Escrever esse texto acadêmico sobre arte e sobre mulheres só foi possível porque inúmeras mulheres anteriores a mim transformaram tanto o lugar das mulheres nas artes, como na própria academia, fazendo com que nossas experiências e nossas vozes de alguma forma habitem esses lugares.

Como essa luta não cessa, me ponho à disposição dela fazendo arte, tentando descobrir e transformar o mundo para as mulheres. E no decorrer dessa longa caminhada vou compartilhando os saberes que vou adquirindo, para que o nosso arsenal estético, político e social se fortifique. Sendo assim, todo trabalho artístico que faço gira em torno da tentativa de se construir outras realidades, porque essa que vivemos, ou melhor dizendo, sobrevivemos, é insuportável.

Pretendi com essa pesquisa investigar esteticamente os modos de sermos mulheres na cidade, tendo a clareza de que esse território não nos é próprio (Certeau, 2014), de que não foi pensado por e para nós. Para tanto, criei com Tieta Macau e Juliana Rizzo o Laboratório Feminino de Práticas de Intervenção Urbana, onde geramos processos e procedimentos de criação que tinham como foco questões relacionadas a nós mulheres.

Hoje ao observar o percurso traçado, percebo que o objetivo do laboratório foi impulsionar e possibilitar espaços para que as mais diversas mulheres pudessem expressar as suas formas de existir, tensionando assim, os discursos e as práticas que buscam homogeneizar nossos modos de ser.

A intervenção urbana Mulher, seja nossa convidada! É grátis! foi uma ação que nos mostrou o quanto ainda é imprescindível o encontro entre nós mulheres, o quanto ainda temos o que aprender umas com as outras, o quanto a troca ainda nos fortifica. A conclusão que chegamos ao final de tal ação foi de que ainda precisamos pensar, elaborar e construir uma cidade que nos acolha, que escute nossas demandas e que no meio desse processo caótico, nós mulheres, possamos servir, ainda que momentaneamente, de porto seguro umas para as outras.

Tenho essa pesquisa-criação como uma experiência muito significativa e transformadora para mim, principalmente no que se refere à busca por entender os processos e procedimentos de criação que vão surgindo à medida que o gesto criador vai se desenhando. Espero que esse trabalho de alguma forma possa contribuir com a produção de conhecimento em Artes, principalmente no que se refere às investigações acerca das práticas artísticas.

Concluo essa pesquisa acreditando que nós mulheres, com nossos atos cotidianos de resistência, assim como a intervenção urbana, com seus processos e procedimentos transgressivos, operamos a partir de movimentos táticos. Essa crença vem por eu saber que nenhum desses dois, nem as mulheres e nem a intervenção urbana, possuem território próprio, tampouco fazem parte de um projeto globalizante. O que criam são brechas, fissuras em uma ordem. Aproveitam as ocasiões para emergirem e com a mesma habilidade se diluem, voltando a incidirem em outro lugar, em outro tempo. Abrimos pequenas rachaduras, desestabilizamos territórios. Cada vez mais novas frestas surgem dando possibilidade e espaços para o surgimento de mais outras e mais outras e assim por diante. Como afirma Certeau (2014, p. 95), “a tática é a arte do fraco sobre o forte”.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALICE, Tania. **Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas**: a performance como ®evolução dos afetos. Palco Giratório: Circuito nacional/Sesc Departamento nacional. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2013.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARJA, Wagner. Intervenção/terinvenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação** (RICI), v. 1, n. 1, p. 213-218, 2008.

BOGADO, Maria. **Rua**. In: Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade. Editora Companhia das Letras, 2018.

BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein. Corpocidade: arte enquanto micro-resistência urbana. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 337-349, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

DIAS, J. P. P. O ofício do ator – processos criativos e pedagogias no espaço do laboratório. **Anais ABRACE**, v.15, n.1, 2014.

DOYON, Hélène; DEMERS, Jean-Pierre. **Tramar uma metodologia de pesquisa indisciplinar**. Org Das Artes e Seus Percursos Sensíveis. p. 177-192. São Paulo: Intermeios, 2016.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Ilinx-Revista do LUME**, n. 4, 2013.

FAJARDO, Cecília; GIUNTA, Andrea. **Introdução**. In: Mulheres radicais: arte latinoamericana, 1965-1980. Catálogo. Curadoria e textos: FAJARDO, Cecília; GIUNTA, Andrea. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

FORTIN, Sylvie; GOSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ-Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Artes**, v. 1, n. 1, p. 1 – 17, 2014.

GASPAR, Mônica. **A vida é um laboratório de criação**. In: SILVA, Soraia Maria (Org). Diálogos: afetos compartilhados. Brasília: UnB/PPG-CEN, p.71-83, 2019.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Explosão Feminista**: arte, cultura, política e universidade. Editora Companhia das Letras, 2018.

JUVENAL, Rodrigo Vignoli. Sobre o espaço e a percepção no minimalismo: notas sobre obras de Robert Morris e Dan Flavin. **Aisthe**, v. 2, n. 3, p. 96-103, 2008.

LARROSA, Jorge. **TREMORES**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MIGLIORIN, Cesar. O que é um coletivo. **Teia** – 2002/2012. 1ed. Belo Horizonte: Teia, v.1, p. 307-316, 2012.

MORENO, Renata. **Entre o capital e a vida**: pistas para uma reflexão feminista sobre a cidade. In: Reflexões e práticas de transformação feminista. Org. MORENO, Renata. São Paulo: SOF, 2015.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas.** São Paulo: Edições Aurora, 2016.

ROCHA, Thereza; RIBEIRO, Walmeri. **Por uma poética do pensamento e da criação em artes.** Org. Das Artes e Seus Territórios Sensíveis. p. 15-20. São Paulo: Intermeios, 2014. Moreno, 2015.

SALLES, Cecília. **Gesto Inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.

SCHINO, Mirella. **Alquimistas do Palco:** os laboratórios teatrais na Europa – São Paulo: Perspectiva, 2012.

SCHMIDT, Suzanna. A ação cultural e a dimensão criadora. **Urdimento**, n. 17, p.151- 156, 2011.

TERRITÓRIO CULTURAL E IDENTIDADE: Memórias de um Teatro Maloqueiro

TERRITORIO CULTURAL E IDENTIDAD: Memorias de un Teatro Maloqueiro

CULTURAL TERRITORY AND IDENTITY: Memories of a Maloqueiro Theater

Monica Soares da Silva¹
<https://orcid.org/0009-0009-0241-493X>

Márcia Fusaro²
<http://orcid.org/0000-0002-1246-9282>

Resumo: Esta pesquisa, em andamento, investiga como o processo criativo se conecta com as relações educativas emancipatórias e libertadoras no contexto territorial e identitário em uma das periferias da cidade de São Paulo. Para tanto, explora como se estrutura o processo criativo teatral do Grupo Rosas Periféricas, apurando a maneira como a memória é acessada desde a escuta das narrativas, passando para a sala de ensaios até que o material seja transformado em encenação.

Palavras-chave: Teatro, Educação, Memória, Liberdade.

Resumen: Esta investigación en curso investiga cómo el proceso creativo se conecta con relaciones educativas emancipadoras y liberadoras en el contexto territorial e identitario en una de las afueras de la ciudad de São Paulo. Para ello, explora cómo se estructura el proceso creativo teatral del Grupo Rosas Periféricas, investigando la forma en que se accede a la memoria desde la escucha de las narraciones, pasando por la sala de ensayos hasta transformar el material en una performance.

Palabras clave: Teatro, Educación, Memoria, Libertad.

Abstract: This ongoing research investigates how the creative process connects with emancipatory and liberating educational relationships in the territorial and identity context in one of the outskirts of the city of São Paulo. To this end, it explores how the

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Estágio de pesquisa: em andamento (2024-2026) sobre Educação e Artes. Orientadora profa. Dra. Márcia Fusaro. Bolsa integral UNINOVE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Especialista em Arteterapia (USCS). Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos (USJT). Artista educadora membra do Grupo Rosas Periféricas.

² Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Pós-doutoramento em Artes (UNESP). Mestra em História da Ciência (PUC-SP). Especialista em Língua, Literatura e Semiótica (USJT). Líder do grupo de pesquisa Artes Tecnológicas Aplicadas à Educação (UNINOVE-CNPq). Professora dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (acadêmico e profissional) em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

theatrical creative process of Grupo Rosas Periféricas is structured, investigating the way in which memory is accessed from listening to the narratives, passing to the rehearsals room until the material is transformed into a performance.

Keywords: Theatre, Education, Memory, Freedom.

Introdução: Abrindo os caminhos para o verbo “maloqueirar”

Abrir caminhos, pedir licença e anunciar a chegada com o estandarte são elementos essenciais para o fazer teatral realizado nas bordas da cidade, alimentado pelos saberes dos mestres e mestras brincantes presentes no cotidiano periférico. Quando utilizamos o termo “borda”, consideramos tanto as margens territoriais da cidade quanto o fazer teatral em grupo, que escolhe estar descentralizado dos grandes centros urbanos.

Permeado com esses princípios, há quinze anos, o Grupo Rosas Periféricas realiza pesquisas que transitam entre as memórias acessadas por meio da oralidade e, na prática do teatro popular, integra outras vertentes na linguagem cênica, como o Teatro Documentário, o Teatro de Rua, a Performance, o Teatro e Comunidade e o Teatro Épico.

A investigação do grupo tem como principal referencial o cotidiano periférico, suas subjetividades e as manifestações presentes na musicalidade, tal como o samba, o forró, o funk, o hip-hop, entre outros gêneros. Neste contexto, artistas encenam, cantam, dançam e contam suas histórias pessoais somadas às memórias da população, sempre alinhavados por literaturas que arrematam o processo criativo.

O grupo encontra o espaço para acessar as memórias omitidas e soterradas durante a construção da cidade de São Paulo, nas narrativas das moradoras e moradores do Parque São Rafael, situado na zona leste da cidade. Trabalhadoras e trabalhadores contam as suas versões das histórias, partilham afetos, indignações e sonhos possíveis.

O coletivo segue na busca de valorizar os saberes e as cosmovisões de quem construiu e constrói os edifícios, compõe o chão das fábricas e atende nos comércios dessa metrópole. Junto da mão de obra que movimenta a economia brasileira, a escuta ocorre também no broto das sementes lançadas no asfalto, trazendo um caule de esperança, sendo estas as memórias das crianças que brincam nas ruas e frequentam as escolas públicas do território. Essa investigação, que integra o olhar poético para o cotidiano, está em processo de construção estética e política e foi denominada pelo grupo como *Teatro Maloqueiro*.

A palavra “maloqueiro” tem origem na definição indígena *Maloca* ou, em Tupi, *Mar’oka*. Conforme Santos (2019) aponta em sua dissertação *A (re) organização do Território e Bem Viver para os povos indígenas do Alto Rio Negro: da Maloca à cidade*, trata-se de uma grande habitação de estrutura sólida com troncos cilíndricos, cipós para amarrações e palhas abrigando uma grande família. A estrutura interna é composta por diversos compartimentos e a construção é projetada para resistir à água e aos fortes ventos, sendo organizada de forma comunitária, separando ambientes como dormitórios, cozinha e espaços para reuniões e festividades. Este espaço é estruturado para abrigar também o cotidiano, os rituais e a partilha de memórias e saberes, respeitando os ciclos da natureza, de modo a não ser afetado pelas enchentes anuais, acessando, inclusive, um terreno fértil para as plantações.

Com o processo de colonização, essa estrutura integrada aos ciclos da natureza e aos saberes ancestrais sofreu com as violências e dominação da lógica cristã imposta pelos colonizadores, que provocaram mudanças consideráveis na configuração deste modo de pensar a organização da vida. Santos (2019, p. 106) ressalta ainda que:

Na maloca condensava-se a cultura própria, espaço da vida e sabedoria. Tudo ali respirava tradição e independência, troca de experiências e conhecimentos, eram habitadas por moradores que possuíam um parentesco entre si. Estes viviam em harmonia, praticando, seus costumes e rituais. No entanto, com a chegada do colonizador, os missionários, achavam que era um lugar de promiscuidade, insalubre onde as doenças poderiam ser proliferadas, principalmente por causa da fumaça que era inalada. Com a desculpa de “salvar” as almas, os padres começaram a convencer os indígenas a viverem sozinhos isolados, incentivava a construção de casas pequenas, para a família nuclear. Com a destruição das malocas, destruíram -se o princípio da coletividade que existia e os pajés foram expulsos.

O processo colonial transformou, inclusive, os sentidos das palavras. O que era utilizado para denominar um modo de vida integrado à natureza em uma relação de respeito e conexão, sofreu modificações e passou a ser utilizado para denominar a pessoa que vive nas margens das cidades. Atualmente, a palavra “maloqueiro” é usualmente utilizada como estereótipo preconceituoso quanto aos saberes e comportamentos da pessoa periférica, em todas as camadas que compõem o processo histórico e social de marginalização da população.

Pedindo licença aos saberes e modos de vida ancestrais, na intenção de aproximar-se de seu significado coletivo e sustentar a criação de sua identidade, o Grupo Rosas Periféricas subverte, assim, as normas sociais e culturais impostas pelo olhar hegemônico. Investiga as periferias como espaços de potência, riqueza cultural e criatividade, expressando e valorizando as diversas maneiras

de manifestar-se no mundo, baseadas nos saberes compartilhados entre a população periférica, cultivando um modo de pesquisa colaborativo em processo de construção.

“Um galo sozinho não tece uma manhã”

Não por acaso, iniciamos este segmento com uma referência ao poema *Tecendo a Manhã*, de João Cabral de Melo Neto. A criação coletiva é parte fundamental do Grupo Rosas Periféricas, que inclusive, é composto por cinco artistas, em sua maioria educadoras e educadores integrantes da carreira artística e da atuação na educação formal e não formal. Residentes nas periferias da cidade de São Paulo, encontram-se no Parque São Rafael, na zona leste da cidade, compartilhando suas memórias pessoais para o espaço coletivo, fazendo delas o material provocador para suas criações teatrais.

Os mote para as criações surgem a partir das próprias experiências da equipe artística, como, por exemplo, o espaço de um sarau durante o qual um livro, entre muitos, saltou aos olhos de uma artista, ou a indignação de uma filha de trabalhadores acessando a memória de quando precisou usar a mesma mochila por diversos anos, pelo fato de que sua família não tinha condições de comprar material novo para o ano letivo seguinte. Enfim, detalhes da vida cotidiana adquirindo toda uma poética na forma de dramaturgia, cujos objetos, como os livros e a mochila, integram a cena como adereços, trazendo o elemento físico da memória para o jogo cênico.

No decorrer de sua história, o grupo tem experimentado múltiplas linguagens cênicas, desde a apresentação de um clássico europeu como *A Mais Forte*, do escritor, romancista, ensaísta e contista sueco August Strindberg, até *Vênus de Aluguel* do autor, dramaturgo e diretor teatral brasileiro Walner Danziger. Mas foi na experiência do teatro de rua, circulando pelas estações de trem, que seus integrantes compreenderam a fagulha de afetos presente em meio ao povo trabalhador. Decidiram, então, estabelecer sua residência no Parque São Rafael, na zona leste de São Paulo, utilizando um cômodo da casa de uma das integrantes, e logo acessaram recursos por meio de um edital de iniciativa cultural da prefeitura da cidade de São Paulo, podendo, assim, dar início à construção de uma pesquisa autoral.

Chegando ao território, o grupo decidiu criar uma trilogia de espetáculos que partisse da escuta de memórias. Com o intuito de formar vínculos, convidou moradoras e moradores para participarem da pesquisa. A experiência contou com pessoas de múltiplas faixas etárias que partilharam saberes,

possibilitando a criação de um espetáculo que contou a história da fundação do bairro Parque São Rafael, o *Narrativas Submersas*.



Figura 1. Espetáculo *Narrativas Submersas* apresentado em Rubinéia. SP. 2016.
Fonte: Acervo pessoal do grupo Rosas Periféricas.

No ano seguinte, abriram um chamado para artistas do território, visando a criação do segundo espetáculo, o *Lembranças do Quase Agora*, que abordou as memórias dos anos 80, 90 e 2000 da região e contou também com a presença das moradoras que participaram da primeira criação do ano anterior.

No ano seguinte, o grupo criou a terceira e última versão da história do bairro, o espetáculo *Labirinto Selvático*, criado a partir da escuta sobre os possíveis sonhos e perspectivas de futuro da população. Esse espetáculo atravessou o oceano e levou a história do Parque São Rafael para Portugal, no Festival Internacional de Teatro de Setúbal, no ano de 2019, quando o grupo completava dez anos. Com a experiência da trilogia, o grupo foi compreendendo seu método de pesquisa, seus disparadores criativos e a construção da encenação. Em 2018, o Grupo Rosas Periféricas, às vésperas de completar dez anos de existência, teve contato com dois livros do romancista, contista e poeta brasileiro Ferréz: *Amanhecer Esmeralda* (2004) e *O Pote Mágico* (2012). Incentivado pelas leituras, decidiu concorrer a um edital para pesquisar sobre as memórias das sementes do asfalto: as infâncias. O desejo do grupo, neste contexto, era que a experiência teatral se conectasse à alegria das infâncias somadas ao divertimento dos Bailes Funk, muito presentes no cotidiano periférico. Para isso, se propôs a

pesquisar a linguagem musical, alinhavando-a à linguagem teatral. Desta pesquisa, nasceu o espetáculo *Ladeira das Crianças-TeatroFunk*.

Em 2019, o grupo completou 10 anos e foi contemplado pela 34^a edição do Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo, realizando uma mostra de repertório e lançando seu livro *Rosas faz 10 anos: Memórias de um Teatro Maloqueiro*, que conta as memórias do grupo.

A experiência de chegar em um território, ouvir memórias e estabelecer vínculos é um caminho escolhido para a construção do espaço coletivo e estético, que, assim como os espaços da maloca, o grupo fundamenta colaborativamente como território de suas pesquisas. A prática se organiza por meio da troca de saberes e experiências, compreendendo o cotidiano do chão onde escolheram pisar, observando e convivendo com seus ciclos e perspectivas. Enquanto cria, o grupo comprehende os caminhos da junção dos saberes, tanto dos artistas que contribuem com suas diversas formações, quanto das moradoras e dos moradores que sonham em fazer e ser teatro e contribuem com seus corpos, vozes e memórias vividas no território.

O processo criativo do Teatro Maloqueiro

Algumas etapas compõem os processos de criação do grupo de *Teatro Maloqueiro*. Em tais processos, destaca-se o espaço físico da maloca e, nele, as trocas e interações envolvidas entre seus componentes.

A construção da maloca apresenta um detalhe interessante aos olhos mais sensíveis: existe espaço para todas as necessidades coletivas e para cada indivíduo nas interações cotidianas. Existe o espaço para dormir, o ambiente para preparar alimentos, o lugar para rituais que exigem concentração e recolhimento, assim como há, também, portas localizadas em lugares escolhidos intencionalmente. O sol e a lua integram tais escolhas, partilhando sua luz para iluminar o ambiente da maloca e atuar na condução do tempo que organiza o território e as pessoas.

Caminhando com os pés fincados na terra, o grupo assenta o chão por onde a maloca se estrutura. O processo criativo se organiza, em geral, pela investigação de materiais que dialogam com as temáticas levantadas no projeto. A curadoria se dá por meio das trocas de saberes entre os artistas, recorrendo à seleção de livros, artigos, revistas e músicas, entre outros recursos.

Como parte do processo de estudos do grupo, cada integrante mergulha em um eixo da pesquisa e indica leituras, imagens e musicalidades complementares ao coletivo. Procuram, inclusive, indicações com mestras e mestres especialistas em determinado assunto. Cada integrante também

compartilha indicações para a coletividade por meio de seminários. Além dos temas relacionados às temáticas de pesquisa, o grupo também acessa materiais relacionados à própria linguagem teatral, buscando iluminar os caminhos práticos do ato cênico, traçando diálogos possíveis entre os elementos que contemplam a construção estética do grupo.

Abrindo as portas para proporcionar o arejamento e a iluminação necessários ao processo criativo, o grupo passa, então, a estruturar o processo de escuta de memórias. Levantam coletivamente as perguntas norteadoras para a pesquisa de campo e partem para a prática. A pesquisa acontece em feiras livres, comércios e bares da região, iniciando-se com uma pergunta disparadora para fomentar a narrativa da pessoa que é ouvida. As perguntas levantadas servem de roteiro para estimular pessoas que tenham maior dificuldade em compartilhar suas memórias, no entanto, o grupo prefere ouvir narrativas sem condução, para compreender, inclusive, o que cada pessoa deseja compartilhar.



Figura 2. Pesquisa de Campo para criação do espetáculo *Narrativas Submersas*. 2014.

Fonte: Acervo pessoal do grupo Rosas Periféricas.

O grupo acessa, então, o cômodo da maloca adequado à preparação daquilo que nutrirá a criação. Cada integrante do grupo realiza seus registros sobre o que foi ouvido e depois compartilha as impressões e memórias que mais os afetaram. Realiza-se, a seguir, a curadoria do que permanecerá, do que será guardado para outro momento e do que pode ser descartado. Decantam-se sensações e ideias, temperados por cada observação partilhada, aquecendo o processo de criação com cada

impressão. Durante o processo de partilha, ideias são alinhavadas e algumas possibilidades de cenas começam a aparecer, tomando a forma de texto.

O grupo acessa, então, o cômodo da maloca preparado para os rituais. A sala de ensaios é permeada por jogos de improvisações, somados ao trabalho individual de cada artista que apresenta uma sugestão de cena para o coletivo. Este é um momento de explorar ideias, experimentar possibilidades e fomentar novas perspectivas corporais, vocais e musicais, filtrando o que permanece como criação e o que é possível de ser descartado.

Enquanto experimenta as possibilidades de cena, o grupo estrutura os troncos cilíndricos e amarra com cipós a sua maloca. Abrem espaço para a troca de saberes, recebendo especialistas em preparação vocal, corporal e musical, que observam os processos criativos e sugerem possibilidades de repertório para as cenas que estão em processo de criação. A seguir, recebe a equipe que dará forma ao que irá compor a encenação, contando com o trabalho de profissionais como sonoplastas, compositores(as), figurinistas, aderecistas e cenografistas que dialogam com o coletivo, bem como outros especialistas, todos compondo em uníssono.

A criação vai, então, tomando forma como um barro esculpido e pintado por muitas mãos que trocam, experimentam e recriam dando formas às subjetividades da pesquisa. Até chegar, por fim, o momento de aquecer o barro no forno, para que dali saia concretizado em suas cores, texturas e musicalidades. Os textos soltos passam pelas mãos de uma das integrantes do grupo, mais identificada em trabalhar a palavra escrita, transformando-a em dramaturgia. O grupo abre o forno, deixando o vento realizar seu trabalho de desaquecer o barro moldado em palavras. Realiza-se a leitura atenta da proposta elaborada pela componente do grupo, devolve-se o texto com impressões e sugestões para, então, retirar-se a cerâmica dramatúrgica pronta e devolver à natureza as peças que se quebraram durante a queima.

Com a obra finalmente lapidada, o grupo sai do espaço interno da maloca e vai para o terreiro brincar. Os ensaios acontecem nas ruas do território, visando preparar os corpos para o estado cênico necessário para ocupar tais espaços. Então, passa a ocupar praças, bares e ruas do bairro ao longo de meses, investigando seu cotidiano por meio das texturas, rotinas, sons, relações com as cenas até que o grande ritual de estreia aconteça.

A memória e o espaço para a boniteza

A proposta de pesquisa para a criação do espetáculo *Ladeira das Crianças: TeatroFunk* teve como eixo principal escutar as crianças do território alinhavadas às memórias das infâncias do núcleo artístico, que viveram em diversas periferias da cidade somadas aos livros *Amanhecer Esmeralda* (2004) e *O Pote Mágico* (2012) do escritor Ferréz.

Ao saírem às ruas para a pesquisa de campo, logo perceberam que o contato com as crianças é pouco verbal e as respostas só poderiam ser encontradas por meio da principal linguagem que as acessa: a brincadeira. Foi brincando e utilizando a linguagem musical que o grupo se encontrou com as crianças na beira do Córrego Cipoaba. O Rio Cipoaba, ressalte-se, atravessa o bairro do Parque São Rafael, na cidade de São Paulo e, atualmente, recebe dejetos das casas construídas em suas margens.

Ao chegar às portas das casas construídas com madeiras na beira do córrego, o grupo foi recebido por Laurinha, que, com as outras crianças, cederam à proposta de brincar. Enquanto cantavam, foi preparado um belo almoço de barro, água e mato, que serviu de alimento para as fantasias, enquanto o estômago permanecia indigesto em ver crianças a brincar paralelas aos ratos que passeavam livremente na beira do córrego.

A musicalidade para as infâncias trouxe justamente o processo de pergunta e resposta, que convida a imaginar as poéticas possíveis. Enquanto perguntavam o que tinha na sopa de cada criança, as respostas variaram entre alimentos reais e brinquedos que permeiam seus imaginários. Durante a brincadeira com o barro e matinhos colhidos em meio aos excrementos, ouviam memórias e acessavam poéticas possíveis para a criação do espetáculo. Conforme brincavam e cantavam, conectavam-se com as memórias das próprias infâncias que residiram em territórios semelhantes. A vivência com essas crianças remete a canção do grupo musical de RAP brasileiro, fundado em 1988 na cidade de São Paulo, Racionais MC's (2002):

*Fé em Deus que ele é justo!
Ei, irmão, nunca se esqueça
Na guarda, guerreiro, levanta a cabeça, truta
Onde estiver, seja lá como for
Tenha fé, porque até no lixão nasce flor*

As crianças e o córrego estão presentes em cena, seja na personagem que escorrega com papelão na beira do Córrego Cipoaba, na maleta da menina que sonha em ser escritora ou até mesmo no ronco de fome da barriga da menina que tem cabelo de nuvem.



Figura 3. Apresentação do espetáculo *Ladeira das Crianças: TeatroFunk*. 2018.

Fonte: Acervo pessoal do grupo Rosas Periféricas.

As memórias acessadas viram poesias cênicas que escancaram a realidade e acendem uma faísca de esperança demonstrada na face do público durante a apresentação ou nos agradecimentos finais, quando o grupo escuta as partilhas de impressões de quem se identificou.

O teatro e a alfabetização dos sentidos

O trabalho do Grupo Rosas Periféricas é como um botão de flor que nasce no asfalto em uma das periferias da cidade de São Paulo e se expande lançando outras sementes por onde passa. A prática do *Teatro Maloqueiro* valoriza o cotidiano e as experiências sensíveis, aproximando-se da *Pedagogia da Autonomia* (1996) proposta por Paulo Freire, na qual o conhecimento é construído a partir do diálogo entre a experiência concreta e subjetiva, que produz a boniteza no ato educativo.

Ao vivenciar o território, escutar suas histórias e ressignificar suas dores e alegrias, o grupo constrói uma forma de educação que emancipa, a partir do princípio de que todos os sujeitos têm saberes a compartilhar. Ao trazer as vozes e memórias da periferia para o centro de suas criações, o grupo educa, assim como também é educado.

A educação muitas vezes é associada ao desenvolvimento cognitivo, à instrução formal e à aprendizagem de conteúdos pré-definidos. No entanto, o processo criativo desenvolvido pelo Grupo Rosas Periféricas sugere outra via: a alfabetização dos sentidos. Este conceito não é restrito à leitura das palavras ou à aquisição de conhecimento, mas à capacidade de perceber o mundo por meio dos aspectos sensíveis como o corpo, a escuta, a presença e expressar-se por meio de outras linguagens, como a arte. Freire (1996, p.13) nos lembra que “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

Essa educação sensível é fundamental, porque resgata a memória coletiva que foi historicamente marginalizada. Ao fazer teatro nas ruas, nos bares e nas praças, o Rosas Periféricas transforma esses espaços em territórios de aprendizagem, onde o público não é apenas espectador, mas participante ativo do processo. A cena, então, não ensina de maneira tradicional, mas provoca, desperta sentimentos e, sobretudo, educa o olhar e os sentidos para perceber o que está além da superfície. Augusto Boal salienta acerca do fazer teatral como processo de emancipação social e afetivo:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e o nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (Boal, 2014, p.11)

No espetáculo *Ladeira das Crianças: TeatroFunk*, por exemplo, a interação com as crianças do Parque São Rafael não foi mediada apenas pela palavra, mas pelo brincar, pela musicalidade e pela corporalidade. Ao incorporar as brincadeiras e as memórias das crianças na dramaturgia, o grupo constrói uma ponte entre o presente e o passado, entre a infância periférica e a criação teatral. Esse processo de criação coletivo e colaborativo é, em si, um ato educativo.

A alfabetização dos sentidos também se revela no modo como o grupo utiliza os elementos do cotidiano em cena. Objetos simples, como uma mochila, um livro ou um pedaço de papelão, ganham novos significados no contexto teatral, educando o público a enxergar a potência poética nas coisas comuns. Assim, a prática do Rosas Periféricas desafia as formas convencionais de se fazer teatro e, por extensão, as formas convencionais de se fazer educação.

Freire (1996) convida a pensar o mundo como um processo que está em transformação e que não é determinado pela história, mas faz parte dela. Com isso, fazer parte é transformar-se em uníssono, atuando sobre a história, intervindo na realidade. Para tanto, ressalta que não é possível estar neste mundo de maneira ingênua, mas conscientes de que é preciso resistência para a sobrevivência física e cultural dos oprimidos.

Esse tipo de educação não se dá apenas em sala de aula, mas nos encontros, nos rituais cotidianos e nas práticas colaborativas. Ao valorizar as histórias pessoais e coletivas do Parque São Rafael, o Rosas Periféricas propõe uma educação que é estética, política e sensível, que alfabetiza os sentidos e possibilita a libertação do olhar. Assim, a prática teatral do grupo não é apenas uma forma de fazer arte, mas um projeto educativo que desafia as noções hegemônicas de cultura e conhecimento, criando espaços para potência e transformação. Nas palavras de Freire (1996, p. 69):

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Na abertura dos caminhos, o substantivo maloqueiro foi intencionalmente transformado em verbo. A palavra em forma de ação surge como licença poética no intuito de evidenciar o ser, sendo (Freire, 1996), ou seja, destacando que seu processo está em constante transformação, que, consciente de sua incompletude, o ser acredita na capacidade de ser mais e de que as mudanças ocorrerão por meio das trocas sensíveis e coletivas.

O *Teatro Maloqueiro*, ao reapropriar-se do termo “maloqueiro”, ressignificando-o, também se apropria da transgressão da lógica hegemônica. Rompe com as fronteiras entre arte e vida, entre palco e rua, entre o saber institucionalizado e o saber popular. A alfabetização dos sentidos, nesse contexto, é um processo de valorização das narrativas periféricas, de afirmação de identidades e de criação de novas formas de conhecimento que emergem da escuta, do corpo e da coletividade.

Referências bibliográficas

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 16^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

KINTÊ, Akins. **Rosas faz 10 anos: memórias de um teatro maloqueiro**. São Paulo: Patuá, 2022.

SANTOS, Cilene Batista. **A (Re)organização do Território e Bem Viver para os povos indígenas do Alto do Rio Negro: da Maloca à cidade**. 2019. 150f. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2019.

A dramaturgia do ator e da atriz como ferramenta pedagógica

La dramaturgia del actor y de la actriz como herramienta pedagógica

The actor's and actress's dramaturgy as a pedagogical tool

Marilyn Clara Nunes¹
Orcid: 0000-0002-6395-8043

Resumo

O presente trabalho apresenta o conceito de dramaturgia do ator (e da atriz), de Eugenio Barba, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades teatrais, sendo que os expedientes da feitura cênica não se destinam apenas à criação, mas servem à aprendizagem de técnicas teatrais que constituem o *métier* do ator e da atriz. Através de exemplos práticos oriundos do processo de criação do espetáculo solo “Estrelas”, sob direção de Julia Varley, atriz de Eugenio Barba, a fusão entre pedagogia teatral e criação artística é revelada, contextualizando técnicas elencadas pela Antropologia teatral em sua empregabilidade cênica.

Palavras-chave: dramaturgia do ator, pedagogia teatral, criação cênica.

Resumen

Este artículo presenta el concepto de Eugenio Barba de la dramaturgia del actor (y de la actriz) como herramienta pedagógica para el desarrollo de las habilidades teatrales, en la que los expedientes de la producción escénica no sólo se destinan a la creación, sino también al aprendizaje de las técnicas teatrales que conforman el *métier* del actor y de la actriz. A través de ejemplos prácticos del proceso de creación del espectáculo solo *Estrella*, con la dirección de Julia Varley, actriz del Eugenio Barba, se pone de manifiesto la fusión entre pedagogía teatral y creación artística, contextualizando las técnicas enumeradas por la Antropología Teatral en su empleabilidad escénica.

Palabras clave: dramaturgia del actor, pedagogía teatral, creación escénica.

Abstract

This paper presents Eugenio Barba's concept of the actor's (and actress's) dramaturgy as a pedagogical tool for the development of theatrical skills, where the expedients of stage production are not only intended for creation, but also for learning the theatrical techniques that make up the actor's and actress's *métier*. Through practical examples from the creation process of the solo performance *Stars*, with direction of Julia Varley, na Eugenio Barba's actress, the fusion between theatrical pedagogy and artistic creation is revealed, contextualizing techniques listed by Theatre Anthropology in their scenic employability.

Keywords: actor's dramaturgy, theatrical pedagogy, stage creation.

¹ Instituto de Artes da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- IA-UNESP (doutorado em Artes, subárea Artes da Cena), concluído em 2022 (bolsista Capes). Universidade Federal de Rondônia- UNIR (Professora do curso de Licenciatura em Teatro). Atriz fundadora do grupo Oposto Teatro Laboratório.

Introdução

A pedagogia do fruir e do fazer teatral, estabelecida como complementares, é abordada por Flávio Desgrandes (2006) como fundamental para a formação dos(as) sujeitos(as) do ensino-aprendizagem. Os expedientes de criação cênica, constituídos de experimentação improvisacional, de jogos teatrais e dos diversos elementos que compõem uma cena, tornam-se fundantes para a construção de uma linguagem estética e artística, ecoando na formação dos(as) próprios(as) sujeitos(as) criadores(as). Com essa premissa, refletimos aqui sobre a tradição teatral criada pelo diretor Eugenio Barba junto ao seu grupo, Odin Teatret, nomeada de *dramaturgia do ator*, que traz sua própria estética e linguagem para fins de compreensão de uma pedagogia no campo da interpretação teatral.

O conceito de dramaturgia do ator (e da atriz) conforme elaborado por Eugenio Barba, apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica atoral, impulsionando o aluno e a aluna / ator e atriz, a adentrarem seus universos pessoais para a descoberta de elementos que constituirão cenas ainda não reveladas. Isso porque, o processo criativo adotado pelo Odin Teatret não parte da dramaturgia textual, um roteiro ou uma estrutura dramatúrgica pré-definida, e sim das proposições realizadas pelas atrizes e pelos atores, das suas disponibilidades e expressividades corporais, de seus atravessamentos no tempo presente da criação e de suas técnicas incorporadas.

Esse deslocamento de dramaturgia (do texto para o corpo), ainda que no século 21 seja cada vez mais frequente, mantém-se desafiador para um aluno ou aluna / atriz ou ator principiante, quando consideramos a história teatral aristotélica que alicerça nossa formação ocidental. O que Eugenio Barba, na década de 60, na Índia, identificou com muita sagacidade e tratou de elencar em seu tratado intitulado de *Antropologia Teatral*, foi algo que impressionou, décadas antes, Antonin Artaud, ao ver um espetáculo de Bali que se apresentava na Europa: um teatro pautado na expressividade corporal em detrimento do texto dramático.

Se em *A poética*, de Aristóteles (1991) encontramos elementos complexos que estabelecem o próprio conceito de gênero dramático, tais como argumento, caracteres, episódios, mito, nó e desenlace, para citar a composição de uma tragédia, na dramaturgia da expressão corporal, isto é, do ator e da atriz, quais elementos existiriam?

Barba buscou possibilidades de resposta a esta pergunta em seus seminários internacionais que envolveram muitos mestres e mestras do ocidente e oriente, oriundos de tradições teatrais como o teatro japonês Nô, o teatro balinês Topeng, o teatro indiano Kathakali, a

dança indiana Odissi, a Biomecânica de Meyerhold, a Mínima Moderna de Decroux, a Dança dos Orixás brasileira, entre outras. Através da junção de conhecimentos práticos comuns das tradições diversas, Barba adentrou seu campo de estudo sobre presença cênica e o trabalho do ator e da atriz em cena, estudo que intitulou de *pré-expressividade*, e que está destrinchado em várias de suas obras, dentre as quais se destaca *A arte secreta do ator: dicionário da Antropologia Teatral* (BARBA; SAVARESE, 2012), um compêndio das técnicas elencadas pelo diretor-pedagogo.

A *pré-expressividade* trás princípios tais como equilíbrio precário ou de luxo, ritmo, pontuação da ação, oposição, omissão, introversão e extroversão, tridimensionalidade, *sats* (pré-ação), redução e dilatação, o trabalho com as mãos e pés, o trabalho com os olhos, a espinha dorsal, o corpo decidido, as peripécias de uma ação, a ação simples e composta, ações concatenadas, justapostas e a negação da ação - ou via negativa (BARBA; SAVARESE, 2012). Segmentados para uso pedagógico, organizados em exercícios corporais em disciplinas da expressividade do corpo, ou no treinamento do ator e da atriz, como Barba utiliza em seu grupo, esses princípios exigem do aluno e da aluna um mergulho em si, numa integralidade que contempla conceitos que se costumou classificar de modo binário: corpo e mente, interno e externo, ação e intenção, corpo e voz, personagem e ator/atriz, memória e presente, objetividade e subjetividade, técnica e espontaneísmo.

No desenvolvimento de uma cena direcionada pela prática da dramaturgia do ator (e da atriz), o corpo presente do atuante, suas experiências e disponibilidade em apresentar atravessamentos pessoais para utilização em cena são materiais fundantes da estrutura dramatúrgica que emerge da experiência mesma do fazer/revelar teatral. A condução do processo pelo professor, professora / diretor ou diretora, pautados nos princípios pré-expressivos, possibilita que a pedagogia teatral seja constituída por linhas objetivas que direcionam o ator ou a atriz dentro de sua subjetividade criativa.

A relação mestre e discípulo / mestra e discípula se faz em meio ao processo de criação, especialmente quando se trata de um(a) profissional veterano(a) à conduzir o(a) principiante, de modo que cada diretriz cênica torna-se um expediente pedagógico em que as técnicas, saberes e procedimentos acumulados ao longo da trajetória do ofício sejam compartilhados de modo prático, numa relação pessoal de confiança, respeito e admiração mútua.

Esse foi o caso dos expedientes da feitura do espetáculo solo *Estrelas*, dirigido por Julia Varley (atriz do diretor Eugenio Barba / Odin Teatret) e criado mim, autora deste artigo, a partir de um processo de treinamento e levantamento de materiais iniciados em 2008, e que ganhou mais

força de 2009 em diante, após minha participação no festival *Odin Week*, na Dinamarca, evento no qual acessei procedimentos utilizados pelo grupo para a realização de uma montagem teatral.

Durante quatro anos desenvolvi esses materiais, cuja duração tinha 60 minutos, até apresentá-los à Julia Varley, em meados de 2012, durante o período em que participava da residência artística *Misty road to a performance* (Caminho misterioso para um espetáculo). E, até o dia 13 de janeiro de 2013, data da estreia do espetáculo *Estrelas* na Sala Branca, sede do Odin Teatret, Varley e eu trabalhamos intensamente na montagem da obra, período que me foi de grande aprendizagem teatral, no qual pude apreender na prática princípios que havia estudado teoricamente, além de absorver sua ética teatral, envolvendo um modo de engajamento, dedicação e disciplina que fazem parte do legado do grupo dinamarquês.

Aqui, inicio o relato destes expedientes de criação para fazer ver as relações interpessoais, as subjetividades abordadas nas cenas e como se dá a aplicabilidade dos princípios (ferramentas pedagógicas) da Antropologia Teatral, conforme Barba vem defendendo nesses 60 anos de existência do grupo Odin Teatret.

Ferramentas pedagógicas do grupo Odin Teatret em sua aplicabilidade cênica

Eu cheguei no grupo Odin Teatret com uma bagagem sobre a tradição do grupo, de seu processo pedagógico e artístico limitado a espetáculos, palestras e livros. Estava eu, então, na posição de uma aluna- atriz iniciante naquela tradição teatral, buscando através da montagem de um espetáculo consolidar meus conhecimentos de atuação.

O jogo do fazer teatral, durante uma montagem cênica, constitui-se de um expediente rico tanto para a formação de um ator e de uma atriz quanto de alunos e alunas inseridos em contextos formais e informais da educação, pois, segundo Pupo (2006, p. 11-12):

Na esteira de um longo processo histórico iniciado na Grécia com Platão e Aristóteles, concebemos hoje o ato de fruir o teatro e o ato de fazê-lo, como dimensões complementares, a serem tecidas entre si. Apreciar teatro e experimentar a atividade teatral constitui a via de mão dupla que delimita o terreno de nossa atuação com pessoas de diferentes faixas etárias em instituições escolares as mais diversas, organizações não-governamentais, centros culturais e espaços similares.

A pedagogia do grupo Odin Teatret se faz exatamente na junção de pessoas de diferentes idades e experiências num ambiente que não é da educação formal, tendo em vista não ser uma escola ou universidade, mas um grupo que tem o compromisso de fazer e ensinar teatro, investigando ferramentas pedagógicas e experimentando-as com novos atores e atrizes.

Compartilhando este modo de ensino, retomo o primeiro dia de ensaio, do qual lembro-me de Julia Varley, atriz há 45 anos do grupo, me pedir para apresentar uma cena teatral oriunda dos meus materiais previamente elaborados. Por materiais cênicos compreendem-se, neste contexto, cenas com textos, objetos e movimentações que o aluno-ator ou a aluna-atriz cria de modo autônomo. A diretora-pedagoga, ao propor este início, abre-se para ver e ouvir a sua atriz-aluna, buscando compreender quem ela é, suas necessidades e habilidades.

O interesse do(a) professor(a) no(a) aluno(a), na sua bagagem pessoal e nas suas motivações para a proposição de algo, é fundamental para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, sendo que a dramaturgia da atriz e do ator é regada dessa premissa, uma vez que um espetáculo não parte de um texto ou da ideia de um(a) autor(a), nem mesmo da concepção previamente elaborada pelo(a) encenador(a). Antes, constitui-se como modo expressivo corporal da atriz ou do ator num jogo com elementos que este(a) oferta em cena.

Na cena apresentada, originalmente eu me sentava num banco de madeira e tinha dois objetos metálicos que manipulava. Um deles era uma pequena frigideira e outro, uma cumbuca. Eu lidava com os objetos de um modo poético, isto é, multiplicando suas funcionalidades: colocava-os na cabeça, arrastava-os no chão, raspava-os um contra o outro, enchia-os com água que logo fazia escorrer... e assim, cada elemento se transformava em chapéu, pedra, faca, xícara ou nuvem de chuva. Essa ampliação de funções de um mesmo objeto era algo que eu aprendera nos seminários práticos do grupo. Entretanto, foi na intervenção da diretora que aprimorei as relações entre o objeto e seu campo semântico cênico, através do princípio nomeado por Barba (2012) de *coerência incoerente*.

Coerência incoerente

Após a apresentação da minha cena, Julia Varley perguntou-me: quem é você? Onde está? O que são estes objetos? Para mim, estas perguntas significavam um retorno ao *Método das Ações Físicas*, de Stanislavski (KUSNET, 1975) ou ainda, remontavam a base dos jogos teatrais que havia aprendido nas minhas primeiras aulas de teatro, ainda na infância, pautados nos jogos improvisacionais de Viola Spolin: onde, quem, quando e o quê (SPOLIN, 1979).

Também estava presente em sua provocação aplicar o que Barba chama de princípio da *coerência incoerente*: uma ferramenta pedagógica e um viés estético que permite evadir o campo do uso de objetos realistas ou ampliar as possibilidades de uso realista destes com uma coerência entre

as ações que visa estabelecer uma linguagem teatral aparentemente incoerente, pois extravasa o campo realista, para alcançar seu uso poético. “Um objeto pode ser várias coisas, como uma faca pode ser usada para fazer o sinal da cruz, apontar, desenhar no chão de terra, batucar contra um copo, fazendo música, mas deve, fundamentalmente, também ser uma faca e cortar algo”, Varley me explicava.

A diretora pedagoga utilizava partes dos meus materiais cênicos para me ensinar a manipular objetos, estabelecer a relação entre eles e a desenvolver uma teia de significados que pudesse exprimir de modo mais complexo a minha tentativa simplista de composição. Ensinar teatro, neste contexto, significa não apenas apontar o que funciona ou não em cena, mas apresentar modos de funcionamento de ferramentas e técnicas teatrais que, uma vez entendidas, podem ser aplicadas em diferentes processos criativos. E, nesse sentido, segmentar um material é útil para a elucidação das partes que compõem o todo e os modos de articulações entre elas.

Segmentação das ações

Para fins de verificação desta abordagem pedagógica, pautada na segmentação, tomamos como exemplar a continuidade da direção desta cena, conforme indicava Julia Varley:

“A cumbuca cheia de água pode ser um chá que a escritora, sua personagem, toma”, sugeriu a diretora pedagoga. E, passei a tomar. “Conte suas ações, de modo simples e claro”, continuava Varley. E assim o fiz:

- 1) Estico o braço;
- 2) Passo os dedos ao redor da cumbuca;
- 3) Sinto seu peso e ajusto a mão no objeto para ter firmeza;
- 4) Trago a cumbuca lentamente para perto da minha boca;
- 5) Encosto a cumbuca em meus lábios para tomar o chá.

A partir destas ações simples e concatenadas a diretora passou a trabalhar mais profundamente com outros princípios pré-expressivos elencados pela Antropologia Teatral, de modo muito prático.

Pontuação, negação da ação, equilíbrio precário, oposição, ritmo e resistência

Para evidenciar o estudo prático de vários princípios da Antropologia Teatral, eu poderia narrar as indicações de Julia Varley da seguinte maneira: em cada uma das ações procure sentir onde ela inicia, ou seja, de onde vem o impulso da ação. Na primeira, você eleva o braço para depois movê-lo até a cumbuca. Eleve-o, e agora, pause a ação. Esta pausa é uma *pontuação* da ação direcionada pelos olhos, que estão fixos no objeto. Agora desloque o braço até bem próximo da segunda ação. Nesta, dê uma pausa, você pode pegar ou desistir da ação, se desistir, fará o princípio da *negação da ação*. O impulso da próxima ação vem dos dedos, em que você os abre e ajusta-os no formato da cumbuca. Ao sentir o peso da cumbuca em suas mãos, com água até a borda, você trabalha com o *equilíbrio precário ou de luxo*, pois corre o risco de derramar a água, e inclusive pode eleger derramá-la parcialmente, totalmente ou não. Esse é um momento de suspense e de risco. Estamos no meio da sequência e você continua até a próxima ação, trazendo a cumbuca para você, ou seria para outra pessoa? Não seja direta e óbvia, utilize o *princípio da oposição*, que Grotowski chamava de princípio chinês (GROTOWSKI, 2010), ou seja, ainda que esteja sozinha em cena, encaminhe o objeto para o lado oposto de onde pretende fazê-lo chegar, isto é, afaste-o de si para depois trazê-lo até sua boca. Após testar todas estas possibilidades, altere o *ritmo* da sequência, fazendo uma parte da ação lenta, outra rápida, uma começando rápida e terminando lenta, e a próxima ação numa velocidade normal. Nada é aleatório, deve ter uma intenção: se na primeira ação você eleva o braço e para é porque não sabe se quer ou não tomar o chá... se desloca o braço num ritmo lento, inicialmente, e depois alcança a cumbuca de modo rápido, é porque no meio do caminho se decidiu, e assim por diante. Você também pode trabalhar com a *resistência*, colocando diferentes níveis de força para cada uma das ações: muito leve, leve, normal, pesada ou muito pesada. É importante notar que quando uma parte do corpo se move, ela reverbera e aciona o restante do corpo, ou seja, o corpo como um todo se ajusta para que o braço, protagonista da ação, possa estar orgânico em cena. Se estico o braço, inclino também, ainda que levemente, as minhas costas, bem como os meus pés podem se aproximar da minha base para manter o meu equilíbrio. E, em micro escala, todo o corpo age: o queixo sobe, as pernas se abrem, o peito relaxa, os dedos dos pés se elevam etc.

Quando experimento em meu corpo estas ferramentas pedagógicas, literalmente as incorporo, pois meu corpo cria uma memória que consolida a aprendizagem. Ainda que não seja uma instituição educacional formal, os processos de ensino do Odin Teatret têm validade em contextos diversos, especialmente ao considerarmos a educação em contexto artístico, como situa Desgrandes:

O valor educacional presente nessas práticas, ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral. Assim, o teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa, e não deve, ser um teatro "escolarizado": "didatizado", para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente. (DESGRANDES, 2006 p. 90)

Justamente o fazer artístico fincava raízes na elaboração desta prática, artística e pedagógica, dando sentido e profundidade àquilo que eu realizava. Como ação de consolidação deste conhecimento, Julia me fazia repetir inúmeras vezes a sequência, anotar todas as mudanças no meu diário de trabalho, de modo a ajudar no registro deste, o que é útil ao se retomar uma ação criada há muito tempo e ao testar diferentes modos de realização desta. E, fizemos isso em cada uma das ações dos 15 minutos desta cena, num trabalho de paciência mútua que durou alguns meses, incluindo-se mudanças de objetos, inclusão e retirada de falas, inserção de um instrumento musical e figurino, sendo que cada elemento alterava, ainda que ligeiramente, toda a estrutura fixada anteriormente.

Se estudar as partes de uma cena significa segmentar um todo em suas partes, o trabalho da atriz e do ator, que é dar vida a uma personagem e fazer ser crível suas ações, está fincado na organicidade destas ações, compreendendo que é preciso memorizar a criação e ser capaz de atuá-la com vigor, frescor e fluidez de quem improvisa no instante presente.

Organicidade: memória e recriação

Durante este trabalho minucioso com a diretora, lembro-me dela insistir para que eu não exagerasse, no sentido de uma hipérbole da ação, pois era importante que as ações fossem críveis. Para mim, ter a função de me lembrar, no momento mesmo da feitura, do ritmo escolhido para cada impulso, pausa e deslocamento da ação, era uma tarefa que exigia um engajamento do meu corpo e mente, sendo estas duas palavras uma única coisa.

Segmentar, para depois trazer de modo fluídico toda a dinâmica destas ações contínuas de modo muito decidido, isto é, sem dúvidas sobre o que fazer em cada etapa, e percorrer este composto percurso com o frescor de quem o faz pela primeira vez, foi e é um dos meus maiores desafios, não apenas nesta cena, mas em todas as cenas do espetáculo e em todos os meus espetáculos, a cada nova apresentação.

Na apresentação deste expediente, referente ao primeiro dia de trabalho, evidencia-se o trabalho da diretora-pedagoga que se coloca numa relação interpessoal com a atriz, estimulando suas ações, buscando aprimorar a sua cena com diretrizes que ela mesma aprendera em anos de trabalho junto ao seu diretor. A paciência de vivenciar como sua aluna todo o processo demorado de aprendizagem, sem acelerar o tempo ou tomar atalhos, foi algo que me comoveu profundamente e criou um elo interpessoal entre nós.

Espacialidade como ferramenta de criação cênica

Outro exemplo de criação que trago parte da relação dramatúrgica da atriz com o espaço e seus níveis, isto é: diagonal, frente, trás, direita, esquerda, caminhar realizando um desenho circular ou quadrado, nível baixo, médio e alto. E, com o princípio do corpo introvertido e extrovertido, ferramenta pedagógica citada por Grotowski ao se referir ao princípio expressivo corporal intitulado *excêntrico, concêntrico e neutro*, de François Delsarte (GROTOWSKI, 1969).

Etapa 1) Iniciei por explorar e marcar as diferentes possibilidades com o corpo, colocando as explorações realizadas numa sequência repetível.

Etapa 2) Após incorporar, alterei a ordem destas movimentações para testar as possibilidades de ligação entre elas, tendo cuidado para preservar uma dinâmica de movimento, isto é, não ficar muito tempo em uma posição ou plano, mas realizar alterações.

Etapa 3) Adicionei um pano como objeto e cena;

Etapa 4) Inseri falas de uma cena.

Contexto da cena elaborada: há um homem, Olímpico, que está em uma praça, em um encontro com uma mulher, Macabéa. Aqui, faço as ações da personagem masculina.

Ação 1) Caminho no fundo da cena, à direita, para frente, depois à esquerda, elevando o braço (corpo extrovertido), numa ação de sentir as gotas de chuva. Fala: “É Macabéa... você só sabe é mesmo fazer chover”.

Ação 2) Recuo dois passos abaixando o braço (corpo introvertido), no pretexto de enxugar a mão nas calças, seguidamente inclinando-me para a direita. Fala: “Meu nome?”

Ação 3) Elevo todo o corpo enquanto estampo com meu braço esquerdo meu nome no ar (corpo extrovertido). Fala: “Olímpico de Jesus”.



Tommy Bay, espetáculo *Estrelas* (2013).

Ação 4) Agacho-me (corpo introvertido). Fala: “Moreira Chaves” (sobrenome inventado pelo personagem por vergonha de não ter o sobrenome de um pai).

Ação 5) Puxo um pano que está no chão, e em plano médio, inclino-me para a direita. Fala: “Eu sei o que Olímpico significa, mas não quero dizer”.

Ação 6) Caminhando a passos largos para a esquerda, enquanto passo o pano pelo pescoço fazendo com ele referência a uma gravata. Subo no banco que está na frente-esquerda do palco, e abro os braços esticando também a coluna (corpo extrovertido). Fala: “Eu sou muito inteligente. Um dia ainda vou ser um deputado”.

A relação do corpo com o espaço, com ações para direita, esquerda, passos curtos ou longos, níveis baixo, médio e alto do corpo, estabelece um jogo em que a atriz, acompanhada por estes elementos, cria uma dramaturgia espacial-corporal que dinamiza a cena.

Sincronização das ações

Após a composição pautada no jogo com a espacialidade, Julia Varley me acompanhou no aprimoramento da cena. Para ela, era importante que eu utilizasse o princípio da *sincronização*

de ações: cada fala deveria estar sincronizada com uma movimentação no espaço, sendo que cada ação era, antes de tudo, uma reação. Eu não deveria agir sobre, mas reagir. Voltando às ações anteriormente mencionadas, mas numa nova perspectiva de apresentação, temos:

1) Macabéa está à direita, mas Olímpico se move à esquerda reagindo à chuva que vê. Enquanto o corpo se desloca para uma direção, a voz vai para a direção oposta, pois está falando com Macabéa.

2) Olímpico recua e enxuga as mãos, enquanto escuta a pergunta de Macabéa. Por estar escutando, olha as mãos, trazendo o foco para si. Ele reage olhando para ela, abrindo o foco, mostrando que há outra pessoa ali. A ação, quase nula, pontua a escuta, num silêncio logo rompido com a resposta forte verbal e corporalmente. A sincronização da ação verbal com a do corpo, ambas em expansão, foi fundamental. Cada centímetro de ação era acompanhado por uma sílaba da frase.

3) Se a ação anterior foi forte, a próxima, em oposição, deve ser singela. O recolhimento do corpo e da voz também estão sincronizados, sendo uma voz baixa e o corpo introvertido, encolhido. E assim sucessivamente.

Note-se que neste processo de ensino-aprendizagem a diretora vai trabalhando por etapas: espacialidade, ações, dinâmica de movimento, e depois com o texto e suas intenções, para chegar ao formato final de uma cena. O trabalho por etapas e o acompanhamento da consolidação do conhecimento de cada uma delas é uma escolha pedagógica que visa não o resultado, mas que foca no processo como principal atividade que conecta professora e aluna.

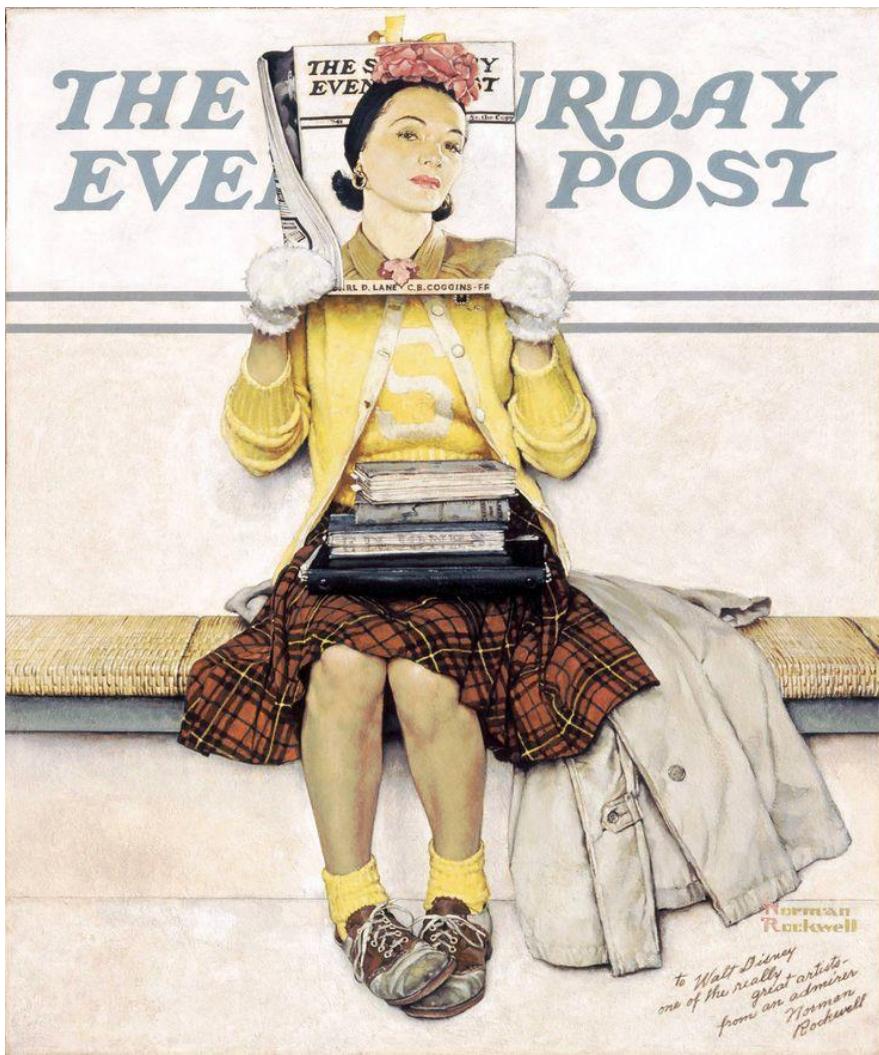
Adicionalmente, a criação parte da atriz criadora ou do ator criador, isto é, de seus materiais cênicos e suas habilidades corporais, que incluem saber utilizar seu ritmo, o trabalho com o espaço, com os objetos, com o texto e toda a dinâmica de movimentos corpóreos exige uma autonomia da atriz e do ator, autonomia esta que permeia sua formação e demarca o estilo de cena que ele(a) consegue entregar ao público.

O espetáculo em criação tem sua função pedagógica acionada o tempo todo, sendo que a atriz ou o ator aprendiz está num processo de autopenetração e autodescoberta contínuos, o que Eugenio Barba e Nicola Savarese chamam de “aprender a aprender” (BARBA; SAVARESE, 2012), numa abordagem pedagógica em que o diretor pedagogo/ a diretora pedagoga está provocando questões sem que haja o certo ou o errado como resposta, mas que esta, quando dada, torna-se um exercício de reflexão, de ação, de criação, de revelação de habilidades e competências, de interesses e escolhas conectas ao desenvolvimento do ator ou da atriz nele(a) mesmo(a). Assim, trazemos um

exemplo de outro modo de criar uma cena, em que a investigação criativa evade a sala de ensaio e toma proporções que envolvem um engajamento, interesse e investimento pessoal mais autônomo e independente, normalmente ocorrido em um estágio avançado do processo criativo.

A criação a partir de uma imagem e o princípio da justaposição

Em meio ao meu trabalho individual de criação de materiais, numa ida a um museu, encontrei uma obra de Norman Rockwell, um pôster que foi capa de revista.



Norman Rockwell, *Girl Reading the Post* (1941).

A composição desta imagem foi meu ponto de partida: a revista traz o rosto com a cabeça alta e extrovertida de uma mulher. A moça atrás da revista está omitida e, ao mesmo

tempo, “mascarada” por esta imagem. Suas pernas, com os pés cruzados, revelam sua timidez (corpo introvertido).

Para fins de transposição desta imagem para uma cena teatral eu adquiro uma revista grande, adicionando a ela uma foto de Marilyn Monroe, fazendo referência ao fato de que a minha personagem, Macabéa, era fã desta atriz e gostava de colecionar fotos suas recortadas das revistas.



Zaba Zanther, para o espetáculo *Estrelas* (2014).

Tendo este miolo central como disparador criativo, crio o seu entorno, incluindo ações de:

- 1) Segurar a revista contra o peito (corpo introvertido) enquanto olho ao redor.
- 2) Fazer a ação de sentar, mas antes de finalizar a ação, me levanto como que surpresa (negação da ação).
- 3) Caminhar para o proscênio lendo a revista (a revista encobre o rosto).
- 4) Recuar até voltar a sentar no banco e folhear a revista, quando imagens recortadas caem.
- 5) Recolher as imagem, admirando-as e finalizar a ação imitando suas poses.



Tommy Bay, para o espetáculo *Estrelas* (2013).

A dramaturgia da cena reside em encontrar na imagem pretendida a ser encenada uma coerência que justifique o inusitado. Nesta cena, a personagem lê a revista sem se dar conta de que coloca outra imagem sobre seu rosto. A imagem sobreposta é a ação central que dispara a necessidade de criação de ações anteriores e posteriores a ela, dilatando a sequência da cena, de modo que haja um desenvolvimento dramatúrgico das ações, com começo, meio e fim.



Tommy Bay, para o espetáculo *Estrelas* (2013).

Em meio às ações, a diretora Varley conduz o fluxo de energia justapondo diferentes materiais: 1) ler a revista; 2) escutar a rádio relógio; 3) dançar; 4) rezar.

Ao som da rádio que dava informações com uma música ao fundo, eu dançava internamente, deslocando o peso do corpo de uma perna a outra, num balanço sutil. Sentava-me no banco para ouvir as notícias e folhear a revista, e levantava-me, sentindo o corpo ser puxado adiante, numa ação de caminhar na qual a diretora adicionou a oração *Ave Maria*. O trabalho era

não guiar a cena, mas ser guiada, seguindo a energia produzida pelos meus pés, o que proporcionava a organicidade das ações.

E, enquanto atriz, somente consegui envolver-me por completo na atuação desta cena por sentir-me assegurada pelas tantas colunas estruturais: o objeto, as ações, a música, a movimentação espacial, o ritmo, a sincronização exigida pela diretora, a coerência das ações apresentadas em sua concatenação e justaposição.

Segundo Maria Lúcia Pupo (2006) “quando falamos em pedagogia teatral estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos à processos de ensino/aprendizagem em teatro...”. Neste sentido, este é um exemplo do que significa dramaturgia do ator e da atriz enquanto pedagogia teatral, evidenciando-se que seu alicerce está na criação que parte da atriz ou do ator, pela partitura que estrutura a obra e pelo(a) diretor(a) que provoca o ator/ a atriz a criar novas camadas cênicas.

Considerações finais

A partir da descrição deste processo de criação, busquei apresentar o trabalho cênico pautado na dramaturgia do ator (e da atriz), fazendo ver a importância de uma criação autônoma para o desenvolvimento do(a) aprendiz e como isso ocorre durante o processo criativo. As ferramentas pedagógicas disponibilizadas durante os expedientes de criação e que permeiam a relação entre a diretora pedagoga e a atriz-aluna, estão presentes na obra final: nos objetos, no texto, no trabalho com o espaço e nos elementos pré-expressivos.

Em todas as minhas experiências com o Odin Teatret, o processo pedagógico me pareceu sobressair sobre o objetivo artístico final, evidenciando que o espetáculo é o meio, enquanto a finalidade é a aprendizagem. De tal modo, é possível afirmar que a pedagogia teatral é o elemento fundante dos expedientes que formam os ensaios do Odin Teatret, sendo pautada na relação estabelecida entre o ator/a atriz e o(a) diretor(a), num contexto criativo que exige uma dilatação de tempo, profundidade, intimidade e confiança entre eles(as).

Uma atriz experiente que traz em sua vivência práticas acumuladas por muitos anos, no caso de Julia Varley mais de quatro décadas numa mesma tradição teatral, é capaz de compartilhar conhecimentos do *métier* do ator e da atriz de um modo prático assertivo. Assim como a confiança do aluno ou aluna no(a) artista-docente é essencial para que o ensino-aprendizagem aconteça.

De modo prático, não adentrando na definição conceitual de cada princípio da Antropologia teatral, haja vista estar amplamente divulgado por Barba numa dezena de livros seus, busquei compartilhar o cotidiano do ensino-aprendizagem durante a feitura de cenas de um espetáculo, tornando-se outro viés de apresentar estes mesmos conceitos. Desse modo, creio que a formação teatral em diferentes contextos, formais e informais de educação teatral, seja muito eficaz quando constituída por expedientes de criação artística.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Poética*.** Tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BARBA, E. *Queimar a Casa: origens de um diretor*.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBA, E. *Além das ilhas flutuantes*.** Campinas: Hulcitec, 1991.
- BARBA, E. *A canoa de papel*.** 3. ed: Brasília: Teatro Caleidoscópio; Dulcina, 2012.
- BARBA, E. *The moon rises from the Ganges: my journey through Asian acting techniques*.** Holstebro; Malta; Wroclaw; London; New York: Routledge, 2015.
- BARBA, E; SAVARESE, N. *A arte secreta do ator*:** um dicionário de Antropologia Teatral. São Paulo: É Realizações, 2012.
- DESGRANGES, F. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- GROTOWSKI, J. *Towards a Poor Theatre*.** New York: Clarion Book, 1969.
- GROTOWSKI, J.** A possibilidade do Teatro. In: **O teatro Laboratório de Jerzy Grotowski. 1959-1969**. São Paulo: Perspectiva e SESC 2010.
- KUSNET, E. *Ator e método*.** Rio de Janeiro: Serviço nacional de teatro; Ministério da Educação e Cultura, 1975.
- LESSING, G. E. *Dramaturgia de Hamburgo*.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- MASGRAU, L.** Eugenio Barba and traditional Asian theatres. In: **The Moon Rises from the Ganges: my Journey through Asian Acting Techniques**. Holstebro, Malta, Wroclaw, London, New York: Icarus e Routledge, 2015.
- PUPO, Maria Lúcia.** Sinais de teatro-escola. **Humanidades**. Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, No 52, Nov. 2006.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o Teatro*.** São Paulo: Perspectiva, 1979.
- VARLEY, J. *Pedras d'agua: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatret*.** Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2010.

