

Robson Rosseto
Wellington Menegaz
(Organizadores)

Pedagogia das Artes Cênicas

Saberes tradicionais,
fazeres contemporâneos

SÉRIE ENCONTROS

VOLUME 6

PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS
saberes tradicionais, fazeres contemporâneos

Série Encontros

Volume 6

**Robson Rosseto
Wellington Menegaz
(Organizadores)**

PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS
saberes tradicionais, fazeres contemporâneos

Série Encontros

Volume 6

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Robson Rosseto; Wellington Menegaz [Orgs.]

Pedagogia das Artes Cênicas: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos. Série Encontros. Volume 6. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 296p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0689-9 [Impresso]
978-65-265-0771-1 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526507711

1. Pedagogia. 2. Artes cênicas. 3. Prática artística pedagógica. 4. Pedagogia das Artes Cênicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

- 9 Apresentação**
Robson Rosseto e Wellington Menegaz
- 11 A árvore do teatro do oprimido, as pedagogias das florestas e os processos pedagógicos do gesto da floresta**
Flavio da Conceição e Rafael Wöss Correa
- 33 A prática pedagógica de Vera Mantero: trânsito entre pensamento e movimento**
Maíra Santos
- 51 Afetações poético-políticas sobre arte e consumo – percepção analítica e dialógica das práticas docentes e comunitárias**
Marianna Marihá Silva de Gouvêa e Neide das Graças de Souza Bortolini
- 67 Alegoria é como sabonete: jogos teatrais em espaço remoto e no teatro**
Ingrid Dormien Koudela
- 85 Amizade coreográfica: formas de parar, formas de dançar, formas de habitar**
Diego Marques
- 103 Chapeuzinho de todas as cores: o drama, a formação docente e a pesquisa em artes cênicas - como criar fissuras através do teatro na escola**
Carlos Eduardo Cordeiro, Daisy Vitória Oliveira e Flávia Janiaski

- 125 Drama na escola: o processo seja gentil e o fazer docente na educação básica**
Thacio Fagundes Vissicchio e Wellington Menegaz
- 143 Kwarahi, a deusa sol**
Educação e etnocenologia: horizontes tangentes que podem ser visibilizados. possíveis?
Joselito Eduardo Matos Sampaio
- 161 Lembranças de uma fórum-performance LGBTQIAPN+**
Eduardo Augusto Vieira Walger e Vicente Concilio
- 177 O espaço performático na escola: por uma epistemologia dos sentidos**
Letícia Leonardi
- 191 Planejamento rizomático na educação infantil em contexto dramático**
Junior Ken Iti Obata e Robson Rosseto
- 207 Porque esta escrita é uma frascária! Ou anotações para uma escrita acadêmica viva**
Carminda Mendes André
- 221 Práticas artísticas/pedagógicas: o percurso de investigação do laboratório corpo-paisagem**
Carolina Romano de Andrade
- 235 Teatro de revista contemporâneo no ensino não-formal de teatro: contradições e desafios político-pedagógicos**
Jones Oliveira Mota

251 Tekoá Porã, a aldeia da criação: um processo digital ancestral em Drama

Heitor Martins Oliveira, Mariene Hundertmarck Perobelli, Mateus Silva Perez de Oliveira, Paulo Ricardo Aires Rodrigues e Renata Ferreira da Silva

267 Trocar a toga e capelo pelos vários chapéus de guizos! Eu, professor brincante!

Marcelo Benigno

287 Sobre as autoras e autores

APRESENTAÇÃO

Esse livro é uma organização do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE. Nos últimos anos o GT Pedagogia das Artes Cênicas mantém uma tradição de publicações, tanto em dossiês de revistas, quanto em livros, sendo esse o sexto volume.

Esta publicação foi elaborada a partir da XI Reunião Científica da ABRACE intitulada *Artes Cênicas na Amazônia: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos*. Um encontro que aconteceu em novembro de 2022, na Universidade Federal do Acre (UFAC) e que propôs a discussão dos rumos das artes cênicas no Brasil e no mundo, tomando como base epistemologias geradas por povos originários e tradicionais, com destaque para os povos dos nortes do Brasil e da América-Latina.

Nesse livro contamos com dezesseis capítulos de pesquisadoras e pesquisadores de dança e teatro de diversas regiões do Brasil. O objetivo dessa publicação é criar um espaço de debate, compartilhamento de experiências e reflexões de pesquisas em artes cênicas que perpassam diversos contextos e saberes - educação básica, universidade e espaços não formais.

Robson Rosseto e Wellington Menegaz (Tom)
Coordenadores do GT Pedagogia das Artes Cênicas

A ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO, AS PEDAGOGIAS DAS FLORESTAS E OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DO GESTO DA FLORESTA

Flavio da Conceição
Rafael Wöss Correa

Sementes

O que venho a defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade. Nesse sentido, o que responderá acerca da nossa capacidade de invenção no confronto a dominação do poder/ser/saber são as nossas invocações, incorporações e performances orientadas por um outro senso ético/estético. (RUFINO, 2018, p. 73)

Ao observar uma árvore em sua composição existem elementos que conseguimos captar com os nossos sentidos, como as folhas, as cores e texturas do tronco, os frutos e raízes. Mas também há materialidades que não conseguimos perceber com nossa visão física, com o tato, olfato ou paladar, por se encontrarem no interior da árvore ou mesmo na parte debaixo dela, dentro da terra, ou em elementos minúsculos como as partículas do oxigênio e nitrogênio. Mesmo assim, conseguimos saber da existência desses elementos invisíveis a partir da ciência. Também há propriedades que, com a nossa racionalidade, a partir da organização existencial acessada por nós, não conseguimos captar de forma complexa, como os campos energéticos que possibilitam a comunicação desses vegetais a outros seres vivos como diferentes plantas, fungos, insetos, micróbios, tendo indicativos desses movimentos apenas por fatores químicos e biológicos que nos informam sobre esses processos de interlocução. Esse processo faz parte de uma organização ainda mais cheia de detalhes, elementos que proporcionaram e continuam gerando a permanência desses seres no planeta ao longo dos séculos, mesmo

havendo grandes períodos de devastação, como o que estamos vivenciando atualmente.

Quando entramos em contato com a *Árvore do Teatro do Oprimido (TO)*, temos a oportunidade de perceber a organização do método em um ser vivo, uma árvore, acessando entendimentos de cada parte, como um símbolo, e juntando o todo para analisar a complexidade desse sistema. O próprio símbolo da árvore já é um meio pedagógico que utiliza de palavras e traços, gerando um caminho estético de ensino, já em um primeiro contato.

Porém, limitar a *Árvore do TO* a apenas um esquema para ensinar uma metodologia pode proporcionar um afastamento das dinâmicas reflexivas da *Estética do Oprimido*. Boal (2009) afirma que o ser humano possui duas formas de pensamento, o Simbólico - através das palavras, e o Sensível - a partir da subjetividade. Ambos os pensamentos são conectados e indissociáveis, mesmo o Sensível não sendo totalmente perceptível na comunicação do nosso cotidiano. Porém, as estruturas estéticas dominantes representadas pelos meios de comunicação, Indústria Cultural, Sociedade do Cansaço nos levam a um atrofiamiento de nossa sensibilidade e subjetividade, construindo experiências baseadas no concreto, na racionalidade e no materialismo. Boal chama esse processo de alienação de “Analfabetismo Estético”.

Por meio da pesquisa prática e teórica nas atividades realizadas pelo programa de extensão e pesquisa da Universidade Federal do Acre, o Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido - GESTO da Floresta¹, esse capítulo propõe se inspirar nas pedagogias decoloniais, contra-coloniais e não antropocêntricas como base epistemológica para o Teatro do Oprimido. Como as plantas, os animais, os rios, o vento, os seres invisíveis da floresta, as bibliotecas vivas dos povos ancestrais podem ser

¹ O GESTO da Floresta é um programa de extensão da Universidade Federal do Acre coordenado pelo professor doutor e Curinga de Teatro do Oprimido Flavio da Conceição, um dos autores desse artigo. Formado por estudantes da graduação em teatro e do mestrado em artes cênicas da UFAC, além de pesquisadores parceiros de outras instituições, o grupo teve início em 2018 com atividades na periferia de Rio Branco. Desde 2020 se institucionalizou como um programa de extensão realizando projetos no formato remoto, híbrido e presencial com uma perspectiva holística do Teatro do Oprimido, baseada nos conhecimentos ancestrais dos povos das florestas (indígenas, ribeirinhos, seringueiros) e dos seres encantados das florestas.

mediadores no aprendizado sobre nossa relação com o mundo ao nosso redor, com a natureza, com nós próprios e com a sociedade? Como esses processos pedagógicos pluriversais podem nos inspirar na construção de processos artísticos de autoconhecimento e empoderamento coletivo e político? É possível pensar numa Pedagogia das Florestas?

As plantas e árvores foram as mediadoras do conhecimento durante toda a pesquisa e produção desse material, por isso utilizamos como referências teóricas autores fora do campo das Artes Cênicas, como a pedagoga Maria Betânia Albuquerque (2018), com seu conceito de “Pedagogia da Ayahuasca e Plantas Professoras”, e Luiz Rufino (2018), com a “Pedagogia das Encruzilhadas”. Durante o tempo de trabalho, além da leitura, tivemos contatos individuais com as medicinas das florestas, como a Ayahuasca ou o Santo Daime², adentrando em criações e análises dos processos de criação artística dentro do GESTO da Floresta. Também propusemos oficinas práticas de Teatro do Oprimido e a disciplina “Teatralidades em campo expandido e performatividades amazônicas - (Teatro, Pedagogias das Florestas e Ancestralidade)”³ no PPGAC-UFAC, que discuti os elementos aqui trabalhados a partir do ponto de vista de diferentes artistas e pesquisadores.

Neste capítulo convidamos os leitores a conhecerem os ensinamentos que as várias pedagogias não antropocêntricas têm proporcionado aos estudos e práticas pluriversais do nosso coletivo, verificando como essas escritas se constroem no cruzamento das concepções e descobertas coletivas e as vivências individuais em atividades do GESTO da Floresta, tendo como base as epistemologias oriundas das comunidades tradicionais amazônicas e afro-brasileiras.

² A ayahuasca é um chá, uma medicina da floresta usada milenarmente por muitas etnias indígenas e que foi assimilada pela tradição cristã, surgindo assim as três religiões daimistas: o Santo Daime, a União do Vegetal (UDV) e a Barquinha. Em quechua ayahuasca significa cipó (uasca) dos espíritos, mortos (aya), sendo entendido como uma ligação do mundo terreno e físico ao mundo espiritual através dessas plantas.

³ Disciplina coordenada pelo prof. Flavio da Conceição, com assistência dos membros do GESTO da Floresta Rafael Wöss e Tânia Villarroel, realizada no primeiro semestre de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFAC. A disciplina foi inserida no cronograma de atividades do GESTO da Floresta.

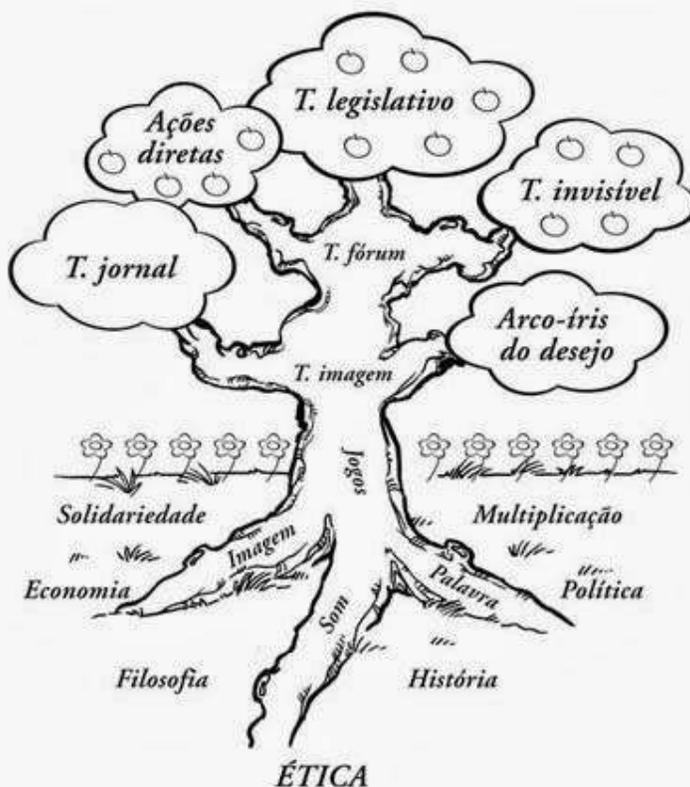
Árvores em desvelamentos - Conexões entre construções

A *Árvore do Teatro do Oprimido (TO)* é um importante material para a difusão da metodologia sistematizada por Augusto Boal. Nela são distribuídas as técnicas centrais presentes no método, junto com elementos que estruturam o que passou a ser chamado como *Estética do Oprimido (EO)*.

Ao longo da organização da prática do TO, vários formatos de árvores foram propostos, seguindo as discussões de determinados contextos. A partir dessa forma de representação da *Árvore*, podemos refletir sobre os diferentes caminhos escolhidos para pensar a práxis do TO, ora priorizando elementos mais concretos e materialistas, ora abrindo espaço para leituras mais subjetivas e holísticas.

Antes dessa ampla disseminação de *Árvores do TO* ocorrer, o sistematizador do método, Augusto Boal (2005), já havia publicado, no livro “*Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*”, um capítulo onde definia os aspectos essenciais sobre a *Árvore*, apresentando informações sobre sua composição. Essa publicação ocorreu após inúmeros debates do teatrólogo com sua equipe de Curingas, no Centro de Teatro do Oprimido, ao qual o professor e Curinga Flavio da Conceição, um dos autores desse texto, era membro. Essa reflexão coletiva resultou na imagem abaixo:

ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO

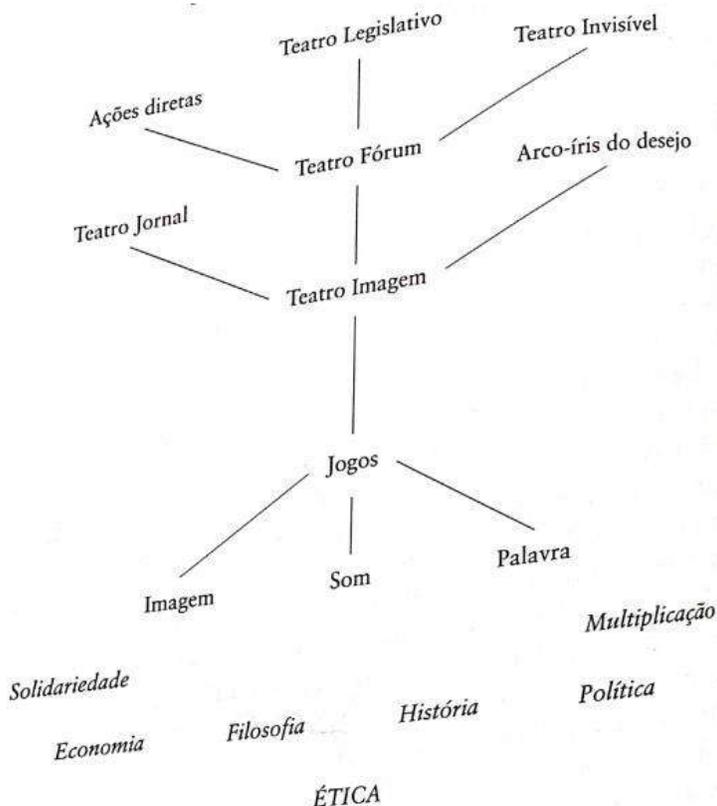


Fonte: Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas. (BOAL, 2005)

Nessa primeira Árvore publicada, o termo Ética está isolado na base mais baixa do solo. Vamos perceber, com o decorrer do capítulo, que a palavra Solidariedade foi incluída junto com Ética nas árvores futuras. O conceito de “Multiplicação” está no solo e não no ar, como ficou posteriormente representado pelo passarinho. Já na edição de 2008, com o mesmo desenho, “Multiplicação” está representada pelas frutas e “Solidariedade” já está junto de “Ética”.

Em 2013, já sem a orientação direta de Boal, foi publicada uma nova edição do mesmo livro com a exclusão do desenho da árvore. No lugar foi posto um esquema na forma de um organograma, que indicava partes da árvore, mas sem a organização atualizada por Boal na edição anterior.

A nova versão trazia termos como Multiplicação e Solidariedade seguindo a composição antiga, demonstrando uma preocupação mais tecnicista, como podemos verificar na imagem abaixo:



Fonte: Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas. (BOAL, 2013)

Nessa escolha fica explícito uma das funções da árvore, que é a de sistematizar toda a organização do Teatro do Oprimido a partir de uma imagem, representando a relação que um elemento tem com o outro, com tudo conectado. Nesse sentido, há uma utilização desse desenho com foco em pontuar as palavras, compondo seu vocabulário com elementos que auxiliam o fortalecimento da ideia de interconexão. Usar a árvore como metáfora pode ajudar a perceber os elementos mais profundos do TO que, às vezes, no cotidiano, não adentramos; pode possibilitar pensar em algo que vai para além do que definimos

objetivamente, oportunizando, a partir do pensar a natureza, a acessos nas discussões que não trabalhamos na organização de produção cidadina. Porém, ao propor esses aspectos por meio de um esquema, a beleza orgânica da árvore foi substituída pelas linhas frias de um sistema.

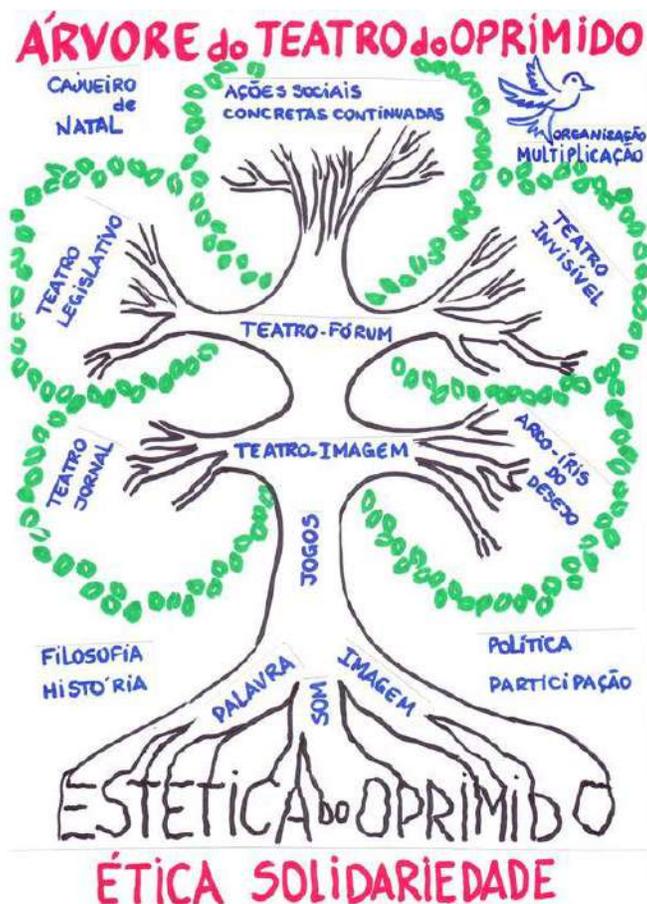
Apesar dessa simplificação e facilidade de visualização que o organograma oportuniza, fica explícita a mudança de uma linha de pensamento, realizada coletivamente a partir de Augusto Boal, para algo que o próprio autor questiona em seus escritos, que é a mecanização causada por um sistema viciado na palavra, a colocando como prioridade na comunicação. Dessa forma, há a petrificação do método em um tempo e espaço, transformando uma prática artística viva, que está em constante fluidez e que se relaciona com cada contexto onde é desenvolvida, como é o TO, em algo fixo, permanente, dificultando assim a percepção de complexidades que poderiam surgir em todo trabalho artístico/político e de autoconhecimento.

As curvas, os riscos, as cores, os sombreamentos, os aspectos que nos auxiliam a acessar outras sensibilidades com a representação de uma árvore são diferentes do que é trazido por palavras que são conectadas para formar símbolos com uma mensagem direta. O organograma acima traz um distanciamento entre a expressão e o significado.

Boal, no mesmo texto sobre essa árvore/esquema, apresenta:

Usamos o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar nossa visão sinalética - onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto ou as lágrimas da tristeza e do pranto -, e não apenas a linguagem simbólica das palavras dissociadas das realidades concretas e sensíveis, e que a elas apenas se referem pelo som e pelo traço. (BOAL, 2013, p.15)

Outra imagem que foi muito difundida ao longo da multiplicação do Teatro do Oprimido foi a árvore publicada em 2008 na revista Metaxis do Centro de Teatro do Oprimido.



Fonte: Metaxis - Teatro do Oprimido de Ponto a Ponto (2008).

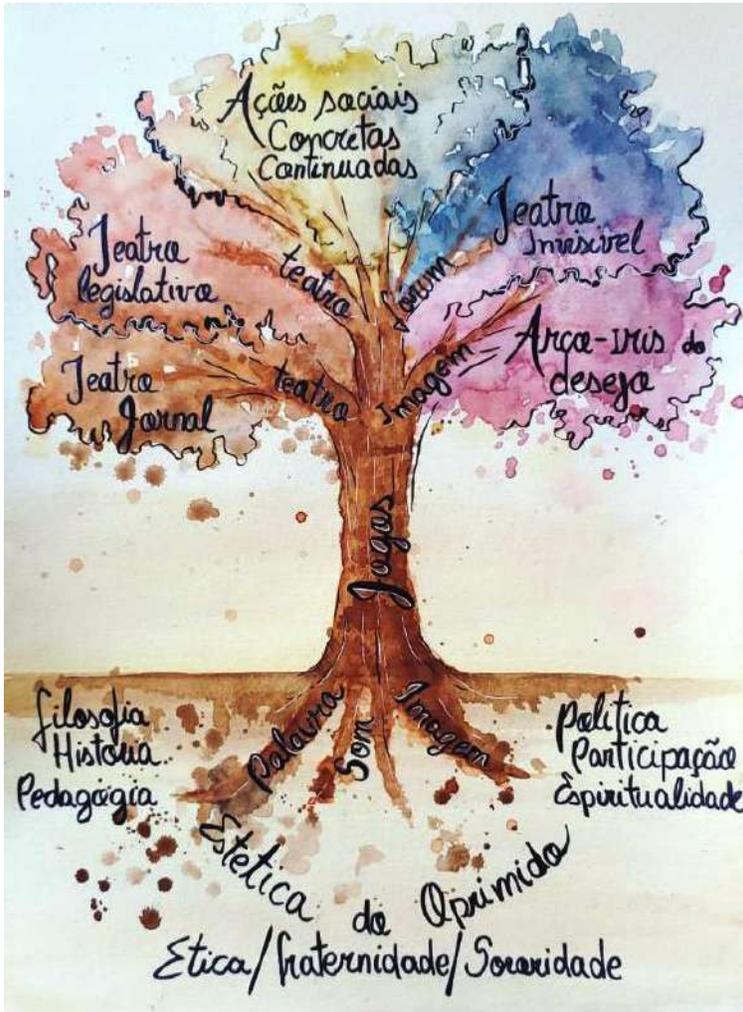
Essa árvore foi criada a partir dos Seminários e Laboratórios dirigidos por Boal. Diferente do esquema apresentado anteriormente, nesta árvore há a construção de significados com as cores, os traços e as próprias palavras, junto com o tipo de representação de cada elemento desenhado, como raízes, galhos e copas. Um exemplo de como tudo isso conversa é a maneira escolhida para representar a raiz, que vem de dentro do tronco, em uma estrutura que abre para a terra, na formação de uma outra estrutura também embaixo da terra, revelando o conceito de Estética do Oprimido (EO).

Esses desenhos, que abrem para um campo mais profundo, conversam com o que Boal (2009) problematiza ao desenvolver, em seu

livro, a alfabetização e o pensamento que vão além do Simbólico, a Alfabetização e o Pensamento Sensíveis. Nessa composição, temos também, além dos traços e cores já apresentados e do conceito “Estética do Oprimido”, a expressão “Cajueiro de Natal”. Ela nos remete à referência histórica que Boal acessou, ao trazer nossa memória e imaginação para essa árvore no Rio Grande do Norte, a qual possui ligações com outras árvores, conectadas a partir das raízes, assim como ocorre com outras plantas. Questionamentos sobre as estruturas sensíveis, desenvolvimento de organizações sensíveis geradas pelos próprios oprimidos e aprofundamento nos estudos sobre memória e imaginação são aspectos que passaram a ter mais espaço nos processos do TO, a partir de discussões trabalhadas na EO.

Esses elementos foram resultados dos projetos e programas realizados pelo Centro de Teatro do Oprimido nos anos 90 até 2010, quando foram experimentadas as novas técnicas do TO e da EO com os participantes, e uma outra forma de pensar e fazer arte era estimulada, buscando a valorização e a descoberta de uma estética popular. A Estética do Oprimido é uma forma de questionar o pensamento artístico hegemônico, criando espaços de reflexão a partir da construção teórica, junto com registros de práticas vivenciadas pelos grupos participantes das atividades.

O professor e Curinga Flavio da Conceição (2019), que também participou dos Seminários e Laboratórios dirigidos por Augusto Boal, nos apresenta uma nova proposta para o símbolo da Árvore do TO, a partir de elementos relacionados com o trabalho inspirado pelas comunidades tradicionais e as reflexões do GESTO da Floresta.



Fonte: A práxis da Estética do Oprimido enquanto experiência fraterna. (DA CONCEIÇÃO, 2019)

Nessa construção, a sutileza da mudança de cores, com a possibilidade de uma cor ser afetada pela outra, mostra que as técnicas do TO não são estanques, mas sim interdependentes. Os pontos coloridos que aparecem em espaços em branco nos possibilitam refletir sobre as trocas que estão em constante percurso, valorizando não só o conhecimento acadêmico e material, mas a relação com os aprendizados

imateriais, com as tradições ancestrais que guiam energias invisíveis e afetam nossa materialidade.

A palavra “Espiritualidade” aparece junto com outros campos de conhecimento, na terra, fortalecendo, dessa forma, a ideia de que o conhecimento não é algo somente acadêmico e que as experiências concretas e subjetivas fazem parte desse aprendizado.

Dois outras mudanças presentes na imagem, colocadas como sustentação de tudo que gira em torno da Árvore, são as expressões “Fraternidade” e “Sororidade”, que aparecem no lugar do que era Solidariedade. A primeira passa por grandes processos ao longo da história, tanto que chegou a fazer parte do lema da Revolução Francesa, adotado por boa parte do mundo: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. A igreja também teve muita relação com essa expressão, a conectando com os ensinamentos cristãos. Da Conceição levanta esses aspectos no seu texto e afirma que a importância dos significados do conceito de fraternidade vai além do que nossa percepção materialista e linear pode captar, como nos elucida no enunciado a seguir:

Mesmo sabendo que muitas vezes o termo Fraternidade esteja carregado de preconceitos e inconsistências, por conta de sua estreita relação com a teologia, é necessário ampliarmos nossa visão para esse conceito por um viés também político e social, que pode ir além de uma prática simplesmente solidária. De acordo com Baggio (2008, p.22), a Solidariedade pressupõe uma relação vertical, do mais forte ao mais fraco, do Estado ao povo, dando espaços para relações de poder e até de opressão, enquanto a Fraternidade sugere uma horizontalidade entre os indivíduos, de igualdade e de afeto dentro da diversidade. E, aqui, podemos tomar o conceito de Sororidade em paralelo a Fraternidade. (DA CONCEIÇÃO, 2019, p.18)

Sugerindo o Amor como expressão necessária para o desenvolvimento humano e social por possibilitar conexões consigo mesmo, com o próximo e com o sagrado, a fraternidade prepara e dá seguimento a esse processo, por gerar abertura ao próximo ao pensar o outro como irmão/irmã, indo além de uma lógica naturalizada pelo sistema capitalista, que não exalta a conexão entre os seres, mas estimula o individualismo e a competitividade.

Da Conceição (2019) indica que o conceito Amor foi sugerido na criação da Árvore do TO, mas que o esvaziamento social do termo, capturado pela lógica hegemônica do capital e do individualismo, dificultaria alguns processos de compreensão e engajamento político do TO. Por isso o Amor foi excluído da Árvore.

Flavio da Conceição complementa a reflexão aludindo ao termo Sororidade para acompanhar Fraternidade no solo da Árvore, como uma expressão que possibilita o foco na união entre as mulheres, movimento necessário principalmente em uma sociedade organizada pelo patriarcado que dificulta o desenvolvimento de potências femininas e incentiva ações que tentam perpetuar um poder masculino.

Esse movimento das Árvores do TO problematizado aqui, suas particularidades dependendo do contexto, nos ajuda a observar como a metodologia do Teatro do Oprimido está em constante reflexão, em diálogo com a sociedade para encontrar maneiras de dar oportunidades para as potências de cada comunidade se desenvolver, lutando contra formas de limitação causadas por Estéticas Opressoras.

Árvores em Sociedade - caminhos com a terra

O TO é uma Árvore Estética tem raízes, tronco, galhos e copas. Suas raízes estão cravadas na fértil terra da Ética e da Solidariedade, que são sua seiva e fator primeiro para a invenção de sociedades não opressivas. Nessa terra coexistem o remanescente instinto predatório animal e o avanço humanístico. Na terra, vemos a miséria do mundo; nas copas, o sol da manhã. (BOAL, 2009, p.185)

Nesse contato com a terra, percebemos que estamos num processo social de dominação, no qual os meios de comunicação, a arte e a estética auxiliam na permanência do poder nas mãos de quem tenta impor valores sociais para a maior parte da população. Esse encontro com a terra nos leva a perceber não só essa dominação, mas também a resistência e a coexistência de vários povos e coletivos. Ao nos inspirar no processo organizacional das árvores somos levados a perceber a possibilidade de criar redes, conexões, comunicações por baixo e por cima da terra, com humanos e não-humanos.

No solo da árvore idealizada por Boal fluem a Filosofia, a História, a Política, etc., elementos que estão difundidos em estruturas sociais que passam a ser naturalizadas com sentidos que dificultam entendimentos de outros pontos de vista, criando alienações cotidianas que nos dificultam a refletir melhor sobre a realidade que estamos inseridos. Culturas periféricas sofrem a todo momento com tentativas de apagamento, sendo mantidas, as suas ações, a partir de resistências que perpassam séculos. Esse processo é percebido no Brasil a partir das várias formas de tentativa de silenciar manifestações culturais das comunidades indígenas e negras, mulheres, LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, entre outras.

A Estética do Oprimido tem, nesse terreno, a base de suas raízes, e inicia a organização de uma estrutura que há muito tempo estava sendo construída, por Augusto Boal e toda sua equipe, participando de vivências com povos em situação de opressão e buscando formas de libertação junto com as comunidades. Inspirados por esses processos de aprendizado com as plantas e os diversos seres vivos que habitam as florestas, estruturamos atividades e processos criativos que possibilitaram uma práxis elaborada em relação com estéticas outras, a partir dos elementos dos povos tradicionais e dos conhecimentos amazônicos.

Uma atividade que realizamos em nossas oficinas foi a criação da Bandeira Coletiva da Paz. Após o debate sobre o conceito de paz, questionando a diferença entre paz e passividade, e refletindo sobre os processos construtivos da Cultura e Educação para a Paz, criamos coletivamente a imagem de uma bandeira representando a paz, com toda utopia e contradição necessárias. Que no centro revela uma espécie de árvore da vida, expandindo-se para além do homem ao centro, numa tentativa de equilíbrio perfeito entre a vida e a morte, o mar, a terra e o céu, o humano e o transcendente, a natureza no humano e o humano na natureza. Talvez uma pista de que para que haja realmente paz em toda sua complexidade, seja necessário encontrarmos a harmonia entre o ser humano e os outros seres que habitam o planeta conosco e todas suas energias.



Fonte: Bandeira da Paz Construída na Oficina Virtual do GESTO da Floresta (2020)

Em 2022 tivemos duas experiências em atividades práticas abertas ao público, uma virtual, no 6º Seminário de Arte Educação - Práticas Contra Coloniais, na UFAC, e outra presencial, durante as X Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido e Universidade - JITOU, na cidade de Marabá - PA. Realizamos a oficina "Estética do Oprimido e os Ensinamentos da Floresta" e, conforme o que pesquisamos no GESTO da Floresta, o trabalho passou a ser guiado pelas sementes de Jatobá, uma árvore muito comum na Região Norte e que tem uma relação espiritual com os povos da floresta. O jatobá é considerado um patrimônio sagrado no Brasil, já que povos indígenas acreditam no seu poder místico, servindo os frutos antes de suas rodas de meditação, com o objetivo de equilibrar seus pensamentos.

Trabalhando os três pilares da Estética do Oprimido (Imagem, Palavra e Som), todo o processo corporal da oficina teve como eixo a relação dos participantes com as sementes de jatobá, que inspirou descobertas físicas e mentais relacionadas às sementes, na imaginação e na memória, da infância e das diversas fases de vida dos participantes. Entre os momentos de relação corporal e mental com as sementes reais e imaginadas, propusemos a vivência de jogos teatrais, trabalhando a

dinâmica de desmecanização e sensibilização. Usamos as técnicas do Teatro Imagem para refletir sobre os aprendizados sensíveis, trabalhando os sons e as imagens corporais propondo uma dança dos estímulos, até o ponto de juntar todo o grupo em uma roda e expressarmos palavras a partir do que estávamos sentindo. Para finalizar, representamos esses aprendizados e sensações na escrita de uma poesia.

Todo o processo de desenvolvimento e aprendizado nessa oficina foi mediado e amparado energeticamente pelas sementes de jatobá. Como fechamento, nos juntamos novamente às sementes e compartilhamos as sensações e aprendizados coletivamente.



Fonte: Oficina Estética do Oprimido e os Ensinamentos da Floresta (X JITO, Marabá, PA)

Árvores em conexão - plantas em ensinamento

A despeito das várias dimensões em que o ritual de consumo das plantas está enredado, chamo atenção para as suas dimensões sagradas, divinatórias, medicinais e, fundamentalmente, pedagógicas, pois, como afirma um ditado mexicano, “qualquer coisa que uma pessoa queira saber,

os espíritos do cogumelo responderão” (Furst, 1989, p. 14). Em função dessas potencialidades, as plantas professoras fazem-se presentes em diferentes culturas no mundo inteiro e exercem grande influência nos processos de sobrevivência e perpetuação dos saberes grupais. (ALBUQUERQUE, 2018, p.6)

Na sociedade contemporânea uma das instituições fundamentais para adquirirmos conhecimento é a escola, com uma organização na qual os processos de ensino-aprendizagem estão relacionados às estruturas sociais já estabelecidas e à organização social vigente. Fora esse ensino formal, existe também a educação não-formal e a informal, que acontecem em espaços diferentes da sociedade. Nesse contexto, falar sobre o processo de ensinar e aprender está sempre relacionado com o encontro entre seres humanos, como se somente através dessa experiência fosse possível adquirir conhecimento.

Mas as comunidades tradicionais indígenas e afro-brasileiras já nos apontam formas diversas de aprendizado com os mais velhos, os anciãos, os griôs, as bibliotecas vivas, os ancestrais, etc., que se utilizam da cultura oral no processo de transmissão dos conhecimentos adquiridos com a vida, objetivando passar esses ensinamentos aos mais jovens. As religiões afro-ameríndias como a Umbanda, o Candomblé, o Tambor de Mina, o Santo Daime ou o Xamanismo se conectam com os espíritos ancestrais, com as forças da natureza e os encantados para receberem instruções de curas e magias, processos de resgates culturais e sociais de seus povos.

Os processos artísticos e pedagógicos do GESTO da Floresta são baseados nesses conhecimentos tradicionais e ancestrais, nos processos terapêuticos da aromaterapia e do tarô, além dos conhecimentos recebidos através do contato com as plantas professoras. A partir das inspirações e instruções advindas dessas experiências, organizamos atividades artísticas para a reflexão dos aspectos sociais e pessoais, pensando em como esses aspectos se concretizam em ações de opressão em nosso cotidiano. Buscamos fugir da dicotomia oprimido/opressor e complexificar essas relações, nas quais temos dentro de nós possibilidades solidárias, mas também egoístas, de construção e destruição (DA CONCEIÇÃO; CORREA, 2021). Somos seres complexos e o Teatro do Oprimido, a partir desse viés holístico, nos

oportuniza abrir as janelas da percepção, não só para um trabalho individual, mas também coletivo e político.

Inspirados pela tradição japonesa do Ritual do Chá e pelos rituais amazônicos do Santo Daime, propomos aos participantes de nossa oficina o ritual do chá de camomila, o qual todos deveriam, ao longo de uma semana, produzir o chá com a camomila e criar uma conexão com a planta, invocando a energia/espírito da camomila e pedindo seu auxílio para abrir os campos energéticos de perdão e reconciliação. Esse processo era registrado com fotos e vídeos, como uma performance do chá, e compartilhado coletivamente. Após uma semana tomando o chá todos os dias, no dia do nosso encontro, propomos exercícios e jogos teatrais que trabalharam as situações de opressão dos participantes. O chá serviu de mediador energético na realização desse processo artístico de autoconhecimento e de libertação subjetiva da opressão.

As plantas nos possibilitam muitos ensinamentos, por suas conexões, seu tempo de existência, sua diversidade, seu modo de viver. Existem plantas curadoras utilizadas por povos que possuem conhecimentos de suas propriedades medicinais. O contato com as folhas, as flores, as cascas, os líquidos e as transferências de energias podem nos proporcionar a cura de formas diversas. Ao nos conectar com esse espaço de cura, podemos sentir os ensinamentos que essa planta está nos trazendo, com suas propriedades, e confiar no caminho de vida que ela possui, com longas histórias de cura, de coletividade, de cooperação e de resistência, elementos demonstrados pela floresta em sua contínua existência no meio de um avanço predatório da cidade.

Algumas dessas plantas são reconhecidas como professoras, como ocorre com a Cannabis, a Arruda, a Jurema, a Chacrona, o Jagube, o Peiote e alguns fungos. Adentrar no ensinamento dessas plantas, imediatamente, nos coloca em questionamento sobre as naturalizações que são estabelecidas no tipo de organização social dominante, com a possibilidade de fluirmos com ensinamentos em caminhos pedagógicos próprios dessas plantas. Sobre esse campo de problematização com aprendizados que vão além do ser humano, a pesquisadora Maria Betânia Albuquerque elucida:

O ressurgimento contemporâneo das práticas culturais de matrizes xamânicas com suas plantas professoras e a reverência para com a terra e todas as suas criaturas, humanas ou não, pode ser visto não apenas como uma resposta mundial à enorme degradação que vem ocorrendo na biosfera, como também auxilia na superação dos abismos estabelecidos pelo paradigma moderno configurado na clássica distinção entre sujeito e objeto, natureza e cultura. (ALBUQUERQUE, 2018, p.11)

A autora proporciona a reflexão sobre a abertura para a relação entre diferentes culturas, valorizando práticas com conexões não humanas, dando oportunidade para a percepção de sensações que perpassam nosso cotidiano em uma consciência expandida. Dessa forma, as mecanizações geradas pela transformação de aspectos complexos em limitações superficiais passam a ser problematizadas, possibilitando o encontro com processos de Libertação, como sugere o pedagogo Paulo Freire (1976), acessando nossas potências existenciais.

Nessa construção de mediação entre seres em contato com espaços de cura e de ensinamentos, o tronco da árvore se coloca aqui como figuração para pensarmos na Estética do Oprimido, considerando também as suas composições materiais e energéticas, aspectos que estão em relação dentro da conexão que Boal (2009) apresenta entre o Pensamento Sensível e o Pensamento Simbólico. No tronco encontramos os jogos teatrais, que proporcionam um diálogo com a terra, pela raiz, e com o ar, pelas copas. Com os jogos teatrais se iniciam as possibilidades de desmecanização e desespecialização do corpo, da mente e do espírito, construindo assim ambientes que preparam os participantes para seguirem novos caminhos, descobrindo novas potências. “Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que ele seja rearmonizado”. (BOAL, 2015, p. 99). Para alimentar essa parte da árvore e proporcionar o compartilhamento desses ensinamentos, Boal apresenta o livro *Jogos para atores e não atores* (2015), com categorias que, passo a passo, desenvolvem espaços para humanização dos participantes, em uma sociedade mecanizada - desumanizada.

Configurando essa Pedagogia das Florestas na práxis do GESTO das Florestas, as plantas professoras, a partir do tronco da Árvore do Teatro do Oprimido, entram em relação com a figura de Exu, o dono dos

caminhos. É ele quem guarnece as encruzilhadas, é com essa energia que os processos se cruzam, se encontram e jogam:

Exu versa sobre os princípios da mobilidade, da transformação, das imprevisibilidades, trocas, linguagens, comunicações e toda forma de ato criativo. Nas máximas que trançam as esteiras dos saberes de terreiro, entre inúmeras formas, ele é reivindicado como o dínamo do universo, o linguista e tradutor do sistema mundo. Para muitos, é o signo que representa o inacabamento. Esse caráter é parte de seus atributos e lhe confere a condição de senhor de todas as possibilidades. (RUFINO, 2018, p. 74)

Trazer a energia de Exu nos ajuda a refletir sobre as possibilidades de caminhos que o conflito entre os conhecimentos acadêmicos, tradicionais e pluriversais pode proporcionar, promovendo *cruzos* e se percebendo em coletivo, em cooperatividade, com diversas energias: “[...] a diversidade de experiências e práticas de saber são infinitamente mais amplas do que aquilo que é autorizado pela narrativa dominante”. (RUFINO, 2018, p. 75). Ao nos encontrarmos com o outro e consigo mesmo no jogo, no teatro, na complexidade da planta em constante ensinamento, na mediação do tronco em harmonização, na abertura dos caminhos e na construção coletiva e cooperativa, nos identificamos como inacabados. Algo necessário para se fazer Teatro do Oprimido. Ao nos perceber no processo dessa parte da árvore nos encontramos em inúmeras possibilidades, em transformação, em contato com varadouros, com raízes, com folhas, com flores, com frutos, e com novos galhos, podendo se estender com um ninho, com tipos de casas e com pássaros, entrando em conexão com o ar, com o céu e com as outras dimensões.

Ao longo do percurso dessa pesquisa, a reflexão constante sobre pedagogia auxiliou a pensarmos formas de aprender, atentando a elementos que diariamente nos ensinam, procurando potencializá-los. Se colocar em “Desmecanização” e questionar a naturalização de uma estética dominante foram movimentações que nos auxiliaram a chegar em estudos que indicam a descentralização de conhecimentos antropocêntricos, buscando as Pedagogias das Florestas.

Por meio desse processo, a percepção e a construção de aspectos que se conectam conosco e com os participantes do GESTO da Floresta, questionando tempo, espaço e pessoa, passaram a proporcionar vivências

de brincar com estruturas que antes pareciam distantes de nós. Dessa forma, o desenhar, o cantar, o tocar e o encenar surgiram em potências pulsantes, como movimentos que fazem parte de nós em conexão com as várias existências no universo.

Desta forma, o “Ser humano é ser artista”, sugerido por Boal (2009), começou a ser acessado com entendimentos mais profundos nas atividades do GESTO da Floresta. Assim, estudamos tipos de textos que nos proporcionaram aprendizados sobre diferentes campos da escrita e adentramos em problematizações e atenções sobre estéticas em conexão com a floresta que nos atravessa. Cada composição da Árvore do TO que acessamos passou a ser pesquisada em vários campos até chegar nas subjetividades e nas energias que desvelam as complexidades aqui vivenciadas. Com esse percurso, verificamos como esses caminhos estão conectados e analisamos que, para acessá-los, é essencial encontrar meios de desenvolver a “Libertação”, apresentada por Paulo Freire (1976), buscando maneiras de abertura para potências que são sufocadas nas determinações de um sistema hegemônico opressor.

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Pedagogia da Ayahuasca: Por uma decolonização epistêmica do saber**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 26, No. 85, 2018.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e não Atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- DA CONCEIÇÃO, Flavio; CORREA, Rafael Wöss. **Oprimido e opressor, luz e sombra, sim-bólico e dia-bólico: processos de reflexão subjetiva na metodologia do teatro do oprimido na floresta**. Anais XI Congresso da ABRACE, v.21, 2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/index>. Acesso em 19 de Jan. de 2022.

DA CONCEIÇÃO, Flávio. **A práxis da Estética do Oprimido enquanto experiência fraterna**. Anais das VII JITOUs. UFBA - Salvador, 2019. p. 11 - 23

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

METAXIS. informativo do Centro de Teatro do Oprimido. **A Árvore do Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: J. Sholna, 2008.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. Acesso em: 29 de Julho de 2022.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE VERA MANTERO: TRÂNSITO ENTRE PENSAMENTO E MOVIMENTO

Maíra Santos

Apresentação

O trabalho da coreógrafa portuguesa Vera Mantero entrelaça materiais e forças, o pensar e o fazer. Suas oficinas, realizadas em contextos não formais de ensino, de modo geral, parecem buscar práticas que possam guiar processos de criação, sejam eles mais curtos ou mais longos. Bem como, o de capturar processos de pensamento e “fazer surgir materiais” (informação verbal)¹. Trata-se de práticas de uma dança contemporânea cujo conhecimento, fazer e formação, tanto de uma corporalidade como de uma corporeidade (RIBEIRO, 1997) se dão por uma aprendizagem lenta e pela construção de caminhos diversos como o da escrita, da voz, do trabalho com objetos, dentre outros. Suas práticas produzem conhecimento prático, constituem-se em diálogo com a criação e com experiências artísticas, elas mostram um pensamento lógico e um “raciocínio prático” (PAKES, 2004, n.p) relevantes na identificação de valores epistemológicos para a prática da dança como pesquisa e pedagogia.

O trabalho de Vera Mantero e suas concepções sobre a dança e a coreografia vão permitir que a dança não seja apenas considerada como uma questão de “composition of bodily movements within certain techniques, and according to rhythmic distributions of partners and patterns in time”² (LEPECKI, 2001, n.p) e sim, passe a ser:

a particular form of choreographic imagination, bound to a crisis of the image and of subjectivity in charged historical contexts, which uses the

¹ Informação fornecida por Vera Mantero. Oficina O corpo pensante em 21 de jul. 2015.

² Composição dos movimentos corporais dentro de certas técnicas, e de acordo com as distribuições rítmicas dos parceiros e padrões no tempo (LEPECKI, 2001, n.p, tradução nossa).

expressivity of the body to theorize the body's relationship to subjectivity, to culture, and to an economy of body-images³.

O trabalho de coreógrafas como Pina Bausch e Vera Mantero tornou a dança um campo de conhecimento. Ambas posicionaram o dançarino no lugar do produtor de conhecimento (LEPECKI, 2001). Vera Mantero, por meio de suas oficinas, criações, projetos, em inúmeros contextos, vem fazendo grandes contribuições na Europa e no Brasil para uma epistemologia da dança em particular, e para arte em geral.

Mantero nasceu em Lisboa, onde iniciou seu percurso com a Dança Clássica no estúdio de Anna Mascolo. Entretanto, foi no *Ballet Gulbenkian*⁴ que ela iniciou sua formação com as técnicas de Dança Moderna aprendidas junto aos mestres da companhia. Durante esse período Vera Mantero também revelou sua aptidão para a composição coreográfica, no contexto dos Estúdios Experimentais de Coreografia do *Ballet Gulbenkian* (VIEIRA, 2012). Ao sair do *Ballet Gulbenkian*, Mantero continuou sua formação em Nova Iorque, onde pôde experimentar várias práticas e técnicas que não estavam disponíveis em Lisboa, como a técnica *release* e o Contato Improvisação. Buscou também conhecer metodologias do teatro físico e tradicional, e por fim algumas abordagens com técnicas vocais.

No trabalho em tela, a partir das oficinas de Vera Mantero *Mergulhar num processo* (2012) e *O Corpo Pensante* (2015)⁵, tendo sido o estúdio o

³ Uma forma particular de imaginação coreográfica vinculada a uma crise da imagem e da subjetividade em contextos históricos carregados, que usa a expressividade do corpo para teorizar o relacionamento do corpo com a subjetividade, com a cultura e com uma economia de imagens corporais. (LEPECKI, 2001, n.p, tradução nossa).

⁴ O *Ballet Gulbenkian* foi uma companhia portuguesa de dança que se formou em Lisboa em 1965. Tinha por nome Grupo *Gulbenkian de Ballet* e só posteriormente adquiriu o nome de Ballet Gulbenkian. Entre os coreógrafos da companhia estiveram os portugueses Águeda Sena, Carlos Trincinhas, Vasco Wellenkamp, Armando Jorge, Olga Roriz, Rui Horta e Paulo Ribeiro. De 1996 a julho de 2003, a direção artística foi de responsabilidade da brasileira Iracity Cardoso. A 5 de julho de 2005 o Conselho de Administração da Fundação Calouste Gulbenkian anunciou a extinção da companhia. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$ballet-gulbenkian](https://www.infopedia.pt/$ballet-gulbenkian). Acesso: em 23 jun. 2023.

⁵ A oficina *Mergulhar num processo* foi realizada em conjunto com André Lepecki, nos Artistas Unidos e a oficina *O corpo pensante* foi realizada por Vera Mantero no Fórum Dança, ambas em Lisboa.

“campo da prática artística” (FORTIN, 2010), gostaríamos de analisar e discutir como as práticas da dança trabalhadas nas oficinas se constituem? Quais seriam seus agenciamentos? Como é feito o trabalho de aquecimento, improvisação e criação na relação com a voz, escrita e composição?

O tipo de pesquisa deste capítulo, pesquisa em arte, define-se pela própria prática do pesquisador, pela compreensão de seu saber incorporado, seus processos e produtos. Podemos aprender com Hélia Borges (2019, p.17) que “produzir um texto teórico instalada no campo artístico comporta em si mesmo um diferencial, que traz para o pensamento a importante tarefa de pensar a si mesmo”. E ainda, que na arte não partimos de hipóteses formuladas a priori para serem comprovadas entre variáveis, objetivos e controles. A proposta foi que no lugar disso pudéssemos ter a própria experiência corporal encarnada como dado de análise, no sentido, por exemplo, de perceber como podemos acessar conhecimento por meio da investigação do movimento.

Prática Renascimento: um treino político

Prática “Renascimento”. Procedimento: Grupos de três, quatro ou cinco: uma pessoa do grupo deita no chão em posição fetal, ou em forma de “bolinha” e é envolvida pelos demais participantes. Inicia-se uma massagem com o objetivo de comprimir a pessoa que está deitada, joga-se com o peso. Trocam-se os papéis.

A prática chamada por Mantero de “Renascimento” abriu várias de suas oficinas. A apresentação de quem é quem, como geralmente se faz ao se iniciar um trabalho, não aconteceu. Ou seja, não nos apresentamos da forma tradicional, não entramos pela fala. A condução de Mantero para essa prática foi a de que juntássemos em grupos para uma espécie de massagem e assim amassar, esticar, puxar corpo, “desfazer” e “liquidificar”, “liquidificar pele sobre carne, músculos, e ossos”. E também “deixar cair a pele contra a carne, a carne contra os ossos, os ossos no chão.” (MANTERO, 2012, n.p, apud CASPÃO, 2014, p.63). Aos poucos, um crescente aumento do tônus da parte de quem fazia a massagem era solicitado. Da mesma forma, para quem recebia a massagem, o tônus começava a aumentar, na medida em que se tentava escapar, pelos próprios movimentos de oposição em reação aos movimentos dos outros, de partes mais densas do corpo que se opunham como sólidos

entraves. Também se tratava da situação de uma pessoa “contra” três ou quatro, um verdadeiro combate corpo a corpo. Contudo, há algo sutil envolvido, pois a prática não consiste em tentar imobilizar totalmente a pessoa que se expõe ao toque. A prática que imita o nascimento parece existir ou criar espaço para se estender o limite da pele, por meio da própria pele do outro. E ainda espaço para acordar, espreguiçar, dançar, jogar, usando como suporte partes do corpo do outro. O performer e dramaturgo Jeroen Peeters (2002), ao analisar essa mesma prática em um workshop ministrado por Vera Mantero no festival vienense *Impulstanz*, considerou-o um trabalho que “desperta o físico” e também relaxa, além de trazer à tona texturas, energia e aquecimento. Peeters parece atentar para esse lado sutil da prática, da possibilidade que ela tem de adentrar por diferentes camadas do corpo. Na oficina *O Corpo Pensante* Mantero adicionou a essa prática o uso da voz, que deveria acompanhar os movimentos e as sensações que iam sendo produzidas. Para Peeters o uso da voz nessa prática libertou-o e seu testemunho contemplou, além dos bocejos, dos risos, dos gemidos, também o canto.

Nessa mesma prática em *O Corpo Pensante* o trabalho em direção ao pensamento era feito na medida em que Mantero, por meio de suas atentas observações, lançava algumas questões para a sala, tais como: quais seriam os sons e imagens capazes de nos atravessar, de trazer o pensar e o imaginar “para perto do sentir”? (informação verbal)⁶. Na oficina *Mergulhar num Processo*, essa mesma prática sofreu algumas variações, centrou-se mais na ação de pressionar o corpo do outro. Não houve convite para o uso da voz, para pensamento ou reflexões no decorrer da prática. Apenas ao final, durante um curto tempo e em baixa intensidade aconteceu o “jogo” de pressionar e tentar escapar, tal como descrito acima. Em *Mergulhar num Processo*, Paula Caspão trouxe a experiência de sentir o chão, de “empurrar o corpo para mais e mais perto do chão” (2014, p.63). Caspão vai chamar essa prática de um “treino político”, afinal ela permite questionar métodos adquiridos, já que alia o chão à descoberta da “ressonância mais fina entre aquilo que nos move e o modo de expressão/ação que requer” (CASPÃO, 2014, p.63).

⁶ Informação fornecida por Vera Mantero. Oficina O corpo pensante em 20 de jul. 2015.

Iniciamos assim pelo contato, pelo toque e pelo peso do corpo, um convite ao háptico: pousar-se a mão por cima da pele a abrir espaços.

O caminho da escrita

Prática da “escrita automática”. Procedimento: pegar um papel e uma caneta e começar a escrever de modo automático até ouvir um comando para parar. O tempo de escrita pode ser variado.

Em um breve contexto histórico, o filósofo Paulo Domenech Oneto (2017) nos lembra da trajetória de André Breton, quando escreveu o seu primeiro texto automático influenciado pela espontaneidade dadaísta. No Surrealismo a busca do artista era encontrar seu “*objet trouvé*” por meio de “automatismo psíquico e dispositivos similares” (DOMENECH ONETO, 2017, n.p). No trabalho de Mantero a escrita automática parece agir, em igual medida, como forma de desbloquear o pensamento e como forma de se encontrar por meio de uma atividade inconsciente o “objeto de desejo que nos foi negado” (DOMENECH ONETO, 2017, n.p). Peeters (2002, n.p), em seu texto sobre a prática da escrita livre de Mantero também reconheceu-a como um procedimento desenvolvido pelos surrealistas com o propósito de “abrir a mente para o inconsciente”. Questão cara às descobertas da Psicanálise dos anos vinte e ao próprio Freud.

Em entrevista dada à pesquisadora Helena Vieira (2012, p.182), Mantero reafirma que a escrita livre funciona como um desbloqueador ou desinibidor e ecoa por isso também no trabalho de improviso corporal.

Isto é um trabalho de improvisação sobre a escrita. Tenho trabalhado há muitos anos com escrita automática. Essa escrita automática serve para várias coisas. Há várias intenções. Uma delas é essa de aprender, no fundo, a nunca estar bloqueado, a não ficar sem nada para fazer porque o ‘nada para fazer’ não existe se a cabeça nunca para, está sempre a pensar, levamos sempre sempre sempre a novas associações. Surge uma ideia, lembrei-me de uma coisa etc. A cabeça nunca para; portanto, ao praticar a escrita automática, estás a tentar a pôr no papel essas coisas que estão sempre a acontecer na cabeça e não consegues apanhar todas, porque é muito rápido. Depois de pôr as pessoas a ter essa experiência, extrapolo isso para o corpo no espaço. Se na escrita eu tenho a oportunidade de nunca parar, o corpo no espaço é a mesma coisa, poderia ser a mesma coisa.

Tento conduzir essas práticas paralelamente, para que as pessoas possam ir aferindo: se eu não bloqueio ali porque é que estou a bloquear aqui. (MANTERO, 2011, n.p, apud VIEIRA, 2012 p.182).

Mantero considera que há pensamento mesmo na forma automática pois naquilo que assim se produz surgem imagens, sons, ações e até mesmo conceitos. São formas de pensamento e/em ação, revelando também um outro tipo de decisão. A escrita automática constrói modos de se pensar por meio dessas imagens e sons, mas também de se verificar que há um pensamento que se dá por exemplo por saltos ou pelo “entrelaçamento entre memória e imaginação” (PEETERS, 2002, n.p). Esses podem ser desvendados quando se analisa o que é produzido. Assim, a possibilidade de se olhar um texto pelo prisma do conteúdo e da forma, bem como pelas imagens, pelos sons que as palavras podem evocar, pelo que nos poderia afetar, constitui, no caso de Mantero, caminhos para a criação ou até mesmo para a dramaturgia. Reflexões feita por todo grupo, sobre a escrita automática, no contexto do workshop de Mantero em Viena são enumeradas por Peeters (2002, n.p) em seu artigo:

Jumping back and forth in the text, pursuing a thread that was left open before but appears suddenly again as meaningful; Superposition. Thinking about two different things at once, merging them into a single image; The intertwining of memory and imagination. Free writing allows to fictionalise certain personal memories to find out what they are about or create at least a different approach to them. Or the other way around: imagination is nurtured by personal experiences; Appropriation of everyday images; An unclear status of truth, lies and fantasy; Rhyme of different temporalities; Rhythm of language, musicality of words; Arriving to mere nonsense. In free writing where one is haunted by a brain running fast, incessantly producing meaning and eager to produce meaning, this is a relief; Invention of new words. For the fans of James Joyce; Nothing happens. Free writing can be disappointing as well, stay banal and reveal nothing unexpected⁷.

⁷ Saltar para trás e para a frente no texto, perseguindo um fio que foi deixado aberto antes, mas que de repente aparece novamente como significativo; Sobreposição. Pensar em duas coisas diferentes ao mesmo tempo, fundindo-as numa única imagem; o entrelaçamento da memória e da imaginação. A escrita livre permite a ficcionalização de certas memórias pessoais para descobrir o que são ou criar pelo menos uma abordagem diferente das mesmas. Ou o contrário: a imaginação é alimentada por experiências

Nessa lista pudemos observar algumas semelhanças com o nosso próprio processo de escrita quando realizado nas oficinas de Lisboa e com as considerações de Vilém Flusser no qual “ escrever é uma maneira de pensar” (FLUSSER, 2014, p.24). O mergulho no fluxo das palavras é adorável para esse filósofo. A “leitura das palavras” pode evocar “toda uma cadeia de outras palavras” sem que saibamos de antemão (FLUSSER, 2014, p.23). Nisso também há possíveis surpresas com que podemos deparar, uma beleza musical e uma riqueza de suas conotações. Um exemplo do que aconteceu na prática de Mantero foi o pensamento livre para associações, que, em fluência, “salta”. É uma escrita que permite não preocupar-se com a linearidade. Permite que quebre as regras da ordem gramatical. Em termos estruturais verificamos também o uso de enumeração, muitas vírgulas, frases que fazem imagens, perguntas, contradições.

Além do fluxo de um pensamento livre, ocorrem momentos, como nos lembra Peeters (2002), que são autorreflexivos. Para Peeters esses são momentos “quase inevitáveis”, pois relacionam-se com “nosso cérebro, que se encontra sempre funcionando mais rápido do que nossa mão pode escrever” (PEETERS, 2002, n.p). No fluxo gestual da ação de escrever, pergunta Peeters (2002, n.p), “quando é que a mão realmente assume o controle?”

Para Lepecki o trabalho de Mantero com a escrita não deriva de uma concepção da dança como texto, como linha narrativa ou como trama. Para ela é “a way of touching more directly in the meaning of the things to be said, rather than having the text apparent in the performance”⁸ (MANTERO, 1995, n.p, apud LEPECKI, 1999, n.p). O

peçoais; Apropriação de imagens quotidianas; um estatuto pouco claro de verdade, mentiras e fantasia; rima de diferentes temporalidades; ritmo da linguagem, musicalidade das palavras; chegar ao mero disparate. Na escrita livre onde se é assombrado por um cérebro a correr depressa, produzindo incessantemente significado e ansioso por produzir significado, isto é um alívio; invenção de novas palavras. Para os fãs de James Joyce; nada acontece. A escrita livre também pode ser decepcionante, permanecer banal e não revelar nada inesperado. (PEETERS, 2002, n.p, tradução nossa).

⁸ Uma maneira de tocar mais diretamente no sentido das coisas a serem ditas, em vez de tê-lo como material aparente na performance (MANTERO, 1995, n.p, apud LEPECKI, 1999, n.p, tradução nossa).

trabalho com o texto, tanto do ponto de vista pedagógico quanto artístico, é ao mesmo tempo ferramenta e matéria do fazer.

O caminho entre a palavra, o som, a audição e o movimento

Prática da “fala automática”. Procedimento: essa prática pode ser organizada em trios. Cada trio deve escolher um lugar no espaço, de preferência em uma pequena roda ou em meio-círculo, mantendo por perto um caderno e uma caneta para fazer anotações. Em seguida cada pessoa deve começar a falar o que lhe venha à cabeça sem preocupação de fazer sentido. Cada pessoa falará por certo tempo determinado (entre 3 e 10 minutos), enquanto os demais integrantes do grupo apenas ouvem e fazem anotações do que lhes chame mais a atenção. O facilitador também é responsável por avisar quando cada um deve parar de falar e dar vez ao próximo. Trocam-se de papéis.

A tarefa de se escrever o que se escutava revelou ser uma maneira diferente, pouco usual, de se pensar e processar o multissensorial. Escutar com o corpo inteiro exige a destreza e o controle de uma prática qualificada. Saborear e sentir cada palavra fez com que nossos corpos desejassem se mexer, mudar de lugar, provocando uma intensificação do sentido cinestésico. Cada palavra dita – umas mais que outras – era recebida “como se recebe um velho familiar que se estima e de quem há muito não se ouvia falar” (TAVARES, 2012, p.13). O que parecia haver era uma justaposição da linguagem e do corpo por meio do gesto e também de diferentes sonoridades: Brasil, Portugal, Cabo Verde, França e Itália – diferentes volumes, ruídos, gaguejo, pausas curtas. E a tarefa de falar “automático” parece ter reverberado um jogo entre o “inconsciente da linguagem”⁹ e a consciência do corpo. As palavras solavam por nossa boca com um sabor aliado à memória e à imaginação.

⁹José Gil entrevistado por Pinto de Almeida (2016): “O inconsciente da linguagem começa a formar-se desde cedo, à medida que a criança ouve e apreende diversas coisas, às quais faz corresponder signos subtis de prazer ou de dor, transformando-os num grito, num esgar, num gesto etc. Françoise Dolto mostra como, na história da formação da linguagem, tais signos sedimentados no corpo se inscrevem também nos fonemas, sendo depois retomados em um nível posterior dessa formação, nos morfemas, nos sintagmas, e por aí adiante, de acordo com a sucessão de cada estágio da formação da sexualidade

Prática de “falar ao ouvido”. Procedimento: essa prática pode funcionar como um desdobramento ou continuação da referida “Prática da fala automática”. Ela deve ser organizada em trios, de modo que uma pessoa se coloque entre as outras duas do grupo e ambas se aproximem dela para falar em seu ouvido simultaneamente. Da mesma forma que na prática anterior, deve-se falar o que vier à cabeça sem qualquer preocupação com o sentido. Simultaneamente a pessoa que está ouvindo deverá começar a falar o que conseguir ouvir. Trocam-se os papéis.

A prática de “falar ao ouvido” envolveu também um trabalho multissensorial muito parecido com o exercício anterior, pois nela nos confrontamos com as tarefas simultâneas de falar e de ouvir, com o agravante de que aquilo que ouvíamos vinham de duas pessoas que nos falavam automaticamente, uma em cada um dos nossos ouvidos.

Prática “leitura de textos de variadas maneiras”. Procedimento: é necessário um texto curto. A organização pode ser feita em grupos de quatro ou cinco integrantes. Cada participante deverá ler em voz alta, de diferentes maneiras, o texto selecionado.

A prática descrita acima, denominamos “leitura de textos de variadas maneiras”, por revelar-nos vários tipos de fala. Essa prática envolveu a escolha de pequenos textos que nos interessassem proferir. Em grupos de quatro ou cinco tratamos de fazer de várias maneiras a leitura de um dos textos do nosso arquivo pessoal, cada um à sua vez. Desse modo, surgiram inúmeras formas de se falar o texto, como por exemplo: uma leitura cantada, uma leitura gaga, uma leitura com um sotaque estrangeiro etc. Algumas vezes a palavra e o próprio texto foram perdendo o sentido, reduzindo-se ao som da voz – como uma música, uma materialidade sonora em si. Esse acontecimento tornava possível escapar ao campo da linguística, fazer a palavra não desejar a significação de exprimir ideias, ater-se à sua sonoridade e à sua dinâmica, ou então torná-la um tom com os diversos sentidos que modulam estados emocionais; tons que abrem o espaço sonoro e se constituem como determinações não-verbais:

infantil – é uma história sexual da linguagem, a de Dolto. Interessa-me sobretudo esse processo de retomada de níveis anteriores num nível mais abstracto, retomada que jamais cessará de interferir no que, entretanto, vai ser dito e expresso pela linguagem verbal, finalmente constituída” (p.44).

O que é o tom? É o que se transmite por debaixo das mensagens através da voz. É a tonalidade das palavras, seu ritmo, sua velocidade e sua lentidão, sua altura, sua aspereza ou seu aveludado, o espaço sonoro que ali se abre e afasta ou aproxima, entrava ou estimula a voz do outro. Mil determinações não-verbais compõem o tom da fala (GIL, 2013, p.123)

Para Gil o não-verbal¹⁰ diz respeito a uma dimensão “microscópica, à singularidade que é reduzida, empobrecida, ou ainda apagada em benefício dos gestos funcionais macroscópicos e gerais” (GIL, 2005, p.76). Nesse sentido, para Gil o não-verbal é “um pós-pré-verbal”, na medida em que é capaz de exprimir na dança “nuvens de sentido”¹¹. Ele contém o paradoxo de dizer o indizível:

O não-verbal é realmente um *post-pré-verbal*: se o gesto corporal, por exemplo, é capaz de exprimir, na dança, nuvens de sentido, é porque o corpo diz, nos seus movimentos próprios, um sentido indizível verbalmente que está ‘à para quem’ (‘pré’) da linguagem, que se revela desse modo como anunciador da, ou apelando à linguagem. Mas esse corpo não-verbal ou pré-verbal da gestualidade só se constitui como (e só faz) sentido porque a linguagem o (e se) constitui como tal: só projectadas no campo linguístico se abrem as ‘lacunas’ de sentido dessas ‘nuvens’ corporais; e só porque a linguagem existe como sistema de signos é que essas lacunas se podem constituir como ‘quase-sistemas’ singulares, não-verbais (que escapam sempre ao sistema). (GIL, 1996, p.19).

O que parece importante reter aqui é que a linguagem possibilita lacunas de sentido e o não-verbal seria o que escapa à tendência do sentido de não deixar lacunas. Nas práticas de Mantero as palavras nas falas automáticas dão suporte ao sentido auditivo e a atenção. Não parece ser por acaso que Gil (entrevistado por Pinto de Almeida, 2016, p.45) também tenha feito a separação entre o “dizer” e o “exprimir” do inconsciente da linguagem, visto que “dizer” seria mais amplo que “exprimir”, pois inclui “nomeações” e “a função expressiva da linguagem”

¹⁰ Para um maior aprofundamento, ver também o conceito de José Gil denominado “infralingua” (1997, 2005).

¹¹ José Gil (2005) usa a expressão “nuvens de sentido” para falar do sentido na dança, o movimento das nuvens realizaria a passagem do sentido que se exprime para o signo.

com seu poder de “transmutar” conteúdos, tanto os semânticos quanto os gestuais. Em uma passagem de *Movimento Total*, a propósito do inconsciente da linguagem e de sua relação com o corpo, tendo em vista o trabalho de Pina Bausch com as palavras¹², Gil (2005, p.174) observa que sua linguagem “situa-se num extrato não-verbal que as palavras e as frases trazem consigo, que não é inconsciente nem simplesmente esquecido. É um extrato muitas vezes arcaico e infantil, mas que pode também comportar elementos muito recentes”. E, indo mais a fundo no mesmo tópico, ele acrescenta que: “uma palavra vem sempre rodeada de emoções não-definidas, de tecidos esfiapados de afetos, de esboços de movimentos corporais, de vibrações mudas de espaço, formando uma atmosfera não-verbal que rodeia toda a linguagem” (GIL, 2005, p.175).

Frase de movimento feita entre o gesto e a palavra

Prática da “frase de movimento feita entre o gesto e a palavra”. Procedimento: nesse exercício cada palavra de um dos textos escolhidos deverá ser traduzida por um gesto correspondente. Assim, em um primeiro momento, devemos falar a palavra do texto e realizar o gesto, para em seguida deixar a palavra e ficar somente com o gesto. O resultado final é chegar à construção de uma frase de movimento. Realizar em *loop*.

Nessa prática a questão principal era como conseguir transpor as palavras para o corpo, sem nenhuma relação de ilustração entre o movimento e a palavra. A observação de Mantero foi que as mãos estão em relação direta com o verbal. Elas funcionariam particularmente bem como “ponte”, como forma de se interligar partes do corpo ou de se encontrar formas para conectar o verbal com o corpo todo. Quando bem usadas, as mãos podem tanto melhorar um exercício quanto dar início a um trabalho coreográfico ou de improvisação.

Na prática da “frase de movimento feita entre o gesto e a palavra” o corpo recebeu a palavra e a retorquiu com o gesto. Uma corporeidade foi criada no encontro entre ruído e gesto. A palavra, o ruído, o som e o

¹² Pina Bausch inaugura um método em que as experiências da vida dos bailarinos servem de base para suas coreografias.

movimento se teceram na realidade do corpo: produziram-se no corpo e nele se projetaram – corpo como lugar da palavra. Nesses encontros foi curioso reparar em como a performatividade da palavra pôde suscitar o gesto e criar acontecimentos.

Ao ser proferida, a palavra faz coisas; é acontecimento material, sonoro e afectivo. Uma das actividades desempenhadas pela palavra proferida é a criação do próprio corpo e do espaço sonoro. De facto, criado pela performatividade da linguagem, o corpo tem aqui uma materialidade sonora: é constituído por palavras que são, elas mesmas, acontecimentos (PAIS, 2014, p.200).

Uma parte do processo foi a de falar o fragmento e fazer o gesto correspondente, o que de certa forma deixava ver muito de nossos lugares seguros. Como desdobramento da prática, Mantero nos pediu que transformássemos o texto, quebrando sua sintaxe e pontuação original, por exemplo, para que assim se transformasse a pesquisa gestual iniciada na primeira etapa. Com o procedimento de fazer em *loop*, seguimos na experimentação tendo em mente as relações palavra-texto, gesto-palavra.

Muito do trabalho realizado foi construído por movimentos miméticos, contrariando a proposta de Mantero. Assim, para a palavra morte, por exemplo, foi comum que as pessoas se deitassem com os pés e as mãos juntas; ao entrelaçar o polegar direito com o esquerdo, outra pessoa formava uma asa com que procurava traduzir a palavra passarinho. Mantero ponderou que as pessoas, de um modo geral, pareciam sempre necessitar de um pouco de um certo “não-saber” para poder quebrar algumas de nossas criações. Diante dessa tendência mimética, Mantero ponderou ao nos perguntar como essa mesma palavra poderia atingir em outro lugar corporal que não o da ilustração. Isto é, como deixar tal palavra ressoar em outras zonas do corpo? Como enfim realizar a autonomia entre movimento e linguagem?

Algumas pessoas ouviram ainda a devolutiva de que deveriam tornar os gestos mais complexos, pois em suas apresentações havia muito sentimento e pouco gesto. Para Mantero (informação verbal)¹³ uma

¹³ Informação fornecida por Vera Mantero. Oficina O corpo pensante em 25 de jul. 2015.

maneira de agenciar o gesto é levar em conta que, “se há muito no olhar, nos gestos há qualquer coisa que eu não posso expressar” (informação verbal)¹⁴. Como, então, podemos agenciar mãos, dedos, braços, cabeça, atitudes, ondulações? Chegou-se também a discutir os “movimentos parasitas” que Mantero definiu como “coisas de um gesto habitual”, “sabores de certos tipos de movimento” (informação verbal)¹⁵. Para Mantero, os movimentos “parasitas” quase nunca ajudam a clarear os gestos e não os tornam mais complexos.

No gesto dançado, José Gil (2005, p.96) considera que haveria uma defasagem entre duas velocidades, a de um movimento subterrâneo e a de um movimento visível. Por menor que seja, entretanto, esse hiato seria justamente o que faz abrir o campo dos possíveis no espaço e no tempo: é o que “dilata o corpo e a presença”. Para Gil “o que o signo significa dissolve-se no movimento do gesto; e o gesto-signo vai se afogando no corpo-movimento”(2005, p.97). Portanto, concordamos com Gil quando ele afirma que a dança não é feita para ser compreendida, pois o gesto, o corpo e a dança engendram o movimento absorvendo seus signos. O corpo como “massa homogênea cujo interior desliza para o exterior” é o que constitui “o material do plano de imanência”, pois o corpo é o locus “sobre o qual se recortam os gestos-signos” (GIL, 2005, p.97).

“O que é um gesto dançado?”, pergunta e prossegue Gil: “é um gesto que se distingue de qualquer outro gesto, funcional, ginástico, teatral, lúdico. O que o caracteriza é o fato de nunca ir até o fim de si próprio” (2005, p.89). No movimento que o desdobra, ele se retém, regressa sobre si mesmo, prolonga-se no gesto seguinte. Assim, o gesto dançado “escapa-se a si próprio”, recusa seus limites. É por essa razão que Gil considera que o gesto dançado, em sua comparação com a grafia, não desenha figuras no espaço. Quando acontece algo desse tipo, já estaríamos em outro universo, como o do circo ou da acrobacia. O gesto dançado tem para ele “dois planos de movimento”, um que estaria ligado a movimentos mais visíveis e o outro implicaria e atravessaria “todo o corpo, o seu interior e sua superfície” (2005, p.89). Para Gil a diferença de velocidade entre esses dois planos é o que explica o fato de o gesto

¹⁴ Informação fornecida por Vera Mantero. Oficina O corpo pensante em 25 de jul. 2015.

¹⁵ Informação fornecida por Vera Mantero. Oficina O corpo pensante em 25 de jul. 2015.

estar sempre como que “aquém de si próprio”, pois a velocidade do primeiro plano é sempre menor com relação à do segundo plano, que entretanto tem força suficiente para sustentar o primeiro.

Na perspectiva de Gil (2005, p.79), a dança, quando constrói seu plano de imanência, seria uma transdutora “de palavras, de forma, de imagens e de pensamentos em movimento”. Na prática de Mantero, quanto mais repetíamos a frase de movimento simultaneamente à fala, mais a palavra se dissolvia em gesto. Para Gil (2005) o plano de imanência criado pela dança, se funda na “interferência” entre os movimentos, sem que se perceba necessariamente onde um começa e o outro termina. Formam-se “zonas” que se sobrepõem umas as outras, constituindo novos nexos, o que processualmente corresponderia ao abandono do cotidiano, mas também da mimese e de narrativas.

Considerações finais

Pela transformação do gesto em movimento, no trabalho de Mantero, a “dança se torna o sentido”, como diria Gil (2005, p.79), pois não se situa no nível do signo. Ao criar o plano de imanência ela faz com que o inconsciente do corpo suba para a sua superfície. Nesse sentido, portanto, o gesto dançado não quer construir algo que possa ser transposto para outra linguagem tal e qual. Não está, como um meio, a serviço da composição de significados que possam ser separados da própria dança.

José Gil dá sentido às questões que a experiência do trabalho com a “leitura de texto feita de maneiras diferentes” e a “frase de movimento feita entre gesto e a palavra” suscita. Considera também as significações verbais não somente segundo seu aspecto lógico, semântico ou empírico, mas, para além disso, como “forças” que “emanam dos corpos e da linguagem”, que “pertencem e formam o que poderemos chamar de o inconsciente do corpo e o inconsciente da linguagem” (GIL, 2013, p.123).

As práticas de Mantero têm a capacidade de “localizar”, “questionar” e “abrir” questões, expandindo o seu sentido por meio da experiência do fazer e do pensar. O aquecimento, da forma como é conduzido por Mantero, não nos parece apenas garantir uma estabilidade cinética, pois outros campos também são acionados. Suas práticas misturam um

trabalho com sensações e com os sentidos. A sensação das “linhas do corpo”, por exemplo, era guiada por Mantero como um convite às curvas dos ossos, ou à sensação do ar, dos tendões e da pelve; sensação da gravidade, tanto na imobilidade quanto no agir dos membros que eram lançados para o alto. É um trabalho que acorda as profundezas do abrir da carne e do pensamento, da voz e da corporalidade pedestre; outras vezes; aciona outros corpos, isto é, a consciência do corpo ou *awareness* (consciência sensorial atenta). É um trabalho que se volta também para a construção de um corpo em suas forças ressonantes e vibráteis.

As práticas de Mantero se constituem, então, por um processo que propicia uma disponibilização dos movimentos: libertação do corpo, da voz, do suspirar e do respirar. Percebemos que as oficinas de Mantero seguem uma certa estrutura cujas práticas pareceram traçar rotas para o corpo em um caráter dialético entre o verbal e o não-verbal, o linear e o não-linear, o consciente e o inconsciente, o unívoco e o complexo, o saber e o não-saber cuja síntese é um corpo em devir. Vale ressaltar que o processo envolvendo o “não-saber” é um elemento constante, que constitui a sua pesquisa do movimento dançado e revela caminhos para a técnica incorporada, pois o corpo é visto como um campo de forças. Trata-se do campo das pequenas percepções (GIL, 2005).

Mantero, assim, realiza um processo em que alternam-se tarefas ligadas à escrita, à improvisação, ao corpo, à voz, à observação e à análise, em um jogo entre o querer saber – pensar fazendo – e o não saber – fazer sem pensar. A “prática de ouvir” também parece se constituir como algo estruturante no trabalho pedagógico e cênico de Vera Mantero, como algo que vai além de uma intensificação do sentido auditivo, pois na maioria de suas práticas era preciso ouvir com o corpo inteiro. Mantero, ainda, parece alimentar os participantes com uma condução que poderia remeter aos nossos arquivos pessoais, além do estímulo para a percepção de impressões na pele, cheiros, sabores, sons e também ideias, pensamentos e imagens que podem atravessar o corpo do performer. Segundo Mantero (informação verbal)¹⁶, o convite é deixar-se “ir percebendo a matéria, microdesejos ou necessidades relacionadas a essas coisas que fomos ou somos”.

¹⁶ Informação fornecida por Vera Mantero. Oficina O corpo pensante em 24 de jul. 2015.

A dança e o pensamento no trabalho pedagógico de Vera Mantero envolvem uma abordagem ligada à arte e concebem a técnica como algo responsável por criar potencialidades. A técnica deixa de ser, assim, algo mecânico, ou uma simples correlação entre meios e fins, e passando a envolver pensamento. As práticas corporais de autores como Vera Mantero guiam e refletem a arte da dança, criando uma epistemologia própria. O treino de práticas corporais na dança revela-se, enfim, uma forma de invenção, de descoberta e de desenvolvimento da dança.

Referências

- BALLET GULBENKIAN. In: PORTO EDITORA. **Infopédia**. Porto: Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$ballet-gulbenkian](https://www.infopedia.pt/$ballet-gulbenkian). Acesso: em 23 jun. 2023.
- BORGES, Hélia. **Sopros da pele, murmúrio do mundo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.
- CASPÃO, Paula. Um workshop: um plano de composição para agir e pensar a partir do “meio”. **Sinais de Cena**, Lisboa, n.21, p.61-66, 2014.
- DOMENECH ONETO, Paulo. O “objet trouvé” ou readymade e suas implicações: virtualidade e transicionalidade. **Wrong Magazine**, Lisboa, n.12, s/p, abr. 2017. Disponível em: <https://wrongwrong.net/artigo/o-objet-trouve-ou-readymade-e-suas-implicacoes-virtualidade-e-transicionalidade>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- FORTIN, Sylvie. MELLO, Trad. Helena. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, Rio Grande do Sul, n.7, p.77-86, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.11961>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- FLUSSER, Vilém. **Gestures**. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2014.
- GIL, José. Um bom encontro? In: SANTO, Cristina Espírito, FABIÃO Eleonora, SOBRAL, Sonia. (orgs.). **Rumos Itaú Cultural teatro 2010-2012: encontro**. São Paulo: Itaú Cultural, p.122-133, 2013. Disponível em: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2013/11/Rumos_teatro_2.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

- _____. José. **Movimento total: o corpo e a dança.** São Paulo: Iluminuras, 2005.
- _____. José. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tania Mara Galli, ENGELMAN, Selda (orgs.). **Corpo, arte e clínica.** Porto Alegre: Editora UFRGS, p.63-66, 2004.
- _____. José. **Metamorfoses do Corpo.** Lisboa: Relógio d'Água, 1997.
- _____. José. **A imagem-nua e as pequenas percepções: estética e metafenomenologia.** Lisboa: Relógio d'água, 1996.
- LEPECKI, André Torres. **Moving without the colonial mirror: Modernity, dance, and nation in the works of Vera Mantero and Francisco Camacho (1985–1997).** New York University, 2001. Disponível em: <http://sarma.be/docs/607>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- _____. André Torres. The Dancing Book. A portrait of the Portuguese choreographer Vera Mantero. **Balletanz, s/p,** mar. 1999. Disponível em: <http://sarma.be/docs/662>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- PAIS, Ana. **Comoção: os ritmos afectivos do acontecimento teatral.** Tese (Doutorado em Estudos Artísticos, Estudos de Teatro), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Lisboa, p. 283. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/12095>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- PAKES, Anna. Art as action or art as object? The embodiment of knowledge in practice as research. **Working papers in art and design,** v. 3, n.5, s/p, 2004. Disponível em: https://www.herts.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0015/12363/WPIAAD_vol3_pakes.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.
- PEETERS, Jeroen. Places of allowance: untwining mind and body in writing, gestures and speech Notes to Vera Mantero's workshop 'Thought, poetry and the body in action' at ImPulsTanz. **Sarma.** s/p, 2002. Disponível em: <http://sarma.be/docs/64>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- PINTO DE ALMEIDA, Emília. Saber dizer, ousar exprimir: conversa com José Gil a propósito da écfrase. **eLyra. Revista da Rede Internacional Lyra** **compoetics,** Porto, n. 8, p.41-56, 2016. Disponível em: <https://www.elyra.org/index.php/elyra/article/view/151> Acesso em: 13 abr. 2023.
- RIBEIRO, António Pinto. **Corpo a corpo. Possibilidades e limites da crítica.** Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

TAVARES, Gonçalo Manuel. Palavras antigas, o abstracto e a tranquila queda da Europa. *In*: Kateryna STETSEVYCH. **Anthologie Lost Words/Lost Words Eine europäische Sprachreise. Literarisches Colloquium**. Tapeta: Berlin, 2012.

VIEIRA, Helena. Trechos entrevista Vera Mantero. *In*: VIEIRA, Helena **Corpo Revoltado: Considerações acerca da dimensão política em algumas obras de Vera Mantero**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Centro de Letras e Artes da UNI-RIO, Rio de Janeiro, Brasil, p. 231. 2012. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11313/Tese%20-%20Helena%20Vieira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 abr. 2023.

AFETAÇÕES POÉTICO-POLÍTICAS SOBRE ARTE E CONSUMO – PERCEPÇÃO ANALÍTICA E DIALÓGICA DAS PRÁTICAS DOCENTES E COMUNITÁRIAS

Marianna Marihá Silva de Gouvêa
Neide das Graças de Souza Bortolini

Introdução: o contexto observado

As atividades e percepções descritas neste trabalho evidenciam fatores sociais relacionados à forma de convívio de um grupo escolar pertencente à rede estadual de Minas Gerais e todas as suas reverberações na comunidade à qual pertence: um distrito localizado às margens da sede da cidade histórica de Ouro Preto, patrimônio da humanidade.

Cabe lembrar que a história ouropretana se construiu, por um lado, em meio a tradições culturais europeias e à produção agrícola, hoje fonte de renda da maior parte dos habitantes que sobrevivem da agricultura familiar ou do extrativismo deliberado e prejudicial de recursos minerais. Por outro lado, onde a história fora apagada, essa terra recebera outro nome dos povos que ali estavam antes da invasão colonial-extrativista: Tijuco.¹ Além do nome, que diz respeito à enchente de um rio que transborda e alaga os arredores em determinadas épocas do ano, devido ao grande montante de chuvas, supõe-se que também toda a sua história pré-exploração tenha sido apagada e dizimada, assim como essa população originária que, hoje, não existe mais naquele lugar, entre os aproximados três mil habitantes.

Aqui, nesta escrita, seu nome será fictício, mas não os relatos expostos. Esse nome é evidente homenagem a uma tradição do

¹ Ressalto que diversos lugares no estado de Minas Gerais já receberam esse mesmo nome, dentre eles, o principal: Diamantina. Não me refiro aqui a esses locais.

colonizador, herança dos períodos medievais – quando aristocratas exibiam toda a sua força, valentia e virilidade –, da guerra, da destreza e dos torneios tradicionais. A relação dessa galantaria com valores militares contemporâneos não está distante, uma vez que muitas falas, costumes, valores morais que repercutem por entre parte da população seguem de acordo com esses ditames, ainda que em alguns momentos isso se mostre bastante contraditório.

A atenção, no entanto, deve-se voltar, para além das evidências dessas complexas situações sociais, para a sala de aula. O momento compreende um período de oito meses, de setembro de 2022 a abril de 2023, durante o qual algumas atividades e vivências foram realizadas no espaço escolar que abriga discentes do Ensino Médio Regular e EJA, nas aulas de Arte. A idade de discentes do ensino regular varia entre 14 e 18 anos, enquanto na EJA está na faixa de 18 a 56 anos. No total, participaram 136 estudantes.

Como a realidade a que todos(as) os(as) discentes pertencem é similar, devido ao local em que residem, os resultados, percepções e questionamentos surgidos nas aulas da disciplina Arte foram aproximados no que diz respeito às preocupações, sentimentos, denúncias ou mesmo inquietações, implicando diretamente a relação da comunidade e contexto social vivenciados nesse período.

Durante todo o convívio, muitos foram os questionamentos acerca da função e do caráter das aulas de Arte, não somente naquele espaço escolar e na vida daqueles e daquelas discentes, mas também quanto ao seu papel nas salas de aula da educação básica formal e obrigatória. O descaso muitas vezes sofrido por esse conteúdo e por essa área específica do conhecimento estão além das abordagens e dos entraves vividos no espaço escolar.

A visualização do consumo de arte e vivências de experiências estéticas são defasadas em países cuja construção se deu através da colonização e da imposição de valores morais, éticos e estéticos através da força e, não se pode esquecer, do extermínio daqueles que não se enquadravam nesses moldes. Dessa forma, a simples ideia de consumir arte, para alunos da educação básica que, muitas vezes, acreditam não ter contato direto com essa área do saber, parece fugidia e improvável.

A falta de clareza em relação aos conteúdos e objetivos das atividades parece permear todas as áreas do conhecimento, entretanto, nas aulas de Arte, nas quais é preciso lidar com a criatividade e com abstrações, como parte das competências e habilidades, a distância que certas abordagens conteudistas geram entre educandos(as) e educadores(as) pode ser ainda mais evidente.

A Base Nacional Curricular Comum (2018) institui ainda que os conteúdos de arte sejam sistematizados de uma mesma forma em quaisquer contextos escolares, cabendo ao docente fazer a melhor abordagem, de acordo com cada espaço escolar. Isso se agrava ainda mais na divisão feita para o Ensino Médio, na qual não existem etapas definidas para cada ano desse período.

Sendo assim, muitos são os questionamentos de discentes acerca do conteúdo ministrado em aulas de Arte dentro daquele espaço escolar específico, que nesta escrita, não aleatoriamente, chamarei de escola *Tico-tico*, metaforizando esse pássaro bastante comum na região dos Inconfidentes, em Minas Gerais. Essas aves são comuns e interagem bem com o espaço urbano, ainda que a construção desses mesmos espaços possa se dar pela destruição de seu *habitat* original. Pode ser chamado, ainda, de Jesus-meu-deus, o que corrobora e reforça a ideia de comunidades marcadamente cristãs, onde igrejas evangélicas ou católicas se fazem muito presentes em contextos tradicionais e festas populares, sempre caracterizados por forte interação social e/ou política e que, inclusive por isso, estão permeados na construção de valores morais, em especial, dos(as) adolescentes e das crianças da comunidade.

Além do mais, os Tico-ticos têm o nome de origem tupi, assim como o distrito em questão, que teve a sua origem esquecida. Mas, diferentemente do antigo povoado Tijuco (antigo nome tupi para aquela região e que significa “local em que ocorrem alagamentos”), não houve a perda de seu nome originário para um originado de seu colonizador. Ademais, sendo de grande apreciação de culturas brasileiras (ameríndia ou afrocentrada), o pássaro já virou tema de sambas e choros em que seu canto é apreciado e bem-vindo.

Portanto, ao falar da escola Tico-tico, deve-se atentar para alguns pontos principais: o caráter das aulas de Arte na educação básica; a assimilação estética de discentes que residem em um distrito distante da

sede e que é muitas vezes negligenciado; o afastamento social e político, tanto na esfera regional, quanto nacional.

Para um primeiro apontamento, uma das questões sempre latentes em sala de aula diz respeito à razão pela qual discussões que extrapolam o fazer artístico ficam de fora durante as aulas. Por mais que a BNCC (2018) respalde a transdisciplinaridade, sobretudo com a abordagem dos temas transversais,² nem sempre houve a compreensão da importância desses parâmetros curriculares que entrecruzam conhecimentos.

Um dos momentos em que a falta de debates em torno dessas questões ficou bastante evidente se deu em uma aula de Arte em que o tema era a arte e o consumo. Foi apresentado o texto “Sociedade de consumo e a maldição do fetichismo”, de Ari de Oliveira Zenha³ (2014) que, de forma concisa, descreve a relação entre consumo desenfreado, fetiche da mercadoria, sociedade líquida, numa perspectiva histórico-social. Vale ressaltar que essa questão principal, tratada de forma rápida no texto, está associada a conceitos discutidos anteriormente por teóricos como Debord (1997), que discorre sobre a forma como a mídia manipula as massas, numa interação que tem por fim manter as formas de dominação em nome de um espetáculo de caráter mercadológico; Marx (2021) e a ideia do capitalismo como expropriação do valor do trabalho em nome de um consumo e acúmulo de lucro para o capitalista (em detrimento do bem-estar da classe operária); Bauman (2021) e a liquidez do mundo pós-moderno, pautado no descarte de objetos de consumo e das relações.

A partir daí, o pedido era para que os(as) discentes do Ensino Médio (14 a 18 anos) falassem sobre suas principais percepções acerca do tema. As respostas variaram desde a importância do agronegócio para a sociedade, a falta de interesse e vontade de conhecer movimentos

²Os sete eixos são: saúde, ética, trabalho, consumo, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural. Dentro desses, é ainda orientado o trabalho com os seguintes temas: ciência e tecnologia, vida familiar e social, diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, trabalho, educação financeira e fiscal, saúde, educação para o trânsito, direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação alimentar e nutricional, educação ambiental, educação para o consumo.

³Ari de Oliveira Zenha é um economista que escreve diversas matérias para portais de notícias, jornais e revistas. O texto em questão está disponível em link nas Referências.

artísticos, a negação da necessidade da arte para a sociedade, entre outras questões que estão diretamente ligadas com a forma como a educação pela Arte é tratada nas escolas públicas pelo descaso do estado e do Estado.

É evidente que, se não há leis de incentivo para motivar o consumo de arte por crianças e adolescentes que estão envolvidos na prática educacional do ensino básico de escolas públicas, as manifestações acerca do tema podem parecer desinteressadas nesse cenário desfavorável. São comuns – e também nesse exercício se fizeram presentes – as respostas com juízo de valor sobre a arte valiosa e a de menos valor, a negação do consumo de arte no dia a dia e até a demonização de artistas que consideravam ideologicamente inaceitáveis. Esta última, muito motivada pelas falas e discursos de ódio disseminados por aplicativos e redes sociais no último governo.⁴

Dessa maneira, para ampliar a percepção acerca do tema, houve a exibição de alguns curtas-metragens com animações que traziam uma visualização da relação entre consumo deliberado, humanidade, produção de lixo, atenção para padrões estéticos, destruição do meio ambiente, propagandas manipuladoras, trabalho e exploração, políticas públicas (ou sua ausência) entre outros temas, tratados de forma lúdica e crítica.

A primeira exibição, foi do filme *Happiness*, de Steve Cutts⁵ (traduzido por “Felicidade”), que mostra a busca de uma legião de ratos engratados, bem vestidos, humanoides e bípedes correndo, sempre em busca de algo que traga felicidade. Nesse ínterim, a rataria se depara com produtos de consumo diário, como alimentos produzidos por grandes empresas, roupas melhores, produtos cosméticos, etc. Se pisoteiam na disputa em grandes ofertas para adquirir um produto em liquidação, se cansam, se exaurem e sempre estão em busca de consumir a tão procurada felicidade, trocando um produto pelo outro. Após tantas

⁴Sob a égide de um déspota fascista e rapace junto aos seus apoiadores, a disseminação de notícias falsas apoiadas no discurso cristão e pseudopatriótico foi muito responsável pelo ostracismo da classe artística. Dessa forma, mesmo que o Brasil estivesse em período de transição no ano de 2022, muitos foram os ataques a essa classe, desde negligências na formulação das políticas públicas a ameaças e censuras.

⁵Steve Cutts é um ilustrador inglês que produz curtas de animação de teor crítico ao capitalismo, ao consumo e à destruição do planeta. Os links para os vídeos estão incluídos nas Referências.

trocas, o consumo se estende para bebidas alcoólicas e pílulas medicamentosas de felicidade. Por fim, a imagem final é de milhares de ratos presos em suas ratoeiras, digitando em computadores, a fim de poder consumir o produto mais sonhado, a felicidade.

A animação se parece muito com a descrição de Leônia, de Italo Calvino,⁶ onde o desperdício invade a cidade, enquanto o lixo e o descarte consomem os arredores:

Nas calçadas, envoltos em lípidos sacos plásticos, os restos da Leônia de ontem aguardam a carroça do lixeiro. Não só tubos retorcidos de pasta de dente, lâmpadas queimadas, jornais, recipientes, materiais de embalagem, mas também aquecedores, enciclopédias, pianos, aparelhos de jantar de porcelana: mais do que pelas coisas que todos os dias são fabricadas vendidas compradas, a opulência de Leônia se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar às novas. Tanto que se pergunta se a verdadeira paixão de Leônia é de fato, como dizem, o prazer das coisas novas e diferentes e não o ato de expelir, de afastar de si, expurgar uma impureza recorrente (CALVINO, 2003, p. 96).

No caso de *Happiness*, diferentemente da obra publicada em 1972, na qual o acesso a objetos de consumo e o seu descarte é indolor, o cenário mostra o desenvolvimento desenfreado das máquinas, industrialização e grande disseminação de propagandas publicitárias, vive-se a substituição da vida pelos mecanismos das inteligências artificiais e das redes sociais, em sua implacável supressão de identidades e desonestas publicidades apelativas.

É preciso pensar sobre o que é consumido, vendido, divulgado, mercantilizado: são produtos inerentes ao padrão branco, cisgênero, heteronormativo. Isso gera uma busca inexorável pela espetacularização de si, ou ainda, como nota Sibilia (2016), o “eu” em voga em uma

⁶Italo Calvino foi um dos principais escritores italianos do século XX, sua obra *Cidades invisíveis*, um de seus livros mais aclamados, fala de uma longa expedição de Marco Polo pelo mundo e de suas visitas a diferentes cidades. Repletas de retratos metafóricos, as narrativas são carregadas de sonhos, afetos, desejos e medos descritos a partir de uma quase personificação de diversas cidades, com suas organizações peculiares, cheias de elucubrações fantásticas.

fabricação virtual que busca legitimar identidades e formas de existência. Sobre isso, a autora questiona:

Será que estamos sofrendo um surto de megalomania consentida e até mesmo estimulada? Ou, ao contrário, nosso planeta foi tomado por uma repentina onda de extrema humildade, isenta de maiores ambições, uma modesta reivindicação de todos nós e de “qualquer um”? O que implica esse súbito resgate do pequeno e do ordinário, do cotidiano e das pessoas “comuns”? Não é fácil compreender para onde aponta essa estranha conjuntura, que, mediante uma incitação permanente à criatividade pessoal, à excentricidade e à procura constante da diferença, não cessa de produzir cópias e mais cópias descartáveis do mesmo. Mas o que significa essa repentina exaltação do banal, essa espécie de reconforto na constatação da mediocridade própria e alheia? (p. 9)

O autoespetáculo culmina nessas formas de existência rasas e que “existem” desde os primórdios da internet, com a exibição exacerbada da própria imagem em busca de aceitação e validação. Isso acontece de uma forma ainda mais intensa do que a descrita por Debord em 1967, em sua obra *A Sociedade do Espetáculo*, ao falar da espetacularização da vida, fazendo-se assim a manutenção das estruturas de poder de origem colonial.

Outro vídeo exibido, também de Cutts, foi *In the fall* (Na queda), que, em um minuto e meio, mostra os principais momentos de um homem que está prestes a morrer, após, acidentalmente, cair do último andar de um prédio. A princípio, a sensação desse personagem é de medo e susto, enquanto observa sua infância e crescimento. Depois de alguns cliques, a exibição do “filme de sua vida” adentra o local da estagnação, onde ele se vê envelhecendo ano após ano na mesma posição, diante de um computador, enquanto seus cabelos caem e as rugas aparecem. É o perfeito desenho da vida dentro do sistema capitalista, que obriga, cerceia e cria a necessidade dos corpos se enquadrarem dentro dessas molduras. A partir desse momento do filme, o homem em queda é tomado por um alívio instantâneo, quando vê ali a possibilidade de fuga daquela realidade, inebriado pela sensação de liberdade que só a queda e a morte lhe proporcionaram na vida adulta.

In the fall é o retrato fidedigno do capitalismo como forma de opressão às possibilidades de vida e outras perspectivas fora dele. E, nesse sentido, a

afirmação do filósofo Pelbart (2016) se mostra bem pertinente: “[...] em todo caso, numa atmosfera dessas falar sobre alegria é uma tarefa impossível, e no entanto, talvez tanto mais necessária” (p. 66).

Mais adiante, houve a exibição de mais duas animações: *Man* (Homem) e *The turning point* (Ponto de viragem),⁷ ambas de Steve Cutts. Na primeira, se conta a história da chegada de um ser humano à Terra e toda a destruição e exploração de recursos e animais que causou nesse ambiente, em milhares de anos, sempre em favor da produção, do consumo e da mercantilização, em detrimento da natureza. Já na segunda animação, é representada uma reviravolta, em que os animais tomam o lugar de destruidores do *habitat* de seres humanos, como porcos empresários, ursos policiais e rinocerontes trabalhadores que consomem os seus produtos e os descartam ao léu.

Diante desses vídeos, iniciou-se um debate acerca de estruturas de poder, da necessidade de consumo de produtos que agregam *status* e do prejuízo desses ditames para a sociedade e o aprendizado. Diversas foram as interações e as respostas para essas exposições, desde a revolta enquanto humanidade, até a concordância com essas imagens e esses comportamentos, uma vez que fosse necessário manter a economia.

Fundamentando esta última resposta, e evidenciando a prevalência do mercado no tecido social, existem o conformismo, a falta de perspectivas, o sentimento de tristeza e o embotamento dentro da sala de aula, assim como existem diversas incertezas e angústias em todas as outras esferas da vida nas quais o capital impõe as regras, com a sua lógica de consumo. Às vezes, as formas mercantilizadas e a institucionalização das instâncias da vida acabam com todo o entusiasmo de criar novas realidades ou de transformar o que já se vive. É como se comprar momentos de satisfação com dinheiro garantisse que os problemas que estruturam as sociedades contemporâneas se esvaíssem ou, no mínimo, que não fosse mais preciso se pensar neles.

⁷Chamo a atenção para essa expressão que, traduzida ao pé da letra, significa “ponto de viragem” ou “ponto de mudança” e, além dessa tradução, também serve para designar um ponto na curva representativa de um ciclo econômico ou empresarial, no qual pode ocorrer uma reviravolta. Essa expressão causa a sensação de ironia, entendendo-se o contexto em que está empregada, em um filme que critica as formas em que o capital se desenvolve.

Entretanto, importante aqui ressaltar uma indagação específica de uma aluna de 17 anos, durante todo esse debate: “Mas, o que tudo isso tem a ver com a aula de arte?”. Naquele momento, todos(as) os(as) colegas olharam para ela, esperando alguma resposta e, ao mesmo tempo, quando lhes foi devolvida a pergunta, não souberam como responder ou lidar com a questão.

A premissa básica de que o fazer artístico, sobretudo nos países latino-americanos, ou naqueles que se estabeleceram após um processo colonial, é um fazer político, parece uma ideia pouco aceitável ou mesmo unimaginável nesse universo das escolas públicas de educação básica. Importante reiterar que a realidade dos(as) discentes expostos(as) neste estudo é o de um pequeno distrito, de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais.

A educação artística, segundo relatos de discentes e docentes, se ateu às artes plásticas, desenhos de paisagens, mistura de tintas para criar novas cores, esculturas com massinha ou argila, dobraduras e origamis e, em alguns casos, visitas para assistir a filmes que participam do circuito comercial dos cinemas. É claro que todas essas manifestações são muito importantes no desenvolvimento e na compreensão dos fundamentos artísticos, mas, por outro lado, resumir vários anos de aula de Arte a tão poucas opções, quando o assunto é experiência estética, parece reducionista e enganador, por mais que o encontro seja pouco frequente (apenas uma vez por semana) e breve (50 minutos por aula).

Fazendo uma breve pesquisa com discentes da escola Tico-tico sobre frequentar espaços destinados à apreciação de artes, chegou-se ao seguinte resultado: de 127 pessoas que responderam às perguntas, 54 já foram ao teatro (43%); 26 já assistiram a um espetáculo de teatro de rua (21%); 4 já assistiram a um espetáculo de dança (3%); 3 já assistiram a uma performance (2,5%); 77 já foram ao cinema (61%), 108 já visitaram museus no distrito ou sede (84,5%) e 66 já visitaram museus em outras localidades (52%). Chamo a atenção que essas respostas contemplaram o ponto de vista hegemônico, pelo qual apenas em edifícios específicos é possível se deparar com experiências estéticas.

Esses números demonstram que essas pessoas, muitas vezes determinadas pelo território geográfico em que vivem, sofrem com a falta de incentivo tanto de políticas públicas para inclusão cultural, quanto dos

repasses do Estado para que certas ações possam se concretizar nesses espaços. Há, ainda, a formação docente precarizada, já que, por diversas vezes, a disciplina de Arte é ministrada por profissionais de outras áreas do conhecimento, característica do sucateamento da educação.

Dessa forma, até mesmo a presença física dessas pessoas em espaços destinados à realização de tais atividades artísticas equivale a uma porcentagem muito pequena, sendo preciso pensar a problemática que isso envolve. Fica o questionamento: se grande parte da população, por algum motivo, não frequenta espaços artísticos e não convive com as artes, de que forma valorizar esse campo do conhecimento e qual a sua importância para a experiência estética e a formação de uma sensibilidade artística?

Tendo isso em pauta, após a exibição dos vídeos, a leitura e discussão do texto de Zenha (2014) e o debate citado anteriormente, fez-se uma provocação para que os(as) estudantes tentassem assimilar, artisticamente, a relação entre arte, consumo, política, fetichismo, de acordo com as aulas anteriores e na linguagem que preferissem, o que acabou gerando alguns resultados similares entre si. A única regra era para que usassem imagens de rótulos, embalagens, ou objetos de consumo em suas ações/criações.

Por mais que, no início, houvesse uma relutância e dificuldade em compreender a arte enquanto agente político na sociedade, a provocação gerou resultados repletos de denúncias e inquietações. Todas as manifestações seguiram as artes plásticas, com murais, cartolinas pintadas, desenhos com colagens. Foram apresentados rótulos recortados em formatos de corpos humanos, dispostos em um campo de futebol para denunciar corrupção no esporte e patrocínio desonesto; latas de lixo pintadas despejando rótulos em rios; árvores com logomarcas que criticavam a mercantilização de recursos naturais e a contínua destruição da natureza; animais sufocados em rótulos de produtos de consumo diário; empresas escravocratas e funcionários explorados, entre outras importantes questões que foram expostas em manifestações artísticas.

A partir desse ponto, ficou claro que, por mais que o conceito parecesse um pouco sofisticado no primeiro momento, o problema é estrutural e foi discutido através dos murais criados. Pois, se é difícil

identificar a arte como parte integrante da vida, como sugerem diversas cosmogonias originárias, é ainda mais difícil imaginar o fim do sistema que respalda esse tipo de pensamento dissociativo. Como diria Mark Fisher (2009): “[...] o capitalismo é o que sobra quando as crenças colapsam ao nível da elaboração ritual e simbólica, e tudo o que resta é o consumidor espectador, cambaleando trôpego entre ruínas e relíquias” (p. 13).

A morte do sonho

Quando houve esse questionamento acerca das relações de consumo existentes na práxis vital e como diferentes corpos desenvolvem papéis distintos dentro dessa teia, outro assunto começou a ser levantado nas únicas aulas semanais de Arte daquelas turmas. Nos 50 minutos reservados a cada sexta-feira desses meses em que a docência fora desenvolvida,⁸ ia se modificando a compreensão de si enquanto sujeito atuante e pensante socialmente.

A falta do sentido de pertencimento que muitos(as) discentes expuseram nesse tempo de convívio extrapolou o momento das aulas. Os relatos começaram dos desejos de deixar aquele lugar, onde nasceram, por ser considerado afastado e feio. É compreensível esse tipo de pensamento quando as possibilidades de acesso a lazer, saneamento básico, esporte e infraestrutura partem, muitas vezes, da iniciativa privada de empresas da região – empresas que, ao mesmo tempo em que exploram, degradam e espoliam a terra, investem no silenciamento de seus cidadãos com contrapartidas que pouco lhes custam.

Por outro lado, há a exaltação da importância daquele território para aquelas famílias e para toda a região dos inconfidentes. Em uma busca pela origem das raízes de cada indivíduo que ali habita, o final foi inconclusivo, como se houvesse um longo hiato entre a chegada do mais antigo antepassado ao mais novo descendente. Isso mostra a necessidade de investigação sobre o que aconteceu com os povos que ali estavam durante a colonização e as chegadas, diaspóricas ou não, de muitas daquelas famílias.

⁸Destaco que, atualmente, desenvolvo a prática docente nesse mesmo espaço, tornando o processo contínuo.

Foi então sugerida uma pesquisa dentro do âmbito familiar ou de amigos próximos para tratar de suas ancestralidades e tentar entender de que forma suas raízes se criaram naquela região. O que foi impressionante é como as histórias vão sendo apagadas de geração para geração, tanto na oralitura, quanto nos registros materiais, o que culmina no silenciamento e esquecimento de muitas vivências dos(as) discentes ou de pessoas próximas.

A partir desse momento, iniciou-se uma escrita terapêutica,⁹ quando cada um deveria escrever um pequeno parágrafo, ao final de cada aula de Arte, de cada prática realizada, buscando interiorizar os conceitos apresentados e assimilar as práticas com os escritos autobiográficos, tão importantes na (re)construção de identidades. De acordo com as aulas anteriores, nas quais se evidenciou o desejo pelo consumo indiscriminado como uma forma de ascensão social e a manifesta vontade de se tornar um consumidor mais abastado, a provocação para a escrita, em um dado momento, foi para que descrevessem qual sonho possuíam e o que poderiam fazer para chegar até ele.

As respostas mostraram uma falta de perspectiva muito grande por parte daquelas pessoas, pois a maioria, das cerca de 90 respostas obtidas em todos os anos do Ensino Médio Regular e EJA, demonstraram que a expectativa que aqueles(as) discentes têm é a de permanecer naquele pequeno distrito. Isso não seria ruim se, completando essa premissa, eles(as) não tivessem explicitado que essa era a única opção para pessoas que sempre viveram ali. Essas respostas denotam a ausência de uma perspectiva positiva diante da capacidade de realizar os próprios desejos, como se não lhes fosse permitido projetar e construir outro futuro, explorar outros espaços e possibilidades.

Em alguns casos, se reproduziu a mesma história de familiares, o que denota uma dificuldade em ampliar os horizontes para além daquele que já vivenciam na comunidade: “Quero ser caminhoneiro”, “Quero ter dinheiro para montar meu comércio”, “Ter um milhão de seguidores e ser influencer”, “Meu maior sonho é ser aceita”, “Quero cuidar da plantação do meu pai”, “Ser feirante”, “Sonho em comprar uma moto e

⁹Inspirada pelo livro de Carla Silva, *Escrita terapêutica – 100 cartas para organizar pensamentos e liberar emoções*, no qual são apresentadas diversas provocações com o exercício diário da escrita livre.

ser motoboy”. Em outros casos, isso foi um pouco mais explícito, como o de uma aluna de 16 anos que respondeu: “Quero ficar aqui e trabalhar na padaria como meus pais e minha irmã, ninguém da família fez faculdade, acho que também não consigo”.

A gravidade dessa fala não reside apenas no desolamento de uma única adolescente residente em um distrito distante da sede de uma cidade histórica e patrimônio da humanidade. Ela denuncia todo um sistema de desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, sobretudo para aqueles que estão às margens, nas periferias esquecidas e distantes dos centros urbanos onde se concentra uma maior gama de possibilidades.

Fala-se sobre a periferia dos sonhos, ou os sonhos da periferia. É bastante improvável que uma pessoa residente de espaços periféricos, menores e menos favorecidos amplie seus horizontes e perspectivas para além daquela realidade que ela vivencia. É claro, a educação é o espaço de descobrimentos, reinvenções e construções de novas realidades, entretanto, o problema persiste, ainda profundamente enraizado em suas origens escravocratas e coloniais.

Fica evidente que o maior desejo de todos e todas que fazem parte das engrenagens do capitalismo é se tornar consumidores, ter os seus espaços assegurados, fazer parte da “tão importante” lógica mercadológica, fomentar esses caminhos. Porém, as formas com que corpos subjugados acreditam que serão capazes de atingir esse objetivo é muito diferente das maneiras que aqueles que estão em posições mais favorecidas encontrarão. E, além disso, essa fala corrobora a ideia de que a única possibilidade de existência é dentro dessa lógica, como nota Fisher:

[...] é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Esse slogan captura precisamente o que quero dizer por “realismo capitalista”: o sentimento disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar outra alternativa a ele (FISHER, 2009, p. 10)

Assim, se tornar parte da engrenagem ativamente econômica é a prioridade. Por mais que todos e todas devessem ter o mesmo acesso a determinadas condições de vida, é complexo e aterrorizante pensar que

essas possibilidades existam apenas em detrimento dos sonhos que consideram impossíveis, agora vendidos como mercadorias. Ou seja, exaure-se e extingue-se qualquer outro panorama que não esteja de acordo com a manutenção dessas roldanas. Sobre isso, em uma perspectiva originária, Ailton Krenak (2020a) menciona, ao tratar do desastre criminoso que arrasou o Rio Doce:

Essa tragédia que agora atinge a todos é adiada em alguns lugares, em algumas situações regionais nas quais a política – o poder político, a escolha política – compõe espaços de segurança temporária em que as comunidades, mesmo quando já esvaziadas do verdadeiro sentido do compartilhamento de espaços, ainda são, digamos, protegidas por um aparato que depende cada vez mais da exaustão das florestas, dos rios, das montanhas, nos colocando num dilema em que parece que a única possibilidade para que comunidades humanas continuem a existir é à custa da exaustão de todas as outras partes da vida (p. 46).

Ou seja, a projeção de um futuro ideal, reforçado pelas mídias e ditames sobretudo de governos autoritários, é a responsável pela ideia do que cada corpo pode ou deve vivenciar, pautando-se na lógica do consumo e do fetichismo.

Considerações finais

As primeiras perspectivas parecem não ser muito positivas do ponto de vista da construção de pedagogias antiautoritárias no contexto educacional brasileiro. Contudo, lembrando que o trabalho docente precisa encontrar formas de reparar os sucessivos processos de colonização a que os corpos discentes e docentes são em alguma medida expostos, é reconfortante pensar que as micropolíticas estão quebrando a lógica eurocentrada.

Não há uma fórmula exata que irá responder ao que o(a) docente em Arte está fazendo para ampliar os horizontes de docentes e discentes diante de tantas adversidades. Ademais, é necessário pensar o ambiente escolar não apenas como um edifício, nos moldes do panóptico e do biopoder. Escola é ambiente, é território, é solo fértil. E a arte não é apenas uma disciplina obrigatória nos parâmetros nacionais, uma vez que,

em muitos momentos, ela pode ser fundamental para a libertação e a conscientização de indivíduos no que toca a possibilidade de inventar a continuidade de sua existência, e do sonhar, e, como reforça Krenak (2020b), afinal, “[...] o sonho é o lugar de veiculação de afetos” (p. 37).

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1. ed. São Paulo: Editora Zahar, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Editora Folha, 2003.
- CUTTS, Steve. **Happiness**. 2017. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQelULDk>. Acesso em 10 abr. 2023.
- CUTTS, Steve. **In the Fall**. 2012. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A-rEb0Kuopl>. Acesso em 10 abr. 2023.
- CUTTS, Steve. **Man**. 2012. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU>. Acesso em 10 abr. 2023.
- CUTTS, Steve. **The turning point**. 2020. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p7LDk4D3Q3U>. Acesso em 10 abr. 2023.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Seguido do prefácio da 4ª edição italiana; conteúdo parcial de: DEBORD, Guy. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FISHER, Mark. **Realismo capitalista**. Trad.: Rodrigo Gonsalves et al. São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 5. ed. São Paulo: Editora paz e terra, 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. Trad.: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**. São Paulo: Iluminuras, 2016.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**. 1. ed. São Paulo: Contraponto, 2016.

ZENHA, Ari de Oliveira. **Sociedade de consumo e a maldição do fetichismo**. Disponível em <<http://carosamigos.terra.com.br/index2/index.php/artigos-edebates/2462-sociedade-de-consumo-e-a-maldicao-do-fetichismo>>. Acesso: 12.fev.2023.

ALEGORIA É COMO SABONETE JOGOS TEATRAIS EM ESPAÇO REMOTO E NO TEATRO

Ingrid Dormien Koudela

A expressão *Alegoria é como sabonete* viralizou nos protocolos escritos durante *Curso de Especialização em Arte na Educação (FMU/ECA/USP, 2021)*. A manifestação artística da alegoria, trabalhada no curso, revelou ser de formato polifônico. A alegoria não se deixa apreender através de formulações oniscientes. Ela assume novas significações em diferentes contextos. A alegoria promove ensinamento.

A pesquisadora Rosa Iavelberg traz os fundamentos para o aprendizado, através do *desenho cultivado*. Neste procedimento contemporâneo, cada criança dialoga com seu desenho e com o dos colegas. Nas situações educativas, mostra interesse por aprender de modo compartilhado transformando níveis de menor saber desenhista para outros de mais saber, alcançados em múltiplas interações, não apenas do desenhista com sua própria produção e com a de seus pares, mas também com a produção sócio-histórica de desenhos feitos por artistas. Portanto, o desenho tido como espontâneo deu lugar ao *desenho cultivado*, ou seja, é influenciado pelas culturas de desenho, mas preserva a criança enquanto sujeito criador que produz seu desenho com marca própria.

A importância do desenho é inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Por intermédio do desenho a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular. As aprendizagens em desenho servirão para outras áreas de conhecimento (IAVELBERG, 2021, p.71).

No desenho cultivado, o conhecimento técnico e o fazer expressivo caminham lado a lado. Os desenhos iniciais são pre-simbólicos e progressivamente vão se constituindo como símbolos. Para a criança bem pequena desenhar é rabiscar, explorar movimentos e modos de implantá-los no papel, *agir sobre uma superfície e produzir algo para ser visto* é o

motor deste momento conceitual. A criança está interessada em realizar movimentos e ver o que faz enquanto desenha. O desenho para ela é AÇÃO (física e reflexiva) que produz algo para ser visto. Inicialmente é o gesto, que pouco a pouco é coordenado com o olhar e o equilíbrio do corpo todo. in: (IAVELBERG, R. 2021, p.79).

Estabeleço um paralelo com o teatro, através do termo *cena cultivada*. Na *cena cultivada*, a mediação se dá diretamente entre o atuante e seus pares. A manifestação artística da alegoria pode ser qualificada como *modelo de ação*, na terminologia brechtiana¹. Sugiro que a mediação através de alegoristas como Peter Brugel, o Velho, Bertolt Brecht e Guimarães Rosa podem transformar o aprender em modo compartilhado. Meu foco nos protocolos escritos por alunos de *Curso de Especialização* (2021 e 2022) na **FMU/ECA/USP** testemunham esse aprendizado em espaço remoto e no edifício do teatro.

Jogos teatrais com modelo de ação em espaço remoto

A experiência docente me fez criar coragem. Inicialmente pouco familiarizada com o espaço remoto, fui tateando e introduzindo os **theater games** (SPOLIN, 2007) com muito cuidado. Invasão de ambientes particulares como dormitórios, salas de estar, quintais, escritórios revelaram que as caminhadas no espaço delimitado por cada jogador, permitiram uma nova significação ao que era tão familiar.

Muito temerosos de início com as aulas de teatro, aos poucos os alunos\jogadores foram ficando confiantes e partes do corpo foram detalhadas no jogo de aparecer\desaparecer na telinha do zoom. Começamos a brincar com imagens de peixes, a partir da gravura de Peter Brugel, o Velho – *Peixes Grandes comem peixes pequenos*.

¹ O que diferencia o ato artístico coletivo com o *modelo de ação* brechtiano é o princípio do *estranhamento*, que incorpora o sensório e o racional, provocando a *experiência estética*. Vide: *Guerras Civis. Ilhas de Desordem de Heiner Müller* (Perspectiva, 2021).



Fig. 1 – BRUGEL, P. Peixes Grandes comem Peixes Pequenos, Albertina Museu, Viena (1557).

Impressa na parte de baixo, em latim e flamengo, reza o provérbio: *Grandibus exigui sunt pisces piscibus esca*. Encontramos a expressão latina *ecce!* (veja!). O homem no barco à esquerda aponta com o indicador para a imagem dos peixes que devoram outros peixes. O gesto é acompanhado pelo gesto da criança que está ao seu lado. Ela também mostra os peixes.

Qual a função da narrativa no exercício de leitura da imagem? O que seria narrativo na gravura de Brugel?

A etapa da descrição da imagem é um dos momentos mais sutis e produtivos na leitura de imagens. A verbalização daquilo que é visualizado faz com que a percepção da forma e do conteúdo sejam trazidos para a consciência. Segue a descrição detalhada da gravura:

Com o auxílio de uma faca gigantesca, um homem sem rosto abre a barriga de um peixe de onde saem também outros peixes com outros peixinhos na boca. Um homem de elmo abre a barriga do peixe encalhado na areia. De dentro do peixe grande sai um emaranhado de peixinhos, mexilhões e enguias, muitas no ato de engolir outros peixes com outros

peixinhos na boca. A mesma cena violenta e cínica é repetida na boca de outro peixe de cuja boca saem muitos outros peixinhos.

Um outro homem de chapéu, sem rosto, no alto de uma escada, está prestes a enfiar o seu tridente nas costas do peixe grande.

A grande faca dentada que o homem com elmo segura tem na sua lâmina estampado o símbolo desse mundo perverso, tolo e grotesco onde o peixe come o peixe.

Na água, à direita do barco, um mexilhão gigante crava um gancho em um peixe grande que está engolindo um menor. Mais acima à direita, nesta mesma ação triangular, o primeiro peixe devora o segundo que está devorando o terceiro. Acima, no recife, está sentado o tolo refletindo sobre o mundo... se os tubarões fossem homens, seriam mais gentis com os peixes pequenos?

Mais além, na água, uma embarcação pesqueira joga a sua rede.

Em uma ilha distante uma grande baleia está encalhada entre as rochas. Aproxima-se uma multidão de homens para matar, cortar e devorar.

No horizonte, há navios ancorados.

Pássaros voam no céu – alguns mais próximos e outros mais distantes.

A criatura dominante no céu é um monstro de forma tri-anfíbia, parte peixe, parte cobra, parte pássaro ou inseto. Sua boca escancarada espera por uma presa.

Um outro monstro sobe no banco de areia à esquerda: um peixe com pernas de homem, sua boca empanzinada com um peixe.

Na árvore acima, dois peixes estão dependurados, suas barrigas abertas em fendas. Um homem sobe em uma escada para pendurar um terceiro peixe.

Nas imagens de Brugel o método narrativo é exercitado no próprio ato da percepção da obra, na medida em que ele combina o princípio da perspectiva com a decifração sequencial das inúmeras informações que o alegorista aporta.

Confesso minha surpresa ao ver as performances dos atuantes. E perceber que o plano sensorio-corporal pode ser invocado na telinha do computador, permitindo a aproximação entre os jogadores.

A leitura dos protocolos e as rodas de conversa que se seguiam a cada jogo teatral provocaram identificação na aprendizagem. A troca entre parceiros é detonador de reflexão e tomada de consciência. O canto, dissonante por causa do **gap** na transmissão da internet, foi incorporado como recurso expressivo pelo grupo!

Segue um depoimento/ protocolos de Nicholas Leite:

Fizemos a primeira aula de teatro do curso, no espaço virtual. Caminhamos. Senti a aula como um jogo, do começo ao fim, no qual tentativa e erro são compartilhados. Discutimos a alegoria dos peixes em uma imagem de Brugel, e construímos um diálogo entre essas interpretações e os versos de Guimarães Rosa. Das câmeras, vi corpos brincantes no trabalho alegre. As distâncias não silenciaram as explosões. A sala inflamava. Estava dada a necessidade do prazer do jogo - o prazer estético.

O tema peixes também foi sugerido através da narrativa poética de Guimarães Rosa. Seguem os recortes experimentados com os atuantes:

do calmo caos
no fundo-do-mar
entes nos espreitam
compactos, opacos, refratados insolúveis
grávidos
eles se conformam diante da gente?
...
podia ser um caranguejo ou um coração
...
o polvo aos pulos
negregado, o oitopatas
seus olhinhos imensamente defensivos
sua barriga muito movente
polvo da cabeça aos pés
debaixo de grandes algas

o polvo tintureiro enchendo-se e esvaziando-
se
...
a tartaruga na sua caaamiiiiinhaaaaaadaaaa...
...
namoro de tartarugas é um golpear de
cabeças
morde uma à outra e empuxa-a
puxa-a arrasta-a
dá com a amada por tudo quanto é canto
todas se inflamam
acabam formando uma porção de pares
amor de carga caixas caixotes barricas.
(ROSA, 2001).

Devo dizer que muito aprendi nessas aulas em ambiente remoto. Se de início fui tateando... aos poucos as muitas variantes nas caminhadas no espaço e jogos mais ousados como "dizer o texto de costas para os parceiros" e "objeto imaginário entre as palmas das mãos" surpreenderam, permitindo a consciência sensório-corporal e gerando porosidades na telinha. Este foi o maior desafio!

A aprendizagem com a alegoria, o sabonete, foi intuído e conceituado pelos atuantes que, na condição de peixes, criaram uma polifonia de imagens corporais e vozes que expressavam suas percepções.

O texto alegórico de Guimarães Rosa, em conversa com Se os Tubarões fossem Homens de Bertolt Brecht permitiu a construção de conhecimento coletivo. Já não eram mais performances singulares, mas plurais, olhando para o estranho nosso próximo. A formação de um grupo se faz presente nos depoimentos relatados nos protocolos.

A versão que traduzi do texto poético de Brecht foi escrita para ser experimentada na prática com jogos teatrais em sala de aula e sala de ensaio. O recorte que faço deve-se a questões didáticas, que explico a seguir.

O texto não deve ter dimensões maiores do que uma página A4. Ele deve ser trabalhado com o texto em mãos dos atuantes. Segue o recorte:

Se os tubarões fossem homens, eles seriam mais gentis com os peixes pequenos?

Se os tubarões fossem homens, fariam construir resistentes gaiolas no mar para os peixes pequenos.

Cuidariam para que as gaiolas tivessem sempre água fresca. Se, por exemplo, um peixinho ferisse a barbatana, imediatamente lhe fariam uma atadura, para que ele não morresse antes do tempo.

Para que os peixinhos não ficassem tristonhos, dariam cá e lá uma festa aquática, pois os peixes alegres têm gosto melhor do que os tristes.

Naturalmente haveria também escolas nas gaiolas. Nas aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões.

Se os tubarões fossem homens, naturalmente fariam guerras entre si, para conquistar gaiolas e peixinhos estrangeiros. Nessas guerras eles fariam lutar os seus peixinhos, e lhes ensinariam que há uma enorme diferença entre eles e os peixinhos dos outros tubarões.

Se os tubarões fossem homens, naturalmente haveria também arte entre eles. Haveria belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores.

Os teatros do fundo do mar mostrariam como os peixinhos nadam entusiasmados para as goelas dos tubarões. Também haveria uma religião, se os tubarões fossem homens. Ela ensinaria que só na barriga dos tubarões é que começa, verdadeiramente, a vida.

Se os tubarões fossem homens também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixinhos. Alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros. Os que fossem um pouquinho maiores poderiam até mesmo comer os menores. E os peixinhos maiores, detentores de cargos, cuidariam da ordem entre os peixinhos, para que chegassem a ser professores, oficiais, construtores de gaiolas e assim por diante. (BRECHT, 1967, GW 12, pp.394-396).

Segue o depoimento/protocolo de Nicholas Leite:

Neste sábado, voltamos a caminhar no espaço, cruzando a substância. Jogamos com partes do corpo, com velocidades e temperaturas. Este dia foi de ansiedade. Estava ansioso por fazer, e por ver também. Como transpor as ideias de Brecht para quadros vivos? Como construir um gesto que desse conta da alegoria retirada, fragmentada da realidade? Como construir a alegoria a partir desse novo referente?

Havia um sentimento geral de dúvida, de insegurança... Estávamos presos, ainda, à noção de certo e errado. Aquecemos, resgatamos as caminhadas nos nossos espaços. Nos organizamos para cruzá-los como peixes. *Como peixes?* E, então, surgiram os quadros. Ganharam vida, e foi com festa.

Os peixes brechtianos ganharam novas barbatanas e olhos, novas carcaças e adereços. Ganharam medalhas, sons, caretas e medo. Foram ensinados a nadar rumo a bocas abertas; alimentados por bruxas terríveis; agraciados com prêmios por sua capacidade de igualarem-se a tubarões.

Os peixes fundiram-se na poesia, e em vários poetas. Se fossem homens, os peixes seriam ora dóceis, ora taciturnos, ora perversos. Teriam pernas ou não, nadariam ou não, e nem sempre teriam consciência da sua condição animal. Foi o ponto alto do curso, até aqui. Pela superação da dúvida, e pela vibração das cenas.

Para mim, a ideia de gesto foi a mais importante da aula. A pesquisa processual para encontrar uma ação, fixada, que contenha um sentido passível de leitura. Tirar da cabeça, colocar no espaço. Colocar no corpo, comunicar fisicamente. Corporificar e, generosamente, deixar o Outro ver. Está surgindo na sala um sentido de grupo. Ingrid conduz com muita calma o processo. Gosto de ver como ela se surpreende, como nós, como se afeta.

Um dos pontos que mais me chamou atenção, no curso, foi o fato de não haver uma orientação hermenêutica, nem correção das propostas do grupo. Jogamos com focos, como na filosofia dos *Theater Games*, que prescreve uma avaliação objetiva, sobre os problemas de atuação, eliminando julgamentos pessoais.

Enxerguei a proposta didática das alegorias como uma possibilidade factível, de criação, para o universo-câmera neste período de trabalho virtual. Estamos fragmentados. Ainda que haja esforço de comunhão, os encontros estão limitados a essa outra realidade, que é *on-line*. Assim, a estratégia de aproveitamento dos espaços individuais para a criação coletiva, através da alegoria, funcionou como trilha para o trabalho alegre” (Protocolo **FMU/ ECA/USP**, Nicholas Leite, 2021).

Jogos teatrais com modelo de ação no teatro



Fig. 2 – Roda de conversa: Vocês já foram ao teatro Conte suas experiências com palco/plateia.

Audiodescrição: Teatro / Edifício: Hall de entrada, recepção, Palco Coxias Cortinas Gambiarras Refletores Cabine de Luz Cabine de Som poltronas corredores ...

(Subir ao palco sem sapatos nem meias: percepção sensorial do chão do palco com a sola dos pés e os dedos...)

Segue o protocolo de Giovana de Melo Valeriano sobre a sua experiência no teatro:

Ao chegar na primeira aula nos deparamos com um palco, que a meu ver parecia gigante. Gigante quando subimos nele, gigante como se juntássemos todos os olhos ali presentes para formar um só olho, gigante. Na plateia, fazendo parte do olho coletivo, de um lugar confortável e misturado à multidão, pude pela primeira vez olhar para um palco como um objeto de estudo.

Fomos convidados a olhar para as luzes, para os equipamentos, para o que tinha por trás, para o que estava inteiro e para o que estava quebrado, para o chão e para o teto, para o vazio e para o preenchido. E ao estudá-lo, eu o senti diminuindo, ficando mais do meu tamanho, ao meu alcance, se tornando possível.

O momento de tirar os sapatos e finalmente pisar no palco foi confuso. Me perguntei se eu já tinha pisado em um palco antes. Busquei na memória. Teve a formatura do ensino infantil, quando a minha sala passou meses ensaiando a mesma música e se apresentou no palco ao final do ano, com todas as crianças vestidas de indígenas. Hoje, como adulta, reconheço que não foi uma experiência boa. Também lembrei do palco da minha escola no Ensino Médio. Nesse pisava diariamente. Ele ficava localizado no canto do pátio e acabou se tornando uma extensão do pátio para os estudantes. Eu saía para o intervalo com as minhas amigas e nos dividíamos entre comer no refeitório ou encarar a fila para comprar um lanche. O palco era o ponto de encontro, onde passávamos o restante do intervalo tirando fotos, trocando músicas. Esses foram os únicos palcos físicos por onde passei, até a minha primeira aula de teatro.

Foi como se eu estivesse imersa no espaço, tanto no palco quanto na plateia, como se os dois lugares fossem complementares ou como se um fosse a extensão do outro. Em certos momentos se tornavam um só. O espaço ia se refazendo de diferentes formas a cada proposta e foi natural acompanhar e ocupar o lugar que eu sentia que era meu a cada momento. A mutação do espaço deu a cada um o seu tempo de chegar, perceber e de ser o que o momento pedia. A experiência é real". (Giovana de Melo Valeriano, **FMU/ECA/USP/2022**).

Sempre dou início nos meus encontros com os atuantes de jogos teatrais com **Space Substance** (Substância do Espaço), conforme sugerido por Viola Spolin. Segue a descrição dos procedimentos das aulas presenciais, através do registro das Instruções, por mim verbalizadas, durante as caminhadas dos atuantes pelo espaço do palco do Teatro Alfredo Mesquita do Departamento de Artes Cênicas da **ECA/USP**.

Jogos tradicionais

Fui visitar minha tia no Marrocos

Hip hop (bis)

Fui visitar minha tia (bis)

Fui visitar minha tia no Marrocos (bis)

No caminho eu encontrei um elefante hip hop (bis)

No caminho eu encontrei (bis)

No caminho eu encontrei um elefante! Uau!

*Indo eu, indo eu a caminho de Viseu
Encontrei o meu amor
Ai Jesus que faço eu? (bis)*

Caminhada no espaço: sons no ambiente

Ouçã os sons no ambiente
Deixe que seus ouvidos sejam uma extensão na substância do espaço

Ouçã os sons do ambiente
E agora o ambiente ouve você.

Ouvir os sons do ambiente
Deixe que seus ouvidos sejam uma extensão na substância do espaço!

Ouçã os sons do ambiente.
E agora o ambiente ouve você.

Experimente fazer um som no ambiente do espaço que você está ouvindo!

Silencio!

Pisar com força!

Sons!

Bem alto!

Silêncio!

Alto x silêncio!

Experimente fazer um som no ambiente do espaço

Vamos cantar!

Músicas com peixes:

Eu queria ser um peixe (Fagner)

Segue o protocolo escrito por Carolina Riiz Ravnari:

No primeiro momento, o encantamento e a curiosidade tomam conta de meu corpo e sentimentos. Frio na barriga. Não tenho vivência nenhuma em jogos teatrais.

Nesse momento, sou como uma criança que se depara com uma situação inesperada e misteriosa. O que vamos aprender? O que vai acontecer? Aos poucos, me sinto presente, ocupando um lugar na substância do espaço.

Solto o corpo na caminhada, percebo o quanto meu ombro esquerdo está tenso, contraído e como a dor reclama, chama minha atenção. Solto aos poucos, a dor vai cedendo lugar ao relaxamento consciente. Gosto e enamoro a situação. Vejo meus colegas nos olhos, me agrada o que vejo. Rapidamente, me identifico com alguns sinais. Respiro e relaxo profundamente. Provavelmente, me encontro em um ambiente seguro. O jogo apresentado e experimentado na prática foi realmente muito divertido. Para além da diversão, é possível destacar alguns benefícios: envolvimento do grupo, criatividade, improviso, inteligência. Rapidamente começo a saborear a situação. Ri, me diverti e refleti sobre a importância do jogo. Não só se tratando de crianças, ou do universo simbólico e mágico do teatro. Pensando em uma necessidade humana, o resgate do brincar, do olhar empático e carinhoso do outro, de sentir que é possível ocupar um lugar no espaço de maneira leve, agradável, desnudado, permitindo-se a ser frágil, sem receio de julgamentos (FMU/ECA/USP, Carolina Riiz Ravagnari, 2022).

CAMINHADA NO ESPAÇO – PARCEIROS VISÍVEIS X INVISÍVEIS

Caminhe no espaço

Sinta a temperatura do espaço

Foco: em perceber seu corpo caminhando no espaço

Partes do corpo: nariz olhos ouvidos lábios joelhos dedões do pé...

Foco no seu corpo todo caminhando no espaço

Agora veja seus parceiros e deixe que eles te vejam!

Esconda-se de seus parceiros

Experimente sair do espaço

E agora deixe que os parceiros te vejam

Os parceiros são invisíveis

Foco seu próprio corpo

Novamente os parceiros são visíveis (vai e volta)

Cumprimente agora seus parceiros

Gestos de cumprimento (inventário de gestos)

Construa um gesto! Congela! Stop!

Seguem protocolos escritos por Lina Ribeiro Guedes Diorio:

Agora é hora de ficar invisível!” – diz a professora – e todos abaixam a cabeça e andam sem se olhar. Estar invisível ali me fez entender o que é presença de espírito. Todos continuavam materialmente presentes, era

inclusive possível vê-los ainda. O que se tornou invisível foi a troca, a relação e conexão com o outro. Me senti andando em uma estação de metrô, quando muitos se tornam nenhum e as presenças são invisibilizadas pela pressa, pelo barulho, pelo medo do outro. Outros colegas fizeram uma leitura semelhante dessa experiência, foi interessante ouvir essas e outras percepções sobre uma proposta simples que é caminhar em grupo.

Estava ansiosa pelo jogo teatral com a professora. “Como ela faz? Como ela fala?”. Qual foi a minha surpresa ao ouvir que o primeiro jogo que faríamos seria *Ruas e Vieiras*. Esse é um dos meus jogos preferidos, pois é completo em sua teatralidade sem deixar de ser uma brincadeira. Gosto especialmente da organização cênica que ele propõe e da coreografia que movimentam os jogadores. Porém, nunca havia participado como jogadora e não hesitei em levantar a mão para ser a primeira gata a caçar o rato. Corre, pula, esquiva, rasteja. O percurso é dirigido pelos outros jogadores, alguns torcem contra a gata outros a favor dela. Todos os desdobramentos após a primeira rodada só confirmam a versatilidade do jogo. Inserir sons, falas, músicas. Surgem outros personagens, novos ritmos. Nunca havia explorado o jogo dessa forma e não vejo a hora de experimentá-lo novamente com os meus alunos. Volto para casa com um pensamento “A arte não salva o mundo, mas salva o minuto”, frase da poeta portuguesa Matilde Campilho.

O espaço teatral muda a noção de tempo, me transporta para um multiverso, um lugar em que as horas não são contadas com ponteiros, mas com experiências, o mundo se tranca do lado de fora, embora ele seja convidado a entrar pouco a pouco.

Durante as aulas desse dia tivemos também dois momentos de ciranda. A *Caminho de Viseu* e *Peixinhos do Mar*. A vida em calçadas estreitas, condomínios murados e janelas fechadas não levam a Viseu, menos ainda aos peixinhos do mar. Mas basta um conjunto de mãos se unirem em roda que um caminho novo nos embala a um saber antigo. Já estamos em Viseu, não sei bem o refrão, mas por sorte ele se repete até que eu me lembro “Ai, Jesus, que faço eu!”. Que roda bonita, penso eu. Que sorriso bom, sinto eu. Quando eu deixei de cirandar? Vou trazer os meus alunos até Viseu, encontraremos os peixinhos no mar, semearmos o alecrim dourado, vamos desmentir tudo o que a barata diz que tem, dividir o chocolate que a borboletinha fez para a madrinha, entrar na roda dança e para que a ciranda não acabe, lembrar: Ninguém solta a mão de ninguém”.

Atitude anarquista! “Fazer do teatro uma potência anarquista”. Essa fala da professora Ingrid foi anotada, grifada e circulada em meu caderno. *Instrução* e não *comando*. Liberdade! Autonomia!

Quando faço uma avaliação do meu trabalho docente percebo que os momentos em que *instruo* (e não comando) são mais raros do que eu gostaria de admitir. Vários são os fatores que contribuem para isso e não pretendo aqui apontá-los. Mas após essa fala da professora Ingrid, passei a analisar com mais cuidado como eu me relaciono com o grupo de teatro que dirijo na escola, por vezes com demasiada rigidez e severidade e um impulso em centralizar um controle que não tem razão de ser. Ao contrário, só me gera frustração.

Lembro-me que durante os jogos teatrais a professora Ingrid nos *instruía* várias vezes “não precisa levantar a mão para falar”, “todos iniciam juntos”, “percebam o outro”. Entendi que essas são algumas atitudes anarquistas que construímos no teatro. E como eu precisava aprendê-las!

No penúltimo ensaio antes do meu grupo de alunos se apresentarem, estávamos todos muito ansiosos. Eu cuidava de tudo, da direção à contrarregra. Estava esgotada. Cheguei em casa nesse dia e me encolhi em lágrimas, pois sabia que não daria conta. O que fazer? Lembrei-me das palavras da professora Ingrid nos instruindo várias vezes “não precisa levantar a mão para falar”, “todos iniciam juntos”, “percebam o outro”.

Quando voltei para escola no outro dia decidi construir a atitude anarquista que a professora nos mostrou. Renunciei ao controle, me sentei e deixei que os alunos conduzissem o último ensaio, organizando todos os objetos, cenas e marcações. Eu só faria o som. Tudo se encaminhando sem problemas até que justamente o som para de funcionar. Eu olho para eles sem saber o que fazer. Mas eles sabiam, aumentaram o volume da voz e preencheram o silêncio com a música sendo cantada por eles, improvisada e vivida. A emoção nos contagiou e encerramos o último ensaio confiantes de que finalmente todos haviam entendido o seu papel na peça, principalmente eu.

Compartilho essa experiência no protocolo, pois percebo como os encontros com a professora Ingrid, com o nosso grupo da pós no teatro da ECA tem de fato contribuído nas minhas práticas docentes. Para além disso, tenho buscado a atitude anarquista em tudo o que eu faço. Fazer em

grupo pode ser desafiador, mas mais leve do que carregar sozinha o comando. Instruir mais, centralizar menos.

Sinto-me cada vez mais preparada para seguir fazendo e, como disse Brecht, já preparo meu próximo erro. (FMU, ECA, USP, Lina Ribeiro Guedes Diorio, 2022).

Texto em mãos:

Apropriação do texto dos tubarões, com leitura simultânea em voz alta, com o texto em mãos, caminhando no espaço

Formar círculo de costas para o centro:

Dar x Tomar com frases em diferentes intenções

Construção de quadros vivos a partir do texto

Escolher um dos temas no texto: gaiolas, religião, festa aquática, guerra, arte, burocracia.

Grupos de sete jogadores

Coro forma uma roda e canta: *Quem te ensinou a nadar?*

Segue o protocolo final escrito por Edlaine Vendrasco:

Teatro sempre foi algo assustador, que dá tremedeira, pânico!

Qualquer lugar é mais confortável do que estar no centro, ser foco dos olhares. Então, pensar em aulas de teatro todo sábado pela manhã é quase torturante, nó na garganta, preocupação e ansiedade do que vai acontecer, quais os desafios no meu sábado que eu vou precisar superar. Ufa! pausa para o café!

Brincar de “Ruas e vielas”, trouxe-me o sentimento de pertencer ao grupo, foi o início de tornar leve as aulas de teatro. As rodas de conversa após a aula prática me ajudaram a refletir sobre as minhas ações e como contextualizar com a minha prática em sala de aula. A forma de condução e de instruções foi me aproximando, querer estar presente e fazer parte do coletivo.

As leituras coletivas me fizeram olhar ao redor, olhar para mim e para o outro. Observei o tempo, o ritmo, o passo do outro. As diferentes

entonações também me remeteram as sensações e sentimentos, as nossas memórias sensoriais, o resgate de vivências, os sonhos, os desejos.

A leitura do texto “Tubarões”, sozinha e em voz alta, foi como se eu realmente tivesse sozinha, uma conexão comigo, lendo no meu quarto em voz alta, para entender as palavras e suas conexões, trazendo apropriação do texto. Ler para o outro nesse momento foi tranquilo, me fez sorrir, me fez usar as expressões faciais para transmitir o texto, e levou para um lugar seguro.

O pular corda imaginário me pareceu num primeiro momento a coisa mais fácil do mundo, minha altura, meu tempo, meu desenrolar. Mas como imaginar sem nunca ter pulado corda? Sim! Eu nunca pulei a corda. Ali eu arrisquei, e foram os segundos mega difíceis, mesmo eu estando no controle da altura e do tempo que eu iria continuar pulando. Dois pulos e eu me enrosquei na corda que eu mesma criei

Quando estou com as crianças, é minha criança que brinca, que dialoga, que se permite. Ela não está preocupada com os olhares ou julgamento, ela só quer se divertir. Entendi que essa criança precisava estar mais vezes comigo, aliás, que essa criança que habita em mim precisa ser “eu”.

Os jogos de roda, foram sem dúvida os mais tranquilos. O resgate das emoções quando brincava na rua com amigos até tarde da noite. Foi gostoso reviver esse momento, e sentir na pele essas emoções.

Foi difícil escrever esse protocolo, foi difícil olhar para dentro e refletir em todo início de aula e quando eu voltava para casa no sábado à tarde. Muitas reflexões, como disse lá no início, eu sentia dores físicas ao pensar em aula de teatro.

Fica aqui o meu agradecimento por ter aberto a porta, por ter conduzido esse início de caminho, que ficará marcado eternamente. Hoje eu me sinto mais segura para encarar os desafios de me expor, de ser o centro. Gratidão! (**FMU/ECA/USP**, Edlaine Vendrasco, 2022).

O jogo teatral com a alegoria promove experiência estética. Os atuantes são convidados a participar de uma aventura, através de arte da alegoria, expressa em imagens e textos que propiciam a conquista de novas percepções.

A alegoria, como conhecimento ancestral, alcança nossa contemporaneidade, gerando a ruptura entre passado e presente. O jogo teatral com a alegoria oferece uma abordagem metodológica na qual a autonomia e o afeto podem ser preservados no processo de ensino/aprendizagem.

O ensinamento através da alegoria traz a polissemia, como princípio a estabelecer uma relação dialógica entre professor/aluno, através da obra de arte. A alegoria mobiliza símbolos e percepções sensoriais. O jogo de descobertas potencializa o olhar e a escuta para a construção de significados simbólicos.

A arte da alegoria, como operador em sala de aula, em espaço remoto e no espaço do teatro, foi pelos educadores anunciada como potente para sair do isolamento na gaiola em que ainda nos encontramos presos.

Referências

- BRECHT, B. **Se os Tubarões fossem Homens**. Tradução: KOUDELA, I.D., in: (BRECHT, GW 12, 1967, pp. 394 -396).
- BRUGEL, P. **Peixes Grandes comem Peixes Pequenos**, Albertina Museu, Viena (1557).
- IAVELBERG, R. **O Desenho Cultivado da Criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: ZOUK, 2021.
- KOUDELA, I.D. Teatro como Alegoria, in: Revista Urdimento, vol.2, n.41, 2021, p. 1-28. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view>.
- ROSA, G. **Ave Palavra**. Rio: Ed. Nova Fronteira, 2001.
- SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. Tradução e Introdução: Ingrid Koudela SP: Ed. Perspectiva, 2007.

AMIZADE COREOGRÁFICA: FORMAS DE PARAR, FORMAS DE DANÇAR, FORMAS DE HABITAR

Diego Marques

Treinamento Respiratório: a prática de QiGong como ato de co-presença radical

O que aconteceria se, durante um momento histórico caracterizado pela ascensão da extrema direita, um artista do corpo passasse a cultivar uma prática que lhe era desconhecida até então, com um senhor em um parque público da cidade de São Paulo? Ou algo do gênero me ocorreu quando comecei a me familiarizar com uma determinada “tecnologia do corpo” chinesa denominada *QiGong* (PALMER, 2007. Tradução minha).¹ Conheci o *QiGong* ao iniciar uma espécie de amizade coreográfica com um senhor chamado Nelson Namimatsu, frequentador do Parque da Aclimação, localizado em um bairro homônimo, na região central da referida cidade. A primeira interação direta que estabelecemos ocorreu no fatídico outubro de 2018 – mês marcado pela vitória da campanha eleitoral de Jair Bolsonaro à presidência da República no Brasil.

Após alguns meses observando-o durante caminhadas vespertinas pelo parque do bairro para onde havia recentemente me mudado, tomei coragem para interpelar aquele que me parecia ser um homem que dançava com o lago, com os ventos, com as árvores. Nesta ocasião, não somente soube que Nelson Namimatsu era um senhor septuagenário, aposentado, bacharel em Engenharia de Produção formado pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – USP, como também descobri que ele havia dedicado os últimos quinze anos de sua vida para praticar *QiGong* diariamente no Parque da Aclimação. Morador do bairro da Luz, igualmente situado na região central da cidade de São Paulo, Nelson Namimatsu caminha a pé cerca de 10 km por dia ao realizar o trajeto de

¹ Cabe destacar que a palavra *QiGong* também é recorrentemente escrita das seguintes maneiras: *Chi Gung*, ou ainda, *Chi Kung*. Ainda que as grafias sejam distintas, a pronúncia do termo permanece a mesma: *tchi kun*.

ida e volta de sua casa até o Parque da Aclimação, onde costuma treinar *QiGong* por cerca de 1 hora e 30 minutos, de segunda a segunda, faça chuva ou faça sol. Depois de me explicar que a expressão chinesa *QiGong* pode ser traduzida para o português mais ou menos como “treinamento respiratório” (*Idem*), Nelson Namimatsu relatou que o *QiGong* consiste em um sistema de práticas de cultivo do corpo de origem milenar, cujas raízes advêm de matrizes taoístas, budistas e confucionistas, bastante popular na China nos dias de hoje, tendo em conta que ainda é frequentemente praticado nos parques públicos dos grandes centros urbanos do país, por exemplo. Ainda no decorrer da sua explanação, Nelson Namimatsu destacou que durante a prática do *QiGong* o que se experimenta é a imanência, a concentração e a circulação do “*Ch’i*” – um termo chinês de difícil tradução para o português, mas que de modo geral tem sido compreendido como energia vital. Para tanto, fui devidamente advertido que era indispensável entender que a prática do *QiGong* implica no exercício de uma certa abertura para o cultivo do *Ch’i*, conforme se reconhece que essa energia vital é inerente às disposições daquilo que é da ordem do vivo, desde o nível micro até o âmbito do macro – das células corporais até os corpos celestes e vice-versa. Por isso, Nelson Namimatsu enfatizou que o cultivo da energia vital promovido pelo treino do *QiGong* não transcorre de modo exclusivo na interioridade do corpo, à proporção que se percebe que a respiração não está restrita apenas aos órgãos que estruturam o sistema respiratório conforme se postula no campo da Anatomia, na área da Biologia.

Ao tomar a respiração como um indício da inseparabilidade entre corpo, mente e ambiente, o exercício do *QiGong* prevê que a modificação dos padrões respiratórios ocorre à medida que o cultivo da energia vital propicia a autopercepção dos fluxos que constituem a correlação corpo, mente e ambiente, em seus mais diversos níveis de complexidade, o que usualmente acontece de modos impermanentes, processuais e inacabados. Dessa maneira, no decurso do treino do *QiGong* constata-se que a respiração não se limita ao movimento de inspiração e expiração que ocorre nos pulmões, por assim dizer, mas é concebida como o movimento que permite que se passe de um estado para outro, desde o que se refere à alteração de um certo estado corporal até a transição de uma estação do ano para outra, para citar um exemplo. Não por acaso,

o cultivo da energia vital a partir do treino do *QiGong* também tem sido considerado como uma espécie de “arte de nutrir a vida” (YONGNIAN, 2012. Tradução minha). Além disso, Nelson Namimatsu pontuou que existem diversas vertentes, abordagens e estilos de *QiGong*, geralmente atrelados às especificidades da prática desenvolvidas por seus respectivos mestres, de modo que, podem-se distinguir pelo menos três enfoques distintos nos treinamentos – o marcial, o terapêutico e o espiritual.

Embora não divirjam em termos absolutos entre si, Nelson Namimatsu destacou que é possível estabelecer um determinado espectro que abarca desde a perspectiva marcial até a espiritual, a fim de fazer uma diferenciação entre os modos rígidos, duros, austeros e as maneiras brandas, suaves e flexíveis de praticar *QiGong*. Grosso modo, enquanto as primeiras costumam realçar os aspectos marciais combinados com os elementos dramáticos inerentes ao treino, pode-se dizer que as segundas tendem a acentuar a dimensão meditativa articulada com as dimensões contemplativas igualmente intrínsecas ao exercício do *QiGong* (PALMER, 2007. Tradução minha). Diante disso, Nelson Namimatsu me contou que se dedica à prática do *QiGong* terapêutico, ainda que também tenha interesse pelo prisma espiritual. Para tanto, realiza diariamente uma sequência de oito exercícios chamada “*Baduanjin*”, também conhecida no Brasil como as “Oito peças de brocado”, ou ainda, os “Oito brocados de seda”.

Posteriormente ao *Baduanjin*, Nelson Namimatsu mergulha em um outro exercício denominado “*Jinggong*”, comumente nomeado em português como “Postura da Árvore”, ou ainda, como “Abraçar a Árvore”. Em linhas gerais, durante o *Jinggong* o corpo procura permanecer na posição ereta em aparente imobilidade por um determinado período que pode variar entre minutos e horas a depender dos limites dos praticantes, do nível de familiaridade com a prática etc. Nesse momento, me dei conta que foi sobretudo no decorrer desse exercício que me deparei com aqueles que me pareciam atos de co-presença radical durante os fins de tarde no Parque da Aclimação. De fato, antes que pudesse dizer que estive observando-o ao longo dos últimos meses como um dançarino acariciado, ferido, borrado com o lago, com os ventos, com as árvores, o Sr. Nelson, como passei a chamá-lo daí em diante, pediu que eu ficasse à vontade para participar da prática

de acordo com a minha disponibilidade, arrematando o convite com uma espécie de ditado mágico popular entre a sua geração: “quando o discípulo está pronto o mestre aparece – desaparecendo”.

Pacto Performativo: amizade coreográfica como evidança de aulas performáticas no país irrespirável

Ao afirmar anteriormente que a partir daí comecei uma espécie de amizade coreográfica com o Sr. Nelson, não se tratava de força de expressão. Entre os meses de outubro de 2018 e janeiro de 2019, praticamos *QiGong* juntos pelo menos duas vezes por semana, sem sequer preestabelecermos dias e horários definidos. Nos topávamos nos arredores do lago, em um trecho da pista que replica o formato do mapa do Brasil, ou ainda, entre as árvores ao lado da concha acústica, cumprimentávamos um ao outro com um breve aceno de mão ou de cabeça e em seguida aquecíamos as articulações corporais, prosseguíamos com o *Baduanjin* e concluíamos com o *Jinggong*. Ao transcorrer das semanas, gradativamente experimentei o estabelecimento de uma certa “Sintonia Coral” (QUILICI, 2022) não apenas entre nós, mas também entre os ritmos das aves e dos insetos, a força da gravidade nas carnes, a temperatura da terra na pele, o jogo de luzes entre o sol, as nuvens e as árvores, a dança das folhas, os ventos do corpo etc.

Ao encerramento de cada encontro, tal cumplicidade cinética era pontualmente verbalizada com perguntas sobre eventuais sensações experimentadas durante os exercícios, relatos sobre possíveis modificações nos hábitos da vida cotidiana, mas não raramente, também com comentários acerca do clima, da atmosfera, dos ares do dia, permeadas por preocupações em torno do acirramento das denominadas “Guerras Culturais” (*Idem*) que já vinham escancarando de modo abissal todo tipo de desigualdade na sociedade brasileira, bem como, mais tarde, uma dada apreensão diante da notificação de inúmeros casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, causada por uma nova cepa de coronavírus até então não identificada na espécie humana.

A paulatina implicação com os exercícios ao longo dos mencionados meses me fez perceber que era necessário adensar a relação com a

prática do *QiGong*. Em meados de janeiro de 2019, passamos a treinar de segunda a sexta-feira, fizesse chuva, fizesse sol. Quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o chamado estado de pandemia em relação ao novo coronavírus (COVID-19), no dia 11 de março de 2020, provavelmente estávamos com os pés descalços apoiados na grama, o peso mais ou menos distribuído de forma equivalente entre as pernas, os joelhos semiflexionados, a bacia basculada, a cintura, as vísceras e os punhos relaxados, o peito aberto, os cotovelos dobrados em direção à terra, as pontas dos dedos das mãos despertas, pequenas ondulações espirais na espinha ereta, o pescoço alongado, os ombros alinhados e distendidos, a mandíbula destravada, a língua no palato, os olhos ora abertos, ora semicerrados e a cabeça erguida em direção ao céu – imersos na mais profunda incerteza acerca dos dias que viriam, sobretudo para quem todavia já habitava um país irrespirável.

A despeito dos momentos nos quais as instâncias governamentais estaduais, ainda que em contraposição às orientações do governo Jair Bolsonaro, decretaram as imprescindíveis medidas de distanciamento social, cujas fases mais restritivas previam até mesmo o fechamento dos parques públicos em todo o Estado, eu e o Sr. Nelson mantivemos o treino diário de *QiGong* fazendo o uso de máscaras de proteção facial N95, higienizando as mãos com álcool em gel e atentos para que não tocássemos nenhuma superfície. A princípio, percebi que o comprometimento com a prática de *QiGong* desempenhava um papel seminal para a manutenção da minha saúde mental, diante do agravamento da crise sanitária avultada pela crise político-social e econômica deliberadamente promovida pelo governo federal brasileiro. Concomitantemente, aos poucos comecei a ser revisitado pela sensação que me acometia ao observar o Sr. Nelson principalmente durante a prática do *Jinggong* no decorrer daqueles meses remotos – sentia que estávamos dançando não somente um com o outro, ou mesmo, com os frequentadores do parque que eventualmente participaram da prática conosco, mas igualmente com os ventos, com as águas, com os insetos, com as nuvens e o céu, com as árvores, com a terra.

Ao compartilhar as histórias destas “evidanças”² com o Coletivo Parabelo, um coletivo artístico no qual tenho experimentado práticas performativas públicas na chave da arte como educação desde 2005³, percebi que ao cerzir tal amizade coreográfica, de certo modo, continuava tentando cultivar a compreensão acerca de “como podemos pensar ações artísticas enquanto desdobramentos dos processos de desautomatização que o artista programa para si mesmo, esperando desencadear assim outros modos de percepção da relação com o mundo?” (QUILICI, 2015, p.179). Isto é, entendi que ao questionar o que aconteceria se, durante um momento histórico caracterizado pela ascensão da extrema direita, um artista do corpo passasse a cultivar uma prática que lhe era desconhecida até então, com um senhor em um parque público da cidade de São Paulo, de alguma maneira, eu havia estabelecido aquilo que no Coletivo Parabelo temos chamado de “Pacto Performativo” (RACHEL, 2019).

De modo geral, pode-se compreender o pacto performativo como a concepção de instruções, proposições, programas, partituras etc., que justamente ao interpelarem “o que aconteceria se?”, operam como ignições para experimentação de “Aulas Performáticas” conforme acionam a co-presença corporal no e pelo compartilhamento de um dado espaço tempo. Portanto, ao acionar a co-presença corporal em uma aula performática, o pacto performativo promove uma espécie de curto-circuito das representações preconcebidas a respeito do que identifica um professor como professor, uma aula como aula e um aluno como

² O termo “evidançar” foi concebido pela filósofa, dançarina e coreógrafa francesa radicada na Argentina Marie Bardet. Ao utilizá-lo procuro destacar o fato de que as práticas corporais abordadas aqui costumam enfatizar a dimensão dos chamados movimentos não aparentes, de modo que, não podem ser compreendidas a partir dos postulados da denominada “evidência” – um dos principais paradigmas epistemológicos do que se costuma entender por Ciência Moderna.

³ Além de mim, o Coletivo Parabelo atualmente é composto pelas performadoras, professoras e pesquisadoras Bárbara Kanashiro, docente da rede pública de ensino da cidade de São Bernardo do Campo, Licenciada em Artes Visuais e Mestra em Artes pelo PPGAV da ECA-USP, e Denise Rachel, docente da rede pública de ensino da cidade de São Paulo e da licenciatura em “Arte-Teatro” do IA-UNESP, Licenciada em Educação Artística, Mestra e Doutora em Artes também pelo IA-UNESP. Nesse contexto, cabe ainda destacar que a discussão feita aqui deriva de uma ação do Coletivo Parabelo denominada “Praticáveis” (2022). Saiba mais em www.coletivoparabelo.com.

aluno, ou ainda, um artista como artista, uma obra de arte como uma obra de arte e o público como público (KANASHIRO & MARQUES, 2018). Diante disso, considero que a amizade coreográfica urdida junto ao Sr. Nelson durante a prática de *QiGong* realizada cotidianamente com um parque público da cidade de São Paulo, oferece “evidanças” de aulas performáticas na e pela emergência de certos estados perceptivos durante a própria prática, na medida em que a sensação dos movimentos corporais promovem o deslocamento da reiteração da pergunta: o que é dança? ao convocar a questão: quando há dança?

Isto pois, a certa altura do engajamento cotidiano com a prática de *QiGong* passei a admitir a hipótese de que durante a realização dos exercícios é possível reconhecer aquilo a que em outra ocasião me referi como “Impulso Coreográfico” (MARQUES, 2022). À proporção que o treinamento de *QiGong* demanda uma dada qualidade de atenção aos mais diversos níveis de descrição do movimento corporal, sobretudo ao estabelecer determinadas experiências gravitárias que se dão invariavelmente de modos relacionais, processuais e precários, me parece que se pode constatar a emergência de tais impulsos coreográficos por, pelo menos, duas vias distintas, ainda que articuladas entre si. Penso que a prática do *QiGong* “evidança” tais impulsos coreográficos à medida que indica diálogos com uma certa abordagem de Dança Contemporânea, bem como, ao interrogar as lógicas internas às dinâmicas políticas-afetivas da corrente ascensão protofascista à brasileira (NUNES, 2022), tal qual gostaria de pontuar brevemente a seguir.

Impulsos coreográficos: a afinidade cinestésica entre o Jinggong e a Pequena Dança como crítica à imparabilidade

Ao praticar *QiGong* com um parque público na cidade de São Paulo durante os últimos quatro anos, especialmente no que se refere às sequências de *Jinggong*, percebi que tal impulso coreográfico é “evidançado” à proporção que se reconhece uma espécie de afinidade cinestésica entre o referido exercício de *QiGong* e uma determinada prática de dança contemporânea denominada “Pequena Dança”, desenvolvida pelo coreógrafo e dançarino estadunidense Steve Paxton, em 1972 (PAXTON, 2022). Grosso modo, considero que o grão desta

afinidade cinestésica reside no fato de que ambas as abordagens compartilham um certo interesse pelo cultivo da autopercepção da interioridade do corpo em posição ereta, como ponto de partida para desarmar dicotomias como mobilidade e imobilidade, dentro e fora, forma e força, visível e invisível, emoção e pensamento, corpo e mente, sujeito e objeto, indivíduo e coletivo, cultura e natureza etc.

De acordo com o que apontei acima, essa afinidade cinestésica “evidançada” entre o mencionado exercício de *QiGong* e a “Pequena Dança” indica que a compreensão de tal impulso coreográfico ocorre a partir da sensação dos movimentos corporais durante a própria prática, ao borrar os limites que separam saberes tradicionais e fazeres artísticos contemporâneos. Dessa maneira, tal impulso coreográfico está relacionado com a desarticulação da noção de dança restrita a uma espécie de estilização do movimento corporal atrelada ao uso de um nome próprio, na constituição de uma técnica, um repertório, ou ainda, de um modelo coreográfico orientado por imperativos como movimentos aparentes, deslocamentos extensivos, ritmos fugazes, gestos expressivos, desempenhos virtuosos etc., geralmente transmitidos por regimes pedagógicos implementados em ambientes relativamente controlados, nos quais, não raro, a especialização do corpo que dança converge para a montagem de um produto, uma obra, um espetáculo cênico pautado por uma determinada temática.

Por sua vez, a afinidade cinestésica entre o *Jinggong* e a “Pequena Dança” aponta para o coreográfico como uma prática de investigação dos processos de auto-organização do movimento corporal a partir de ações que podem vir a desafiar aquilo que é reconhecido como técnico, pedagógico e cênico em uma perspectiva convencional de dança, por exemplo.⁴ Nesse viés, ao sugerir uma mudança de escala do macro para

⁴ Nesse sentido, considero importante ressaltar que o *QiGong* tem sido objeto de interesse de inúmeros artistas na dança cênica ocidental desde meados do século XX, a exemplo da chamada “Qi Dance” desenvolvida pelo fisioterapeuta francês Dominique Casaÿs em parceria com a professora de *QiGong* chinesa Ken Wen, em Paris, na França, pelo menos desde 1992. Ainda nessa perspectiva, creio que também seja relevante mencionar o trabalho pioneiro da professora Maria Lúcia Lee, no Departamento de Dança da UNICAMP, bem como, o fato de que o *QiGong* frequentemente é utilizado como uma espécie de prática de preparação corporal por diversos artistas da cena da dança contemporânea paulistana, como o “Núcleo Artístico Luís Ferron” (1983-), a “Cia

o micro, tal impulso coreográfico indica que a afinidade cinestésica entre o exercício do *Jinggong* e a prática da “Pequena Dança” decorre de uma certa aptidão para sintonizar-se com a emergência de um conjunto de micromovimentos a partir da experimentação da ação da gravidade no agrupamento de células que constituem os tecidos epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso, ao “evidançar” o corpo como “um arranjo de eventos complexos” na medida em que “a sensação de um certo ‘eu’ não pode” ser apartada da permanente alteração de estados da correlação corpo, mente e ambiente (PAXTON, 2022).

Isto é, tal impulso coreográfico não apenas convoca o questionamento das características definidoras daquilo que é compreendido enquanto dança ao disponibilizar uma “microscopia da percepção” que coloca em xeque as fantasias do sujeito dançante (LEPECKI, 2005), mas igualmente oferece uma concepção de coreografia que nada mais é senão um modo de pensar o sujeito como corpo co-presente com outros corpos antes e para além do humano em espaços tempos específicos (LEPECKI, 2017). Dessa forma, a partir da amizade coreográfica estabelecida com o Sr. Nelson Namimatsu no Parque da Aclimação nos últimos quatro anos, considero que o impulso coreográfico inerente à composição de tal ato de co-presença radical não apenas auxilia a compreender de que modo o pacto performativo se estabelece em uma aula performática, mas sobretudo “evidança” sua dimensão performativa ao apresentar aspectos potencialmente críticos.

Em outras palavras, para além de configurar-se como uma certa “Experiência da Pausa” (CARERI, 2017) que desmantela os esquemas motores orientados pelos paradigmas cinéticos atribuídos ao ideal de sujeito dançante, me parece que a identificação de um impulso coreográfico subjacente aos pactos performativos estabelecidos em tais atos de co-presença radical, *a priori* coloca em xeque os princípios coreográficos que governam as fantasias do sujeito autônomo propriamente dito: a separabilidade, a determinabilidade e a

Key&Zetta” (1996-), a “Cia. Artesões do Corpo” (1999-), Eduardo Fukushima (2008-), dentre outros. No entanto, ao inferir que tal impulso coreográfico denotaria uma afinidade cinestésica entre o *QiGong* e a “Pequena Dança”, o que proponho aqui não é exatamente abordar o *QiGong* como um modo de preparar o corpo que dança, mas de fato como uma experiência do movimento corporal dançado *per se*.

sequencialidade (SILVA, 2022). Se houver acordo que a afinidade cinestésica entre o exercício de *Jinggong* e a prática da “Pequena Dança” denota um impulso coreográfico que aparece sob o signo daquilo que o brasileiro teórico da dança e da performance André Lepecki conceituou como “Paragem” (LEPECKI, 2021), logo pode-se inferir que seu potencial crítico performativo aparece justamente ao “evidançar” no e pelo movimento corporal a indissociabilidade entre o sensorial e o social, o individual e o coletivo, o privado e o público, o estético e o político etc. Isto porque, entendo que o impulso coreográfico intrínseco ao pacto performativo forjado nestes atos de co-presença radical apresenta potencial para deter as formas de força somático histórica que dinamizam o âmago da fantasia do sujeito autônomo: a acepção de “Imparabilidade” (MOMBAÇA, 2021).

Compreendida aqui enquanto a operação coreográfica que amalgama separabilidade, determinabilidade e sequencialidade por excelência, entendo que a concepção de imparabilidade não pode ser confundida com uma abstração depreendida do modelo de sujeito autônomo, ao considerar que a imparabilidade consiste em um dos principais vetores de subjetivação contemporâneos, tal qual tem sido “evidançado” pelas dinâmicas políticas-afetivas que configuram o entendimento de “Cidadão de Bem” – uma figura intimamente relacionada com a ascensão da extrema direita no Brasil (NUNES, 2022), vale destacar, um fenômeno social com fortes repercussões histórico-políticas não apenas no Brasil, mas também em diversas partes do mundo.

A título de exemplo, com o devido cuidado para não propagar aquilo que se pretende rechaçar, gostaria de mencionar uma máxima amplamente compartilhada por um movimento subcultural masculinista fundado ainda na década de 1980, organizado em comunidades virtuais através de redes digitais com adesão cada vez mais significativa em território brasileiro:

A velocidade é extremamente importante. A velocidade desafia a gravidade. Como um avião voa e desafia a gravidade? Velocidade. Movendo-se muito rápido. Movendo-se rápido demais para cair. Se você está sempre atacando a vida, se você está sempre fazendo coisas, sempre ganhando mais dinheiro, sempre viajando, sempre fazendo isso, sempre fazendo aquilo,

carro novo, novo *podcast*, sempre fazendo novos contatos, boom! boom!
boom! Sempre fazendo coisas o tempo todo. A infelicidade não te alcança.
Nunca ficarei deprimido, se eu nunca parar.⁵

À luz do exposto até aqui, ainda que não haja espaço tempo para destrinchar analiticamente a citação acima, pode-se constar que sua força expressiva é emblemática de uma mentalidade cujos movimentos, ações, práticas corporais estaria completamente a serviço de imperativos marcadamente empreendedorísticos com tons nitidamente punitivistas e negacionistas – a velocidade como investimento financeiro, a pausa como penalização psíquica, a transposição de modelos aeronáuticos para performances corporais sociais como negação da ciência etc. – de modo que qualquer semelhança com os princípios ideológicos do que tem sido chamado de “Bolsonarismo” (NUNES, 2022) não é mera coincidência.

Isto posto, considero que o impulso coreográfico inerente aos atos de co-presença radical aludidos aqui, oferecem “evidanças” de um pacto performativo estabelecido em uma aula performática em que é colocada em questão os padrões de movimentos supostamente autoseparados, autodeterminados e autotélicos prescritos pelos modelos substancialistas de corpo convocados pelas fantasias cinéticas do sujeito autônomo, o que não pode ser dissociado da interrogação dos usos de um determinado espaço social, assim como, das rotinas cotidianas estabelecidas “no chão de seu presente histórico” (LEPECKI, 2017). Daí a pertinência de tornar audíveis as perguntas formuladas a partir da amizade coreográfica estabelecida com o Sr. Nelson Namimatsu no Parque da Aclimação ao longo dos últimos quatro anos: como se pisa o chão de terra batida de um parque urbano localizado no centro expandido da maior cidade da América Latina? O que esconde a poeira histórica que encobre o chão que sustenta os corpos que frequentam um parque construído na região central de São Paulo, em 1892, como uma réplica do chamado “*Jardin d’Acclimatation*” localizado na cidade de Paris, na França?

⁵ Optei pelo chamado “princípio de anomização” a fim de expor o argumento sem publicizar a pessoa. A referida citação tornou-se um *viral* nas redes sociais e foi retirada de uma entrevista conferida a um *podcast* britânico em 20 de junho de 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=fhUi1htVeJc> último acesso em 17/04/2023.

Aterrários: ecologia de práticas em chave menor como habitação coreográfica

A fim de continuar convivendo com tais perguntas, desenvolvi um projeto de pós-doutorado no qual pretendo investigar coletivamente de quais modos tal amizade coreográfica oferece impulsos que apontam para a articulação de saberes, gestos e práticas responsáveis por estabelecer pactos performativos ao “evidançarem” uma aula performática, conforme promovem certas experiências da pausa no âmbito da vida cotidiana urbana.⁶ Isto é, ao compartilhar a amizade coreográfica estabelecida com o Sr. Nelson, com o Parque da Aclimação, com o Coletivo Parabelo e com quem mais se interesse, a proposta é conceber uma espécie de dispositivo coreográfico denominado “Aterrários” ao elaborar uma certa “ecologia de práticas em chave menor” (STENGERS, 2021). A princípio, tal ecologia de práticas em chave menor pode ser compreendida como um conjunto de práticas performativas públicas abertas a participação de eventuais interessadas/des/dos, oferecidas no Parque da Aclimação. De sorte que, a menoridade artística pedagógica inerente a tal ecologia de práticas está diretamente relacionada com o afastamento das expectativas de “transmissão do acúmulo de representações” canônicas no campo da arte, uma vez que o interesse é investigar “modos de educação da atenção”, ou ainda, uma certa “Educação em tom menor” (INGOLD, 2020). Se estivermos de acordo que nas últimas décadas o Brasil tem oscilado entre todo tipo de transe e de vertigem nas mais diversas áreas sociais, talvez seja importante tentar cultivar a compreensão de como a intersecção entre práticas artísticas contemporâneas, saberes tradicionais e pesquisa científica pode ajudar a repensar a ansiedade, a angústia, a animosidade que nos acometem diante da deterioração do solo que nos sustenta na mais ampla acepção do termo, sem sucumbir às compulsões empreendedoristas, às perversões negacionistas ou ao nacionalismo insidioso. Como bem coloca o antropólogo francês Bruno Latour, se tomarmos esta falta de chão como

⁶ O projeto de pós-doutorado intitulado *Aterrários: parar, dançar, escrever com a cidade* será desenvolvido com supervisão do Prof. Dr. Cassiano Sydow Quilici no Programa de Pós-Doutorado do Instituto de Artes da UNICAMP, a partir de uma ação de extensão universitária promovida pelo “Laboratório de Dramaturgia e Escritas Performativas” na referida instituição.

uma ausência de mundo compartilhado, logo pode-se inferir que tal consternação nos desterra não exatamente devido a um “déficit de conhecimento”, mas sobretudo em consequência de uma espécie de “déficit de práticas comuns”: não sabemos nem para onde ir, nem onde ficar, tampouco com quem coabitar (LATOURE, 2020).

Daí o interesse de interseccionar ações como parar, dançar e escrever⁷ a fim de compor uma ecologia de práticas menores com aptidão para coletivizar uma educação em tom menor ao reconhecer nos “aterrários” uma “prática de inteligência coletiva” (CONARGO, 2021). Por ora, pode-se dizer que os aterrários podem vir a ser configurados como uma prática de inteligência coletiva graças à sua aptidão para estabelecer aquilo que gostaria de chamar aqui de “habitação coreográfica”. Conforme propõe o teatrólogo espanhol Oscar Conargo, a noção de habitar indica uma determinada sensibilidade para atentar aos modos nos e pelos quais nos movemos, nos relacionamos, nos situamos. Isto pois, habitar demanda uma dada abertura, um certo inacabamento, alguma instabilidade conforme configura maneiras de estar em espaços tempos específicos prenes de histórias, memórias etc., ao embaralhar concepções de dentro e fora, próximo e distante, imediato e remoto. Para tanto, habitar pressupõe que condições biológicas, climáticas, atmosféricas e situações sociais, políticas, econômicas, em última instância, são inseparáveis – o que não significa subscrever nenhum tipo de reducionismo biológico, ou ainda, de esgotamento político. A partir do autor, pode-se deduzir que habitar nada mais é senão a constituição de modos de usar, de fazer, de estar com, inclusive, naquilo que se refere ao que está antes e para além do que é reconhecido como humano.

Enquanto a noção de ocupação parece operar na lógica da apropriação de um determinado espaço tempo, ao presumir a tomada de uma dada área em nome de uma agenda, de uma causa, ou mesmo de um interesse que tende a ser da ordem do próprio, o conceito de habitar

⁷ No referido período, tanto eu quanto o Sr. Nelson Namimatsu desenvolvemos práticas de escrita a partir do treino de *QiGong*. Embora não tenham sido diretamente abordadas aqui graças ao recorte adotado a fim de se adequar às normas da presente publicação, tais práticas de escrita compõem a ecologia de práticas em chave menor experimentadas durante os “Aterrários” e serão devidamente investigadas durante a realização da referida pesquisa de pós-doutorado.

não exige necessariamente a delimitação de um território a partir do estabelecimento de barreiras em prol de uma propriedade privada (*Idem*). Isto pois, habitar é uma prática de inteligência coletiva forjada a partir do compartilhamento de modos de usar, de fazer, de estar uns com os outros nos e pelos quais a imanência, a indeterminação e a experimentação dos sentidos das co-presenças corporais consistem em um fim em si mesmo, o que não pode vir a ser manipulado por qualquer outro objetivo, seja por questões de pertença, pragmatistas, transcendentais etc. Ainda em referência a Oscar Conargo, pode-se inferir que assumir a noção de habitar a partir de uma determinada premissa estética, de certo modo “evidança” a aliança mais ou menos secreta entre a formação dos hábitos corporais e o compartilhamento de formas de habitar determinados espaços tempos.

Diante daquilo que expus até aqui, gostaria de sugerir que ao articular uma ecologia de práticas menores a fim de compartilhar uma educação em tom em menor, os “Aterrários” podem vir a configurar uma prática de inteligência coletiva justamente ao constituir uma experiência artística pedagógica que não é outra coisa senão uma forma de coabitar o Parque da Aclimação. Na medida em que práticas como parar, dançar e escrever podem vir a promover experiências da pausa que conclamam a desapropriação dos hábitos corporais que conformam as fantasias do sujeito autônomo, a proposta da pesquisa de pós-doutorado é justamente experimentar os “Aterrários” como uma espécie de coabitação coreográfica “evidançada” em aulas performáticas nas quais a dimensão artística não está necessariamente associada aos aspectos expressivos-discursivos de conteúdos que devem ser interpretados, contemplados, compreendidos a partir de um objeto, uma projeção, uma cena etc. Isto é, a premissa da investigação de pós-doutorado é experimentar os “Aterrários” ao assumir um caráter modal-experimental na sondagem de possibilidades de modificar determinados hábitos corporais, em situações singulares, locais e concretas, ainda que de maneiras instáveis, precárias e imprevisíveis.

Curiosamente, pode-se dizer que o que durante os “Aterrários” o interesse é investigar a possibilidade de performar a co-imaginação daquilo que tem sido chamado de “Gestos Barreira” (LATOUR, 2020). De maneira geral, os gestos barreiras podem ser entendidos aqui como

aquilo que, ainda que de formas pequenas, mínimas, ínfimas, demonstram aptidão para barrar, parar, deter a decolagem de um determinado projeto ético, estético, político e pedagógico humanista, reiterado nos e pelos movimentos, ações e gestos corporais cotidianos. Portanto, tais gestos barreira não consistem naquilo que delimita, que demarca, que confina um próprio, mas indica um certo nível de desapropriação na medida em que permite habitar mesmo o que tende a ser da ordem do inabitável.

Ao reconhecer na amizade coreográfica estabelecida com o Sr. Nelson no Parque da Aclimação, impulsos que “evidançam” aulas performáticas ao disponibilizarem uma certa ecologia de práticas em chave menor, talvez tenha constatado que tais experiências da pausa podem vir a constituir habitações coreográficas a partir de gestos barreira que demandam o exercício de uma certa aterragem: o refinamento da percepção da natureza cultural vinculante da vida antes e para além daquilo que se reconhece como humano. Se assim for, ao cruzar práticas artísticas contemporâneas, saberes tradicionais e investigação científica, o que os “Aterrários” pretendem “evidançar” não é outra coisa senão um conjunto de práticas de aterragem ao reverberar a pergunta: “como aterrar?” (LATOURE, 2020). Salvo engano, conviver com essa questão exige exatamente colocar em xeque o modelo de sujeito subjacente ao período antropoceno, à proporção que tais práticas de aterragem invoquem modos de percepção da vida singular dos corpos inextricavelmente emaranhados aos outros corpos, ao solo, ao ar, à luz solar, aos fluxos das águas, à força da gravidade, em suma, à pleora de organismos vivos que demandam o reconhecimento da passagem da chamada condição humana para a denominada “Condição Terrestre” (MBEMBE, 2021).

Referências

- BARDET, Marie. **A filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

- CORNAGO, Óscar; PRIETO, Zara Rodriguez (eds.). **Tiempos de habitar: prácticas artísticas y mundos posibles**. Cuenca, Espanha: Genuève Ediciones, 2019.
- INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- LATOIR, Bruno. **Onde aterrizar? Como se orientar politicamente no antropoceno**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- KANASHIRO, B.; Marques, D. Corpos inconformados: arte e educação nas práticas artísticas contemporâneas. In: André, C.; BAPTISTA, A.M.H. (org.). **Para o chão da sala de aula**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018, pp.117-156.
- LEPECKI, André. Still: on the vibratile microscopy of dance. In: BRANDSTETTER, Gabriele; VÖLCKERS, Hortensia (eds.). **Remembering the body**. Ostfildern-Ruit, Alemanha: Hatje Cantz Publishers, pp. 332–36, 2000.
- _____. Desfazendo a fantasia do sujeito (dançante): 'Still acts' em The Last Performance de Jérôme Bel. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). **Lições de Dança - volume 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.
- _____. **Exaurir a dança: performance e a política do movimento**. São Paulo: Annablume, 2017.
- MARQUES, Diego Alves. **Erratórios: andar dançar escrever com a cidade**. 2022. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas / Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. São Paulo: n-1 Edições, 2021.
- MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem: ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- PALMER, David A. **Qigong fever: body, science, and utopia in China**. New York: Columbia University Press, 2007.
- PAXTON, Steve. **Gravidade**. São Paulo: n-1 edições, 2022.
- PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (orgs.). **Pandemia crítica: inverno 2020**. São Paulo: Edições SESC; n-1 edições, 2021.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O ator-performer e as poéticas da transformação de si**. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. A arte de desamar: corpo, escrita e dispositivos performativos em tempos sombrios. **Urdimento – revista de estudos em artes cênicas**. Florianópolis, v. 1, n. 43, abr. 2022.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2014.

_____. **Escrever é uma maneira de sangrar**: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. 2019. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

SILVA, Denise Ferreira. **Homo modernus: para uma ideia global de raça**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

STENGERS, Isabelle. Notas introdutórias sobre uma ecologia das práticas. In: MATTOS, Wladimir (org.). **Artecompostagem'21**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2021.

YONGNIAN, Yu. **Zhan Zhuang: el arte de nutrir la vida**. New York: Discovery Publisher, 2012.

CHAPEUZINHO DE TODAS AS CORES: O DRAMA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A PESQUISA EM ARTES CÊNICAS - COMO CRIAR FISSURAS ATRAVÉS DO TEATRO NA ESCOLA

Carlos Eduardo Cordeiro
Daisy Vitória Oliveira
Flávia Janiaski

A formação docente e a pesquisa

Seria possível aliar pesquisa e ensino – através de iniciação científica e estágio curricular – para que a universidade submerja na escola usando a abordagem do Drama para criar fissuras neste sistema que se apresenta falido? É na escola que além do conhecimento, as amizades e as primeiras relações sociais são constituídas. Esta estrutura que é ao mesmo tempo física, social e cultural faz parte do cotidiano de praticamente todas as crianças brasileiras e é parte essencial para o desenvolvimento infantil.

Paralelo a escola, existem os cursos de licenciatura, que em sua formação, um dos pontos mais importantes é o estágio curricular supervisionado. Este se apresenta como um desafio para os alunos, ocupando lugar de destaque entre as discussões e preocupações atuais a respeito da formação de docentes. Por esta razão foram criados programas como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o PRP – Programa de Residência Pedagógica, ambos gerenciados pela CAPES e visam o incentivo a formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública. Paralelo a estes programas existem o PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (gerenciado pelo CNPQ) que tem por objetivo apoiar a pesquisa nas instituições de ensino. Em todas estas iniciativas estão implícitas a pesquisa teórico-prática.

Então, como articular uma efetiva aproximação entre teorias, metodologias e a realidade escolar através da pesquisa e do estágio docente? Como unir estágio e pesquisa, ou ainda, como fazer pesquisa através da

prática de estágio curricular para que esta base gere um impacto positivo para os licenciandos, além de possibilitar uma imersão na escola?

Pensamos que a melhor maneira é através de processos de formação de professores e projetos de pesquisas que sejam capazes de estimular os alunos a construir caminhos próprios para a sua aprendizagem: aproximando a prática de estágio curricular com a realidade escolar; os projetos de pesquisa das licenciaturas; visando formar um professor estimulado que ultrapassa a noção de repetidor ou transmissor de conteúdo. Um professor que irá provocar e propor, vivenciar e despertar experiências educativas, uma vez que o prazer nasce da experiência e o conhecimento é uma ferramenta de ação e reflexão e não de contemplação. Resumindo, formando um docente que é professor, artista e pesquisador. Alguém que articula teoria e prática, para construir um intercâmbio entre professor e aluno.

O estágio curricular é essencial para o desenvolvimento de competências técnicas, mas, para além disso, é o campo de experimentação das teorias e práticas estudadas em sala de aula, unindo as pontas do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. É nas licenciaturas que estão as oportunidades de discutir com os futuros educadores não só a teoria da área, mas as dificuldades práticas do ensino do teatro no âmbito curricular e extracurricular.

Assim, nessa busca de fazer uma educação que seja sedutora, a abordagem do Drama é um recurso metodológico que propicia a quebra da rotina, tanto na educação conteudista, quanto no espaço escolar. A ambientação cênica transforma a sala de aula em qualquer cenário que desejarmos, um quarto, uma sala de hospital ou uma floresta, tudo isso a partir do contexto ficcional cria-se uma novidade aos olhos dos alunos.

Adotamos a abordagem do Drama para investigar os conceitos de prevenção e privacidade ao abuso sexual infantil, um assunto relevante e de responsabilidade das instituições de ensino, que com o Drama proporcionou uma maneira lúdica e segura para estabelecer o diálogo com as crianças.

Sobre a escolha da temática

A educação sexual na sala de aula - tema que vem sendo tão discutido e distorcido atualmente – deveria fazer parte de qualquer currículo escolar, como acontece nos países de primeiro mundo. Conversar e fomentar discussões sobre sexualidade não tem absolutamente nada a ver com sexualização da criança, estímulo a iniciação sexual, ou mesmo permissividade e negligência. Pelo contrário, educação sexual na escola, tem relação direta com autoconhecimento, autoestima, prevenção a abusos sexuais, consentimento, integridade corporal, prevenção de gravidez na adolescência e respeito à diversidade. A relação sexual é apenas um entre tantos outros tópicos e elementos que fazem parte da sexualidade.

No Brasil, a discussão deveria estar em torno de como capacitar os profissionais da educação para abordarem o assunto, e não se a escola está ensinando as crianças a terem relações sexuais, o que é uma interpretação induzida e uma manipulação política e perversa, em um país onde mais de 76,5% dos abusos sexuais em crianças e adolescentes acontecem dentro de suas próprias casas. Segundo dados do Ministério da Saúde, as características do criminoso, continuam as mesmas: “homem (95,4%) e conhecido da vítima (82,5%), sendo que 40,8% eram pais ou padrastos; 37,2% irmãos, primos ou outro parente e 8,7% avós.” (BRASIL, 2022, p. 5). Importante ressaltar que estes dados se referem aos casos notificados, e que no Brasil a violência sexual é um fenômeno subnotificado, em que as denúncias não chegam aos órgãos competentes.

Como mostram as estatísticas, a maioria dos casos de abuso sexual infantil são intrafamiliar: ocorrem dentro da residência das crianças e são praticados por pessoas conhecidas que convivem com o menor. Este fator agrava ainda mais a identificação e a denúncia dos abusos, pois muitas vezes a criança abusada não entende o que está acontecendo ou é manipulada a permitir o abuso, por conhecer e confiar no abusador.

A informação de que em nosso país a cada uma hora, quatro crianças são abusadas sexualmente (BRASIL, 2022), e levando em conta os dados citados, isso deveria ser mais que suficiente para que tanto a sociedade, quanto os órgãos competentes reivindicassem uma educação sexual – feita por profissionais capacitados – dentro das escolas públicas e privadas

do país. Pois é na escola que as crianças desenvolvem uma relação de afeto, respeito e confiança com seus pares e com a comunidade escolar.

As famílias precisam ver a escola como uma aliada para dialogar sobre sexualidade, pois quando esta conversa e estas informações chegam as crianças de forma correta e com qualidade, esta é uma maneira delas aprenderem autonomia e autoconhecimento, podendo discutir sobre sexualidade, corpo humano e relações interpessoais.

A presente pesquisa foi realizada na educação infantil, local de polêmica ainda maior em relação ao assunto, mas também o local ideal para as crianças aprenderem a conhecer seus corpos, e assim passar a valorizá-lo e respeitá-lo, sendo esta a primeira maneira de prevenção. Na primeira infância, uma das questões mais importantes é aprender sobre consentimento: quem pode tocar a criança; em quais partes de seu corpo e por quais motivos. Assim, a criança passa a possuir ferramentas de proteção, saber identificar, dizer não e relatar.

Ao adulto fica a função de ouvir atentamente os pequenos. Esta escuta, para além da fala, passa pela linguagem corporal e comportamento de cada criança. Um professor capacitado será capaz de interpretar o estado emocional da criança e identificar possíveis marcas de violências psicológicas ou físicas e fazer os encaminhamentos devidos. Por isso também a necessidade de haver na escola uma rede de apoio.

A partir do momento em que os profissionais da educação identificam algum sinal de abuso ou violência, é necessário que haja uma comunicação eficiente entre a rede de Conselhos Tutelares, rede de Assistência Psicossocial e Sistemas de Saúde, de Segurança Pública e de Justiça.

Abordagem do Drama

O Drama é uma metodologia teatral, de origem anglo-saxônica, que tem o foco no processo, por isso é chamada de *Process Drama*, dividido em episódios, não possui espectador e sim participantes, tendo como principal função dar autonomia a eles que tomarão decisões ao longo do processo. Resumidamente, temos quatro princípios da abordagem do Drama: pré-texto; episódios (processo); contexto de ficção e vivência de papéis; e inúmeras estratégias e ações que podemos usar durante sua realização.

De acordo com Cabral (2009) pioneira do Drama no Brasil, esta abordagem está centrada no envolvimento dos participantes com as temáticas e experiências dramáticas. As reverberações a partir das experiências vivenciadas por eles é que configurarão e moldarão cada processo.

Drama ou Process Drama são denominações de uma prática teatral centrada na apropriação e atualização de textos, imagens, temas que pode incluir associações com objetos, ambientação cênica ou espaços diferenciados que venham a favorecer ou facilitar o desenvolvimento de um processo dramático e, eventualmente, de seu produto cênico. (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 285)

O professor dentro da abordagem do Drama assume um caráter de mediador do grupo, podendo assumir papéis/personagens durante o processo. Os participantes também irão experimentar distintos papéis ficcionais a partir de uma investigação cênica que incluem “a exploração do contexto ficcional, através de um processo centrado em uma sequência de episódios, através de distintos enquadramentos e papéis do professor.” (CABRAL, 2010, p. 105)¹

O processo de Drama desenvolvido para esta pesquisa foi realizado com quatro turmas em dois locais distintos. Com duas turmas do Jardim II d do CEIM Professora Zeli da Silva Ramos nos meses de Abril, Maio e Junho de 2022; e com uma turma do pré II e do primeiro ano da E. B. M. Aurora Pedrosos de Camargo (ambas na cidade de Dourados/MS) nos meses de Agosto, Setembro e Outubro de 2022. As práticas estavam inseridas na disciplina de estágio curricular supervisionado II e III, da licenciatura em Artes Cênicas da UFGD e na pesquisa de Iniciação Científica; e foram desenvolvidas a partir da história da Chapeuzinho Vermelho, tendo como pré-texto a Literatura infantil de abordagem preventiva/LIAP “Chapeuzinho Cor de Rosa e a astúcia do Lobo Mau”, de Cláudia Bonete Siquinel (2010). Tínhamos como principal objetivo do

¹ Para outras informações sobre a Abordagem do Drama consultar: CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. 2006; PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. 2015; MENEGAZ, Wellington. Dossiê Perspectiva do drama no Brasil. **ouvirOUver**. V.16. N.2 julho/dezembro 2020.

processo de Drama trabalhar o conceito dos 3 R's², junto com a história (original e LIAP).

Neste processo de Drama usamos como estratégia a ambientação cênica, estímulo composto e professor personagem. A história, assim como a LIAP enquanto pré-texto, foram usadas como “gatilho” que ofereceu a narrativa e estabeleceu o contexto de ficção no qual os participantes emergiram durante o processo. Já a ambientação cênica é um recurso usado no Drama, em que o espaço é modificado de forma cênica para criar uma atmosfera extra cotidiana que auxilia na imersão dos participantes no contexto ficcional, trazendo a ludicidade na organização espacial. Com esta estratégia a sala de aula pode se transformar em uma fábrica, no fundo do mar, um salão de festa, ou na casa da Chapeuzinho Vermelho, tudo é possível. Denominamos este processo de “Chapeuzinho de todas as cores”³.

O contexto ficcional estabelecido foi de que a personagem Chapeuzinho Vermelho estava apresentando um comportamento atípico, e sua mãe estava achando-a triste e confusa há algum tempo. Desta forma, faz-se preciso a contratação de detetives para desvendarem o mistério. Em uma das visitas à casa de sua avó, a personagem faz amizade com o Lobo Mau (adulto). O Lobo pede para a criança guardar segredo sobre esta amizade e faz carinhos inapropriados, deixando a menina triste e confusa sobre o ocorrido. Os detetives devem ajudar Chapeuzinho Vermelho e sua mãe a entenderem o que está acontecendo a fim de chegarem à solução do problema, decidindo se o Lobo deve ou não ser punido e se crianças devem ou não guardar segredos dos seus responsáveis.

² 3 R's - Reconhecer, Resistir e Relatar. (SOMA; WILLIAMS, 2019, p. 190).

³ Para ver a estrutura do processo na íntegra acessar: JANIASKI, F.; CORDEIRO, C. E. S.; OLIVEIRA E SILVA, D. V. Performatividade na infância entre desafios sociais: contação de histórias para além do contar. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 490–505, 2022. DOI: 10.14393/OUV-v17n2a2021-62723. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouer/article/view/62723>.

A Prática Chapeuzinho de todas as cores

A primeira prática aconteceu no CEIM Professora Zeli Da Silva Ramos, no bairro Jardim Monte Carlo na cidade de Dourados, os participantes foram alunos de duas turmas da educação infantil entre Abril e Junho de 2022, com encontros de 2 horas de duração.

Nosso primeiro contato com as crianças se deu na observação, já que éramos seres diferentes invadindo suas rotinas e seu espaço, era preciso estabelecer uma relação de confiança entre nós e os pequenos, confiança esta que eles já possuem pelo professor regente. Logo, essa chegada teria que ser sutil. Na prática houve uma distinção na nossa inserção em cada uma das turmas. Na turma A, que possuía uma professora regente que tinha uma abordagem mais de escuta e conversa, as crianças foram mais resistentes e receosas a princípio, pois, a rotina deles era confortável e divertida. Na turma B, em que o professor possui uma conduta mais “tradicional”, os alunos nos receberam com uma maior receptividade, demonstrando, inclusive, excitação quando viram uma quebra na rotina.

Mas qualquer timidez se foi quando iniciamos o processo com as materialidades, a estrutura do espaço interfere na ação da criança, na abordagem do professor e vai para além da sala de aula, no pátio com outros alunos, os funcionários, toda a estrutura institucional é transformada com a inserção de uma “cabana mágica” naquele espaço cotidiano.

No primeiro episódio de Drama ficou claro que a organização espacial, a partir da construção de uma ambientação cênica, gerou engajamento das crianças. O espaço e as materialidades se fazem potente dentro do ensino/aprendizado, e a maneira como organizamos, o que dispomos para os alunos física e esteticamente, traz novas narrativas a serem descobertas dentro do contexto escolar. As crianças ao verem a cabana naquele espaço já conhecido por elas (parque da escola) ficaram atônitas e criaram diferentes histórias do porque a cabana ter aparecido ali de maneira tão repentina. Com isso conseguimos ter um momento de partilha e escuta sobre as histórias contadas pelas crianças. Dentro da cabana havia uma cesta de piquenique com frutas, uma capa vermelha e uma foto da Chapeuzinho Vermelho e sua avó (a foto era de uma criança

de 4 anos vestida de capuz vermelho, escolhemos essa foto porque a idade da criança é a mesma dos alunos da turma o que ajuda a gerar uma identificação com a personagem).

Outro recurso usado neste primeiro episódio, inicialmente não previsto na nossa estrutura de Drama, foram os fantoches: Maria e José. Estes, por sua vez, fizeram tanto sucesso que durante o processo inteiro os alunos perguntavam da Maria e do José. Este recurso criou a possibilidade de estabelecer um diálogo com as crianças a partir de um certo distanciamento, o que ajuda na criação de regras e direcionamento dos episódios. A ambientação cênica e as materialidades usadas geraram o *start* do processo, inserindo as crianças no contexto ficcional e apresentando o pré-texto com um ar de mistério, gerando expectativa.

Nesse primeiro episódio o principal objetivo era inserir as crianças no contexto ficcional do processo de Drama, e trazer a história na qual iríamos trabalhar durante todo o processo: a história de Chapeuzinho Vermelho, que é uma história muito conhecida e por isso decidimos ver o que elas conheciam e lembravam, criando um diálogo a partir dessa narrativa. Como finalização do episódio foi solicitado que as crianças pintassem um desenho de capuz, da forma e cor que eles gostariam, como se fosse o seu próprio capuz.

Interessante salientar que já nesta atividade foi possível perceber que as instituições reforçam signos sexistas, estereótipos e padrões de gênero, através do direcionamento das cores: capuz azul para meninos e rosa para as meninas. Este direcionamento ficou visível também nas decorações das salas, que são divididas em signos mais delicados que induzem fragilidade para as meninas e força para os meninos. Transformando assim, a escola em um espaço que sustenta (nas micro e macro ações) o patriarcado, invisibilizando e não abrindo brechas para o desenvolvimento de identidade dos seres, o que implica diretamente na sexualidade:

A valorização da diversidade sexual e de gênero se contrapõe à ênfase nas convenções de gênero e nos padrões de heteronormatividade, caracterizada pelo caráter compulsório da heterossexualidade, articulado ao estabelecimento de uma ordem social na qual o homem deve seguir as convenções sociais de masculinidade e as mulheres de feminilidade (CARRARA apud SOARES et al. 2019, p.292).

No segundo episódio os alunos conseguiram lembrar bem as ações feitas no episódio anterior. Fizemos uma caça ao tesouro com as crianças para encontrarmos a mochila da Chapeuzinho. Neste episódio usamos a estratégia do estímulo composto, utilizando como contêiner uma mochila, que traria novas informações a narrativa que estávamos construindo com as crianças. Estímulo composto ou Caixa de estímulo é uma estratégia dentro da abordagem do Drama, que prevê a utilização de um contêiner que pode ser, um baú, uma mochila, um envelope, uma sacola, uma caixa, etc. Esse contêiner sempre possui estímulos no seu interior que auxiliam na evolução do processo, como um impulso material para a criação por parte dos participantes. Esses estímulos podem ser objetos, fotos, cartas, notícias de jornais, etc., que são usados para direcionar, ajudar ou provocar os participantes.

Na atividade as crianças assumiram o papel de detetives. Para tanto, confeccionamos um crachá para cada uma. O crachá gerou engajamento e levou a imersão na vivência de papéis, mostrando que as materialidades têm o potencial de legitimar os participantes enquanto personagem.

Outro ponto observado sobre as materialidades é que elas são potentes quando são democratizadas, durante o episódio os alunos pediram lupas que já haviam na escola “para serem detetives completos”, como haviam apenas quatro lupas, optamos por realizar um revezamento, o que gerou alguns conflitos, e mostrou que as materialidades exclusivas para alguns podem ser uma inimiga para a imersão.

Nesse ato de rememorar o que eles lembravam do episódio anterior as crianças foram receptivas, logo, elas começaram a contar partes do episódio misturando com partes do seu cotidiano e outras histórias já ouvidas, nesse momento os professores das turmas começaram a pedir que os alunos só contassem as partes referentes ao episódio, o que acreditamos tirar certa potência e autonomia das crianças, pois como Manuel Sarmiento argumenta:

A infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais), pelas quais se expressam. A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de

crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. (SARMENTO, 2007, p. 35-36.)

Acreditamos que seja preciso pensar as crianças como seres sociais que falam e se manifestam de diferentes maneiras, essas potências não deveriam ser tolhidas, pois, essas narrativas orais são nuances da realidade e também do não real a partir da visão da criança, potência que nós queríamos presente em todos os episódios e que nos ajudaria a trazer a temática do abuso e da violência sexual, assunto delicado, porém necessário para se abordar na educação infantil. A partir disso incentivamos os professores a que deixassem que os alunos trouxessem esses “demais assuntos” para o processo.

Após encontrar a mochila com a caça ao tesouro, as crianças tiveram acesso a novas informações sobre a narrativa. Dentro da mochila havia: um caderno com desenhos da personagem; lápis de cor e canetas; uma ficha escolar que especificava a escola, idade e nome da menina; uma carta de sua avó perguntando o motivo da sua tristeza já que na última visita ela demonstrou comportamentos atípicos.

Ao abriremos a mochila mostramos as crianças todos objetos que haviam dentro, elas olharam cada coisa com bastante interesse, importante observar que nesta idade, o tato funciona como instrumento de visão, para “ver” elas precisam tocar. Ao lermos a ficha da escola da Chapeuzinho com nomes fictícios, as crianças ficaram curiosas sobre onde estaria a menina já que a mochila foi encontrada na escola delas. Uma criança nos questionou se a Chapeuzinho não estaria dentro da mochila, o que levou a turma a investigar o interior da mochila e a questionar a possibilidade da Chapeuzinho caber ou não naquele espaço.

Mostramos então o caderno da Chapeuzinho que continha muitos desenhos alegres sobre a vida na floresta e sua amada família, porém em certo ponto os desenhos começam a ter uma nova perspectiva em que as cores ficaram mais intensas e os desenhos passam uma ideia de raiva e/ou tristeza. Dentre os desenhos do caderno havia o lobo, nesse momento as crianças se assustaram com a imagem que estavam vendo, e disseram que o lobo era muito feio e malvado. Após olharmos os desenhos conversamos com as crianças sobre as diferenças entre eles, e as questionamos sobre tais diferenças, a resposta foi de que antes eles

eram “bons” ou “felizes” - palavras usadas por elas - e agora são desenhos “feios” e “ruins”. Após esses relatos dissemos que deveríamos descobrir o porquê da mudança da Chapeuzinho, mas que para conseguirmos isso deveríamos ver o passado.

Neste momento introduzimos a personagem da Fada do tempo. Contamos às crianças que existia uma fada do tempo, e se conseguíssemos falar com ela, seria possível que ela nos mostrasse o que havia acontecido com a Chapeuzinho. Para esta atividade, levamos as crianças para a área externa, onde organizamos um circuito, com atividades práticas a partir de brincadeiras, ao final do circuito o número de telefone da fada seria revelado. Durante o circuito percebemos como atividades práticas acessam as crianças de maneira que elas resolvem os problemas propostos com entusiasmo e facilidade. Reforçando que a base da educação infantil deve ser toda nas interações e brincadeiras como sugerem a Base Nacional Comum Curricular/BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEI.

Após o circuito, o número da fada foi encontrado e utilizamos o professor personagem, assumindo os papéis de Lobo, Chapeuzinho e Fada do Tempo. Na construção do episódio, levantamos a questão de que talvez não fosse interessante que nenhum de nós assumisse o papel do Lobo, para que as crianças não se confundissem sobre a figura do Lobo - que é tido como alguém do mal - e nós - os amigos visitantes que elas passaram a conhecer e confiar. Tínhamos ressalvas de que após essa cena, se algum de nós fosse o lobo, a confiança construída com as crianças pudesse ser abalada. Optamos por convidar outra pessoa, desconhecida aos olhares das crianças, para ser o Lobo Mau, Daisy assumiu o papel de Chapeuzinho e Carlos Eduardo de Fada.

No momento em que o Lobo entrou as crianças ficaram assustadas com aquela figura e logo que a cena acabou, decidimos começar um diálogo sobre o que tinha acontecido. Elas falaram pouco sobre o que poderia ter acontecido e se concentraram na figura Lobo e como ele era assustador. Após verbalizarem seus medos referente ao Lobo, perguntamos as crianças sobre o que elas fariam, ou o que poderiam fazer se estivessem na mesma situação de Chapeuzinho, ou seja, com um amigo estranho que fazia carinhos estranhos. Elas logo disseram que não, que a mãe não deixava, ou que ficam com tal familiar que cuida e não deixa nem

um lobo fazer mal. Neste momento procuramos enfatizar a ação de reconhecer e relatar.

Outra atividade proposta foi o semáforo do toque, levamos um desenho do corpo de uma criança do sexo masculino e feminino, as partes íntimas estava sinalizadas de vermelho (proibido o toque), as partes próximas as regiões íntimas estavam amarelas (sinalizando atenção) e as demais partes do corpo estavam verdes, já que são partes em que o toque é usual e seguro. Esta atividade nos propiciou iniciar uma conversa específica com as crianças, sobre as partes íntimas do corpo: quais seriam? Como é o nome dessas partes?

Na turma da professora A, as crianças demonstraram certa resistência em mostrar onde ficavam ou como chamavam, pareciam tímidas, na turma do professor B, elas já responderam de maneira mais incisiva onde estavam localizadas ou como chamavam. Acreditamos ser de suma importância que as crianças tenham referencial sobre o corpo humano e suas partes, para que elas entendam sobre privacidade e consentimento, tanto de seus corpos como dos seus pares. Desta maneira, elas poderão exercer a autoproteção que elas precisam para reconhecer os atos de abuso, já que para relatar as crianças precisam entender o que está acontecendo, Souza comenta que:

Dentro da conjuntura social nota-se certo receio ao falar sobre educação sexual nas escolas devido à desinformação sobre essa temática. Sendo assim é de suma importância desconstruir alguns paradigmas, haja vista educar sexualmente consiste em oferecer condições para que as pessoas assumam seu corpo e sexualidade com atitudes positivas, livre de medo, preconceitos, culpas, vergonha, bloqueios ou tabus (SOUZA apud SILVA et al. 2020, p.10)

Pensamos que a educação sexual está atrelada não só como forma de conscientização e resistência aos abusos, mas também, como maneira de discutir tabus e preconceitos sobre sexualidade, em um âmbito social ainda muito arcaico quando falamos de liberdade sobre diferentes corpos.

No episódio “A astúcia do lobo mau”, a professora A nos falou sobre como seria interessante trazer uma outra figura, que não a do Lobo, para exemplificar o abuso, já que, o Lobo já é tido como mau. Pensamos em trazer outra personagem da história: o caçador. Este

pensamento, adveio do fato de que, estatisticamente, a maioria dos casos de abuso no Brasil são intrafamiliares, logo, trazer essa outra figura é importante para desfazer esses estereótipos, e entender que o abusador também se faz a partir de uma narrativa de alguém que aparentemente é bondoso e tem o dever de proteção, e por isso, normalmente, se vale da confiança da criança. Desta forma, o caçador que na história é tido como uma boa pessoa que salva a todos, poderia levantar exatamente este questionamento, levando as crianças a refletirem que por vezes, mesmo alguém em quem elas confiam e que deveriam protegê-las podem praticar violências e elas precisam reconhecer e relatar.

Para abordarmos com mais profundidade o Resistir dos 3R's da autoproteção, confeccionamos fantoches no palito com a figura de Chapeuzinho, Lobo Mau e do Caçador. Cada criança escolheu a cor da capa do seu personagem e fez as intervenções que queria no seu fantoche, após o término de seus bonecos, relembramos a cena do Lobo encontrando a Chapeuzinho na floresta e sobre o que tinha acontecido, e com as referências da aula passada perguntamos se aqueles toques que o Lobo fizera em Chapeuzinho eram bons toques. As crianças responderam que não. Para gerar certa autonomia as crianças foram colocadas para resistir ao lobo e ao caçador com seus bonecos, e de fato elas resistiram, algumas crianças só saíam de perto, outras já diziam em alto e bom som “não, vou contar para a minha mãe”.

O último episódio foi o piquenique com as crianças. Momento que conversamos sobre o que vimos e sentimos durante o processo. Colocamos dentro da sala de aula imagens do Lobo atrás das grades, com os dizeres “Lobo encontrado e preso com a ajuda dos detetives do CEIM Professora Zeli da Silva Ramos” o que gerou muito entusiasmo.

Através do professor personagem, a Chapeuzinho vermelho veio para o piquenique trazendo uma grande cesta com frutas, bolos e suco. As crianças ficaram muito felizes em saber que a personagem estava bem, um dos alunos disse “é a Daisy” outros discordaram dizendo ser a Chapeuzinho. Vemos como as crianças permeiam o lúdico de maneira muito fluída, naquele momento já não era mais a professora que eles conheciam, mas sim a Daisy Chapeuzinho Vermelho, que despertou nelas a curiosidade de perguntarem sobre morar na floresta e sobre o Lobo.

As aventuras da Chapeuzinho na E. B. M. Aurora Pedrosa de Camargo

Assim como na outra escola, iniciamos observando as turmas que pretendíamos trabalhar, e ainda que estivéssemos receosos em trabalhar um assunto delicado, mas de extrema importância, a recepção que os alunos tiveram para conosco foi surpreendente. Ambas as turmas nos encheram de perguntas como “quem são vocês?”, “você querem ser nossos amigos?”, “você vão ficar para sempre com a gente?”⁴; evidenciando o entusiasmo de receberem novos integrantes na sala de aula. Assim começamos a ouvi-los, o que foi muito eficaz já que em alguns minutos eles já estavam contando sobre experiências pessoais, como as plantas da avó e os animais de estimação.

É comum na educação infantil e fundamental I que as crianças queiram compartilhar detalhes de suas vidas e falar sobre seu cotidiano. Apoiados na pedagogia da escuta de Malaguzzi (2016), acreditamos que é essencial para o processo de ensino e aprendizagem na escola os professores escutarem seus alunos, darem um tempo para que possam se colocar, contar e se sentirem ouvidos.

Malaguzzi enxerga a criança como protagonista do seu processo de construção de conhecimento e propõe uma pedagogia da escuta para o trabalho com os pequenos. Para o autor, os professores precisam lançar um novo olhar para as crianças; sua principal função seria escutá-las e observá-las, descobrindo seus interesses e potencialidades, e a partir disso sugerir atividades que as levem a explorar e experimentar novos conhecimentos. (JANIASKI, 2020, p. 112)

Este gesto de escuta gera confiança, afeto e parceria entre a turma, e entre crianças e docentes, e qualquer processo que passe pelo afeto e pela confiança tende a dar certo e florescer. Escutar a criança é reconhecê-la enquanto sujeito com múltiplas potencialidades.

No primeiro episódio do Drama, começamos propondo um aquecimento, as crianças foram resistentes e envergonhadas, mas insistimos na prática, uma vez que sabíamos que não é uma ação que faz

⁴ Interessante notar, que estas perguntas se repetiam em quase todos os encontros, e o receio de que não fossemos voltar era recorrente.

parte do dia a dia, logo é comum o estranhamento. Em seguida levamos a turma até a cabana (montada na área gramada nos fundos da escola), a euforia tomou conta do lugar, assim que entramos na cabana o contexto ficcional se estabeleceu, os alunos entenderam o pré-texto e começaram a especular o que havia acontecido com a Chapeuzinho, e quem poderia ter passado antes na cabana. Questões como “e se o lobo aparecer aqui?” foram levantadas e prontamente respondida por eles mesmo: “não tem problema, a cabana é mágica ela nos protege”.

As materialidades usadas se mostraram novamente muito úteis e potentes, as crianças se divertiram e interagiram muito com os fantoches, assim que voltamos para sala elas escreveram hipóteses do que poderia ter acontecido com a Chapeuzinho e assim encerramos o primeiro episódio.

O segundo episódio se iniciou com o professor de Artes da escola, entregando uma carta, enviada pela Mãe e Avó da Chapeuzinho, para a turma. Este recurso deixou os alunos muito animados já que no envelope continha a carta feita pela Avó, relatando que a Chapeuzinho estava triste, e pedia a ajuda de detetives para solucionar esse mistério. Nós distribuimos os crachás de detetives com os nomes das crianças mostrando que a materialidade teve papel fundamental, reforçando e afirmando a posição deles de detetives já que valorizamos o protagonismo dos pequenos em suas jornadas e narrativas.

Após a leitura da primeira pista que estava no envelope, iniciamos o caça ao tesouro. Este jogo gerou um pouco de frustração e ansiedade nos pequenos, que se mostraram sensíveis e alguns até choraram. Acolhemos as crianças, deixando-as demonstrarem e sentirem suas emoções. Aceitar e identificar as emoções é um processo importante para o reconhecimento de si próprio, que muitas vezes - seja na escola, seja em casa - é tolhido. Após a conversa, verificou-se que algumas crianças se sentiram mal por não acharem nenhuma pista, ou porque acharam apenas uma. Terminamos o episódio explicando que o jogo não era uma competição de quem achava mais pistas, e que a função do grupo era as encontrar juntos, enquanto coletivo. Acolhemos os sentimentos de cada criança e tentamos ressignificar o acontecido mostrando que ao final, elas completaram o objetivo do jogo, achando todas as pistas e encontrando a caixa de estímulo composto: a mochila da Chapeuzinho vermelho.

O episódio seguinte foi de euforia, especialmente porque depois de explorarem as materialidades da caixa de estímulo, as crianças descobriram que Chapeuzinho Vermelho tinha a mesma idade que elas, estudava e tinha uma rotina igual a delas, estabelecendo no mesmo instante uma identificação.

Ao verem e analisarem os desenhos, as crianças criaram teorias sobre o que poderia ter acontecido. Uma criança disse que os desenhos mostravam a transição de sentimentos da Chapeuzinho e que algo teria acontecido para ela mudar a forma de desenhar, e o restante da turma passou a concordar com essa teoria. Em seguida é revelado que há uma fada do tempo que pode mostrar o que aconteceu com a Chapeuzinho, e as crianças são convidadas a participarem de uma sequência de “provas” - jogo da memória e corrida de obstáculos – para acharem um objeto escondido e conseguir o contato da fada.

Para o episódio seguinte usamos a ambientação cênica e professor personagem. Neste episódio as crianças fariam contato com a fada do tempo. Com a turma do primeiro ano delimitamos a área cênica no gramado dos fundos da escola com tecido. Carlos Eduardo estava de professor personagem, caracterizado de Fada do Tempo, as crianças chegaram e se depararam com ele deitado no chão “dormindo”, ficaram animadas e gritando tentando acordá-lo, algumas iam até ele e o chacoalhava; a cena se inicia quando Daisy entra caracterizada de Chapeuzinho Vermelho e outro professor (convidado) caracterizado de Lobo Mau, que surpreende as crianças ao surgir por detrás de uma árvore.

Deixamos evidente para os participantes que estávamos assumindo papéis para mostrar o que tinha acontecido, o que ajudou com a resistência de alguns em nos ver enquanto personagem. A crescente no episódio foi visível, as cenas foram assistidas com atenção por parte das crianças e no momento de partilha, elas conseguiram pensar e construir cenas com diversas maneiras de resistir a uma situação similar, ou seja, a uma situação de abuso. Deixando claro que haviam entendido a ideia de reconhecer e resistir.

Com a turma do pré II, como o dia estava chuvoso, optamos por fazer a ambientação cênica dentro da biblioteca da escola. Como era um lugar fechado e com baixa luz, utilizamos um bastão de led para deixar a sala colorida e criar uma atmosfera diferente. Assim que chegaram, as

crianças se surpreenderam com a ambientação e avistaram o professor Carlos Eduardo deitado com uma roupa e maquiagem atípica. A euforia foi grande, porém se intensificou até que as crianças começaram a chutá-lo e darem tapas para acordá-lo.

Diante desta reação foi preciso acelerar o início da cena. Este episódio em particular não funcionou muito bem com a turma do pré, apesar de alguns estarem interessados na cena, outros queriam se aventurar pela sala ou interrompiam a cena. A Fada teve dificuldade de ser escutada e precisamos interromper a cena para conversar com as crianças. Apesar de conseguirmos trabalhar o conceito de prevenção - com a ideia de reconhecer e resistir, através da cena - não conseguimos elencar muitas possibilidades para a cena.

O episódio seguinte iniciou com uma conversa sobre o corpo e privacidade, perguntamos para eles sobre as partes íntimas e a turma se demonstrou receosa em dizer os nomes. Alguns falaram com resistência e outros não se dispuseram a tentar, elencamos vários exemplos de como são chamadas e da importância de protegê-las. Uma criança falou que estas partes sempre devem ser tampadas para que não fiquem visíveis, e alertamos que as partes íntimas só devem ser tocadas para higiene, e devem ser feitas pelo responsável e/ou por médicos(as) em momentos específicos. Partimos para a atividade das crianças circularem as partes íntimas no desenho.

Interessante ressaltar que este episódio com a turma do pré II nos surpreendeu, pois eles demonstraram uma consciência corporal maior do que a turma da primeira série. Apesar de inicialmente, para identificar e nomear as partes íntimas, ter havido silêncio, timidez e olhares constrangidos, logo após uma das crianças quebrar o silêncio dizendo que ela e a mãe chamavam a vagina de “perereca”, as outras crianças começaram a falar como chamavam suas partes íntimas. Explicamos para elas o porquê aquelas partes do nosso corpo eram íntimas e que não devemos ter vergonha de dizê-las em voz alta. Houveram relatos das crianças, de que seus pais ou responsáveis haviam dito a elas o que estava sendo trabalhado naquele encontro.

No penúltimo episódio, novamente utilizamos das materialidades para se fazer pertencentes do contexto ficcional, com uma sessão de fotos usando adereços como a capa (que remete a Chapeuzinho), a lupa

ou a boina (que remetem aos detetives) reforçando que todas as crianças fazem parte da nossa trajetória em busca de solucionar o problema da história. Em seguida, nós professores encenamos possíveis situações que são problemáticas, como um abraço indesejado, beijo no rosto sem a permissão, insistência de um desconhecido ou conhecido pedindo para guardar segredo, entre outras, e as crianças das turmas levantaram diversas alternativas para sair da situação de perigo e todas elas condizentes ao conceito dos 3 R's. Todas as ações propostas foram consideradas adequadas para a situação, pensando na questão da segurança das crianças, e todos concordaram com o desfecho.

O último episódio começou com as crianças assistindo a professora enquanto professora personagem (Chapeuzinho) se deparando com o cartaz que havia a imagem do lobo preso com a ajuda da turma. As crianças foram para a parte externa onde havia um piquenique esperando por elas, comemos e brincamos das brincadeiras que elas mais gostaram durante o processo.

Com a reflexão sobre o processo realizado, percebemos que mesmo as turmas tendo suas rotinas específicas e distintas, tanto em relação as escolhas didáticas e metodológicas dos professores, ambas nos receberam bem, cada um à sua maneira e no seu tempo. As crianças se mostraram dispostas a participar de uma atividade que “fugia” do habitual da sala de aula e que exigia autonomia por parte delas. Ao analisarmos o processo de maneira singular em cada turma percebemos algumas diferenças geradas pelo ambiente escolar e pela faixa etária das crianças.

Os alunos do pré II e do primeiro ano compreenderam de forma mais nítida a proposta e a temática em questão - educação sexual - e já possuíam um referencial sobre privacidade dos corpos. Ao passo que as duas turmas do maternal II, demoraram mais para entrar no processo, e em especial para entender a temática proposta, mas, aos poucos eles entenderam e participaram de forma ativa. Um outro dado é a vergonha: as crianças maiores demonstraram maior vergonha ao nomear as partes íntimas do que os menores. Julgamos que este comportamento ocorreu devido ao fato de que, em geral, as partes íntimas são associadas há algo indecoroso, sexual ou proibido. Pensamento este que devemos transformar em algo saudável e de cuidado de si e do outro.

Outra percepção que tivemos foi ver como as crianças do primeiro ano tinham um senso de individualidade maior dos que as outras turmas, logo elas se preocupavam muitas vezes em competir ao realizar as dinâmicas propostas mesmo que em nenhum momento deixássemos implícito que era uma competição (pelo contrário), já que ao pensarmos nas dinâmicas a ideia que tínhamos era sempre de coletividade.

A abordagem do Drama, possibilita as crianças um envolvimento emocional e a criação de vínculo e confiança com a turma e com os professores, se traduzindo em uma prática que se consolida enquanto pesquisa e prática, ou seja, enquanto ação e reflexão. De acordo com Ferreira, “Estar em um processo criativo com a criança implica em se colocar em jogo, em jogar juntos, em brincar juntos, em compartilhar os riscos de exposição e de estar em lugares desconhecidos.” (FERREIRA, 2020 p. 433)

Este “se colocar em jogo”, jogar e brincar junto aproxima crianças e professores, cria relações, e estas relações são capazes de estabelecer segurança para que os pequenos possam compartilhar possíveis casos de abuso. Terminada esta experiência que compartilhamos em sala de aula, para nós fica a certeza da necessidade e importância de abordar de forma efetiva a temática do abuso infantil em todas as instituições de ensino, com políticas públicas de capacitação dos docentes e campanhas de prevenção. A educação sexual faz-se necessária no currículo escolar e no diálogo com a comunidade.

A prevenção ao abuso sexual infantil engloba não só a educação, mas também a saúde pública, ao estabelecermos esse diálogo de forma segura e adequada por meio do Drama foi possível não só conscientizar, mas também gerar a autonomia e o protagonismo da criança, o que é de fato imprescindível para a solidificação de uma narrativa que muitas vezes é cerceada.

O professor dentro do Drama tem o potencial de perceber e trabalhar com as mais distintas linguagens da criança, e estar preparado para potencializar cada uma delas. Por isso a importância da sensibilidade estética e do proporcionar experiências diversas para os pequenos.

[...] um dos prazeres do fazer teatral é que ele permite que o individuo se perca dentro, ou entre outros mundos, o que o leva a re-conceituar e re-

experimentar as relações entre ele e os outros – outras pessoas, outras histórias, outras realidades, outras linguagens. E esta possibilidade de estar perdido que torna possível que ele encontre significados além do banal, que ele possa ler a cena e o mundo através de outras perspectivas. (CABRAL, 2009, p.7).

O fazer teatral – particularmente aqui na abordagem do Drama - possibilita este deslocamento temporário do real para adentrar o ficcional, o que ajuda as crianças a elaborarem e entenderem sua própria realidade, se tornando protagonista de seu processo de aprendizagem, pois ao compartilharem com seus pares e seus professores conhecimentos e experiências, elas aprendem como se relacionar e estar no mundo, entendendo que estão em um espaço seguro em que serão escutadas.

Referências

- ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi ensinando proteção contra a violência sexual na infância**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Caqui, 2018.
- BRASIL. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022. São Paulo, 2022. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf> acessado em 31 mar. 2023.
- CABRAL, Beatriz. O jogo teatral no contexto do drama. **Fênix - Revista de História e Estudos Teatrais**, online, v. 7, ano VII. n.1, jan./fev./mar./abr. p.1-17, 2010.
- CABRAL, Biange. O teatro no espaço da cidade – O lugar praticado. **Revista Percevejo**, (Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/UNIRIO). Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2009.
- CABRAL, Biange & PEREIRA, Diego de Medeiros. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Urdimento**, v.1, n.28, p. 285-301, Julho, 2017.
- FERREIRA, M. da Silva. O drama como pesquisa. **OuvirOUver**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 420-435, 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-54101. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/54101>. Acesso em: 31 mar. 2023.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. **VIS - Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da UnB**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 230-248, jul./dez. 2014

JANIASKI VALE, Flávia. **Colocando um Novo Ponto em Cada Conto**: Possibilidades da inserção do teatro na educação infantil. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2020.

JANIASKI VALE, Flávia. O Espaço Enquanto Influenciador no Processo de Ensino e Aprendizagem Teatral. **Revista Textura de Educação e Letras**, Canoas, RS: Universidade Luterana do Brasil, v. 23, n. 54, p. 156-171, abr./jun. 2021

JANIASKI, F.; CORDEIRO, C. E. S.; OLIVEIRA E SILVA, D. V. Performatividade na infância entre desafios sociais: contação de histórias para além do contar. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 490–505, 2022. DOI: 10.14393/OUV-v17n2a2021-62723. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/62723> . Acesso em: 7 mar. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 59-104.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Culturas Infantis e Interculturalidade**. p.19-40. In: DORNELLES, Leni Vieira. Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SILVA, Lara C. de Paula; SANTOS, Sara K. P.; JESUS, Yasmin C.; CARDOSO, Rosângela A. **Educação sexual infantil**: a importância do trabalho em conjunto entre família e escola. São Paulo: Campinas, 2020.

SOARES, Zilene P.; MONTEIRO, Simone S. **Formação de professores/as em gênero e sexualidade**: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro, 2019.

SOMA, Sheila Maria P.; WILLIAMS, Lúcia C. A. Livro infantil especializado como estratégia de prevenção do abuso sexual. **Psicologia**: Teoria e Prática, v. 21, n. 1, p. 186-203, jan./abr. 2019.

SQUINEL, Cláudia Bonete. **Chapeuzinho cor de rosa e a astúcia do lobo mau**. Campo Grande/MS: Biblio Editora, 2010.

DRAMA NA ESCOLA: O PROCESSO SEJA GENTIL E O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thacio Fagundes Vissicchio
Wellington Menegaz

O presente trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes, campus Universidade Federal de Uberlândia- UFU, intitulada *Prática docente no ensino de Teatro: de que aula de Arte estamos falando?*¹, cujo o objetivo geral foi introduzir o teatro a partir do Drama como abordagem de ensino, na prática curricular da aula de Arte na Escola Estadual São José Operário, com os(as) estudantes do 8º ano, do ensino fundamental, anos finais, no município de Rondonópolis, Mato Grosso, diante dos documentos reguladores atuais: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e Documento de Referência Curricular do Mato Grosso - DRC-MT (2018).

Em síntese, os autores desse artigo, criaram uma prática de Drama na escola em consonância aos documentos normativos, apresentando na pesquisa: uma análise crítica e reflexiva dos documentos regulatórios que amparam o trabalho em sala de aula: BNCC e DRC-MT, além de leis e parâmetros que subsidiam a educação; a relação dessa prática com os documentos bem como os caminhos dessa inserção e a permanência do teatro e do Drama em sala de aula.

Para esse recorte, será apresentado essa prática de Drama intitulada *Seja Gentil*, realizada por um dos autores desse artigo, Thacio Fagundes Vissicchio, sob orientação do outro autor, Wellington Menegaz, e como conclusão, apresentaremos as reverberações dessa prática, que perpassaram os documentos normativos e generalizadores e geraram possibilidades de resistências do Teatro na sala de aula a partir do Drama como abordagem de ensino.

¹ Pesquisa realizada por Thacio Fagundes Vissicchio sob orientação de Wellington Menegaz. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36734>

Drama como abordagem de ensino: breve contexto

O Drama como abordagem de ensino tem ganhado espaço na educação básica de forma promissora. Ao longo dos mais de vinte e sete anos, desde que Beatriz Cabral (2006) - autora pioneira na abordagem do Drama no Brasil - trouxe essa abordagem que conheceu na Inglaterra em seu doutoramento, vários autores e autoras se debruçaram para utilizar o Drama em suas práticas, produzindo monografias, TCCs, artigos, dissertações, teses, com uma vasta contribuição sobre o Drama. Entre esses(as) autores e autoras, destaco: Heloise Vidor (2008), Tharyn Stazak de Freitas (2012), Diego Medeiros (2015), Wellington Menegaz (2016, 2020), Fernando Nascimento (2019), Flávia Janiaski (2020), entre outros(as) pelo Brasil afora.

De forma concisa, o Drama apresentado por Beatriz Cabral (2006) acontece contemplando algumas convenções teatrais que caracterizam o processo dramático, (figurino, cenário, jogos, improvisos etc.) e dão bases para esse processo. É por isso que o Drama - diferentemente de uma metodologia teatral, como, por exemplo, os jogos teatrais, que possuem uma sistematização detalhada sobre seu processo, com sequência de tarefas e atividades a serem seguidas - assume-se como abordagem, que abrange diferentes caminhos e metodologias para chegar ao seu objetivo final.

Para que o processo seja reconhecido como Drama, é necessário seguir o que autora denomina como características básicas do Drama, dentre essas estão: contexto e circunstância de ficção; processo; episódio; pré-texto e professor-personagem. (CABRAL, 2006). Diego Pereira (2015) discorre sobre a diferença do Drama apresentado por Beatriz Cabral no Brasil, que traz essa abordagem pela perspectiva teatral:

Algumas características tornaram-se peculiares à abordagem de Cabral. A primeira delas diz respeito ao trabalho com a linguagem teatral. Enquanto fora do Brasil o Drama é trabalhado tanto por professores de teatro quanto por profissionais de diversas áreas, sendo, em muitos casos, utilizado como um meio para aquisição de conhecimentos das disciplinas do currículo, no Brasil, o Drama foi introduzido como um método para a experimentação teatral que contribua com a apropriação, pelos participantes, das estruturas e conceitos teatrais. (PEREIRA, 2015, p.110).

Segundo o autor, por Beatriz Cabral ser professora de Teatro, todos os processos realizados por elas e outros difundidos por sua prática estavam e estão voltados ao universo teatral, com o foco de criar conhecimentos dessa linguagem.

[...]a construção dos processos desenvolvidos tanto por Cabral, quanto por seus orientandos de mestrado e doutorado ou mesmo pelos acadêmicos do curso, nas disciplinas de Metodologia do Ensino do Teatro e Estágios, apresenta um aspecto mais teatral.

Tem-se uma preocupação com a aquisição de conhecimentos acerca da linguagem teatral. Constrói-se um processo com o intuito de que a experiência dramática proporcionada pelo Drama faça com que os participantes aprendam sobre teatro e conheçam uma maneira diferente de construir conjuntamente uma narrativa dramática. Esse não é um aspecto acentuado em muitas propostas de Drama fora do Brasil. (PEREIRA, 2015, p. 110).

Diante do exposto, a utilização do Drama, como abordagem no Brasil, tem, como pressuposto, o ensino de Teatro, de modo que sua execução se apresenta como um recurso profícuo na aula de Arte com o(a) professor(a) de Teatro, podendo abrir diversos caminhos para trabalhos pedagógicos interdisciplinares, colaborativos ou individuais. A seguir, será apresentado o Drama realizado na escola.

Drama Seja Gentil

O processo foi realizado no primeiro trimestre de 2022, com os(as) estudantes do 8º ano do fundamental, anos finais, da Escola Estadual São José Operário, no município de Rondonópolis, Mato Grosso. Foram cinco episódios que aconteceram em uma semana, com duração de aproximadamente 55 minutos, referente a uma hora aula.

A escolha do pré-texto e do tema gerador para o processo veio ao encontro de um projeto trabalhado por um dos autores desde 2017 nas escolas, sobre a prática de *bullying*. O pré-texto utilizado é o livro *Wonder*, de Raquel Jaramillo Palacio, publicado em 2012, traduzido para o Brasil por Rachel Agavino, intitulado *Extraordinário*, publicado em 2013.

O livro *best-seller* deu origem ao filme com o mesmo nome em 2017, com a direção de Stephen Chbosky.

Para execução do processo, foi criada uma parceria com professores(as) de diferentes componentes curriculares da turma, embasada pelo processo formativo que perpassam diferentes habilidades apresentadas em cada área. Essa rede contribuiu para executar o Drama durante uma semana completa, no período de aula. Por ser o primeiro processo feito na escola, ficamos com receio de alongar esse período para 5 semanas, podendo perder o envolvimento deles(as) durante o percurso.² A seguir, será discorrido cada episódio do Drama *Seja Gentil*.

Episódio I - Cartas

Cada estudante, após a volta do recreio, encontrou uma carta nominal, que foi deixada entre seus pertences. As cartas entregues tiveram dois assuntos: despedida e agradecimento. A escolha ocorreu de modo aleatório, apenas para criar dois grupos dentro da sala, para atividades futuras. Elas foram feitas manuscritas e, durante o recreio dos(as) estudantes, foram colocadas entre seus pertences.

Para facilitar a entrega das cartas, uma aula antes de iniciar o processo, foi entregue à turma uma fita adesiva branca para que eles(as) colassem na carteira em que estavam e escrevessem seus nomes, isso colaborou para encontrar os pertences dos(as) alunos(as) e entregar a carta nominal.

Carta de agradecimento:

Caro(a) amigo(a) (nome do aluno/a)!

Obrigado! Obrigado por ser gente boa comigo durante todo esse período. Obrigado por nunca me olhar diferente, nunca me julgar por algo de que eu não tenho culpa. Obrigado por se importar com as pessoas e acreditar em um mundo melhor. O mundo precisa de mais pessoas como você!

² Até o ano de 2021, o componente Arte tinha duas aulas semanais no fundamental, anos finais. No ano de 2022, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) parametrizou o currículo escolar, retirando uma aula de Arte da semana, na prerrogativa de equiparar a áreas de conhecimento, advindas da BNCC.

Lembre-se: quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil!

Ass.: Seu amigo <3

Carta de despedida:

Caro(a) amigo(a) (nome do aluno/a)!

Eu sei que esse ano não foi nada fácil para nós. Tivemos muitas mudanças e minha mãe sempre disse que mudanças geram incertezas, e incertezas geram atitudes inimagináveis. Eu sei que não sou perfeito e procuro me amar todos os dias quando me olho no espelho. Não posso mudar como eu sou, será que você pode mudar seu pensamento? Mas não se preocupe, estou indo embora. Se acaso aparecer alguém igual a mim, lembre-se: quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil!

Ass.: Eu :(

Após o retorno do intervalo, eles(as) começaram se organizar, pegar seu material para início da aula e encontraram suas respectivas cartas. Foi deixado um tempo para que eles(as) pudessem encontrar e perceber que todos(as) haviam recebido. Isso ajudou a criar uma expectativa e alertá-los(as) para procurarem a sua.

Na sequência, após acharem as cartas, foi conversado sobre o conteúdo delas, deixando que eles(as) percebessem a divisão de dois grupos. Para aumentar o suspense, foi realizada algumas perguntas-chaves para ampliar o debate e a discussão como: vocês sabem/imaginam quem é o remetente da carta? o que vocês fizeram? do que o remetente está falando? o que será que ele quer dizer com isso?

Essas perguntas deixaram os(as) alunos(as) ansiosos(as), sem saber o que, de fato, teria acontecido. Eles(as) levantaram várias hipóteses, relembando professores(as) antigos que não estavam mais na escola, alunos(as) que estavam faltosos(as) e atitudes que eles tiveram no final do ano passado. Uma aluna chegou a se culpar por estar com uma caneta de um colega que não estava frequentando a escola. Eles(as)

questionaram a grafia da carta, tentando descobrir quem era o suposto “menino das cartas”³

Para finalizar o episódio, foi apresentado a carta que o professor havia recebido junto com uma foto de um astronauta. Na carta estava escrito:

Carta do professor.

Querido Professor!

Obrigado! Obrigado por ser o melhor professor que eu já tive. Obrigado por ser amigável comigo durante todo esse período. Obrigado por nunca me olhar diferente. Estou indo embora, mas antes, gostaria que você encontrasse alguns pertences que pegaram da minha mochila sem permissão. Um senhor que já conhece bastante a escola, sabe onde estão. Você e mais algumas pessoas poderiam encontrar e guardá-los para mim? Agradeço mais uma vez.

Ass.: O menino que sempre se lembrará de ser gentil.

Então, foi feito o convite a eles(as) para encontrar esses objetos, e todos(as) aceitaram por unanimidade. Também me comprometi a tentar encontrar o “tal senhor” que já sabia sobre os objetos, encerrando o episódio que teve duração de 40 minutos.

Episódio II- Objetos perdidos

Nesse episódio, os(as) estudantes iriam à procura dos pertences do menino misterioso. Como eles(as) estavam tendo aulas geminadas de outra professora, entrei na sala por uns instantes apenas para avisá-los que receberiam uma visita. Quando a professora saiu da sala, receberam a visita do senhor que foi mencionado na carta. Seu nome era Sr. Buzanfa, e foi apresentado como antigo inspetor de aluno(a).

Ao entrar na sala como professor personagem, os(as) estudantes tiveram um *start* sobre aquele processo estar relacionado com a prática teatral. Nesse momento, em que eles(as) estavam preocupados em

³ Nesse momento, eles já sabiam que era um menino, pois a carta de agradecimento era denominada como “seu amigo”, trazendo o pronome masculino.

encontrar um “quem”, tivemos uma potencialização do processo em vivenciar essa experiência, reafirmando o que Janiaski traz sobre o esse recurso dentro da sala de aula:

Como o trabalho com a criatividade e imaginação não partem do nada, e sim de alguma estrutura previamente organizada, o Drama funciona como uma base onde serão construídos personagens e cenas que podem levar a um produto. Ao mesmo tempo, esta base deixa espaços para serem preenchidos de acordo com as referências dos participantes, sendo assim, uma estrutura maleável para ativar a imaginação e o fazer teatral.

O professor-personagem se apresenta dentro destes percursos, como ferramenta básica, capaz de abrir um campo fértil de possibilidades, principalmente porque ele é utilizado dentro de um espaço reservado à aula de teatro, à apreensão de conceitos e técnicas de interpretação através da “aproximação dos alunos as particularidades do trabalho do ator, tanto no que diz respeito à representação de personagens no próprio ato pedagógico, quanto aos recursos técnicos utilizados para a composição.(VIDOR, 2011, p. 80).” (JANIASKI, 2020, p.447).

Esse “campo fértil” e essa “representação de personagens” como ato pedagógico, que “ativa a imaginação e o fazer teatral”, como Janiaski apresenta, levou os(as) estudantes a viverem aquela história.

O senhor Buzanfa se apresentou aos estudantes e contou sobre como conheceu o menino misterioso das cartas, trazendo novas informações para eles(as) e as pistas sobre onde poderiam achar os objetos. O Sr. Buzanfa avisou que não os acompanharia, mas deixaria que o professor tomasse conta deles na escola. Então ele saiu da sala, e segundos mais tarde apareci para acompanhá-los. Em nenhum momento, quis esconder dos(as) alunos(as) que aquele senhor era um personagem caracterizado por mim. A escolha por entrar e sair da sala foi apenas para trazer melhor convencimento ao episódio, pois não estava na sala de aula.

Ao adentrar, questionei sobre o que haviam descoberto e quais eram os próximos passos a seguir. Eles(as) relataram a fala do Sr. Buzanfa e mostraram as pistas que ele havia deixado. Eram três pistas iniciais com cores diferentes, sendo usadas para dividir a sala em três grupos. Antes da saída dos(as) estudantes para a procura dos objetos, eles(as) foram orientados sobre algumas regras, entre elas: não gritar ou atrapalhar a

andamento das aulas na escola; não pegar as pistas que não fossem da cor do seu grupo; não dar dicas para os demais grupos sobre as pistas e/ou objetos dos mesmos; e a quantidade de objetos a serem encontrados.

Os objetos escolhidos para serem encontrados eram: tênis, bola, caderno com bilhetes, caixa de presente do Darth Vader, trança de cabelo cortada e controle de vídeo game. Cada grupo teve o total de cinco pistas e dois objetos a serem encontrados. Durante a procura, tivemos o auxílio da coordenadora pedagógica da escola, que ajudou na orientação dos(as) alunos(as).

Para esconder as pistas e os objetos, foi escolhido a aula após o intervalo dos(as) estudantes, assim, pode-se utilizar esse tempo para organizar os objetos e as pistas por diversos lugares da escola, sem a preocupação de outros(as) discentes mexerem. Na aula posterior, fizemos nosso episódio.

Em cada objeto, havia bilhetes com memórias do “menino das cartas”. Foi orientado aos estudantes que deixassem tudo em um baú deixado na sala de aula. Após todos encontrarem o que lhes cabia, retornamos à sala para socializar o que cada grupo havia recuperado. Como já estava prestes a terminar a aula, foi apresentado rapidamente cada objeto e conversado sobre as dificuldades nessa busca pela escola. Como finalização do episódio, encontrei uma bolinha de papel amassada, que, aberta, revelou o seguinte bilhete, de que fiz a leitura:

Julian- *Eu não gosto dele, olha como ele se veste? Como ele anda? É horrível!*

Maïke- *kkkkkkkk. Ele é patético! Não sairia de casa se fosse ele. Parece um ogro.*

Julian- *Nossa, verdade! Quem andar com ele vai pegar uma praga, estará infectado. Kkkkkkkk. Se eu fosse como ele, juro por Deus, eu ia colocar um capuz na minha cara todos os dias.*

Maïke- *Eu acho que se fosse como ele, eu iria me matar! Kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk*

Julian- *Espera para ver o que acontecerá com ele amanhã!*

É importante destacar que tanto a narrativa do senhor Buzanfa, quanto os objetos e o diálogo apresentado no episódio têm referência ao pré-texto utilizado. Em alguns momentos desse episódio, começou a ser levantada, entre alguns(algumas) alunos(as), essa referência do filme, de maneira que um comentava com o(a) outro(a) - *Isso não parece ser daquele filme do menino de capacete de astronauta?*

Durante a criação da estrutura do Drama, por várias vezes, ficamos com receio se era necessário ou não trazer o pré-texto à tona ao processo. Por escolha, decidimos não revelar o pré-texto, deixando que eles(as) percebessem ou questionassem sua origem. Essa escolha contribuiu para que eles(as) não ficassem preso ao que já haviam visto ou lido e pudessem vivenciar o processo de forma livre.

Diego Pereira argumenta sobre o pré-texto, que “não se trata da reprodução de uma história, mas da criação de situações que tenham relação entre si e que proponham a criação de eventos e vivência de diversos papéis, assim como a reflexão sobre suas ações dentro da ficção.” (PEREIRA, 2015, p.126). Dessa forma, a estrutura do Drama foi criada a partir de situações que tinham inspirações no pré-texto, sem a reprodução do que já estava criado pela autora.

Paralelo a isso, pensando no contexto ficcional, por se tratar de um pré-texto que já acontecia em uma escola, apenas foi ressignificado para o presente, para o aqui e o agora do local, em que os(as) discentes transitavam entre o ficcional e o real o tempo todo.

Episódio III- E se...

Este episódio foi pensado para ser um “episódio investigativo”, para juntar todos os fatos ocorridos até o momento, as informações obtidas, com o objetivo de criar uma hipótese, ou mais, sobre o que poderia ter acontecido com o menino das cartas. No primeiro momento, foram apresentados os objetos encontrados no episódio passado, agora os ressignificando como “pacotes de estímulos” (SOMERS, 2011), com o intuito de auxiliá-los(as) a traçarem essa história.

Criador da teoria “pacotes de estímulos compostos” (*compound stimulus*), John Willian Somer (2011) acredita que um artefato pessoal possa ser uma ferramenta potente para se criarem histórias. A ideia é despertar um envolvimento afetivo com os participantes e com a temática escolhida a partir dos objetos. O uso desse elemento tem como objetivo contribuir para compreender a história, podendo ser diferentes objetos, como apresenta Somer

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo – o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana. Aqui reside o segredo da criação de um estímulo composto. Os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir e dos grupos e conversar sobre eles, juntar as informações encontradas até o momento, tentando entender a história. (SOMERS 2011, p. 179).

Ressignificando o que foi encontrado – objetos e memórias escritas - em uma potente fonte de estímulos e criando esse “relacionamento” entre o material concreto em mãos e as informações encontradas até o momento, foi possível aguçar a criatividade dos(as) estudantes, para que eles(as) pudessem se aproximar da história, juntar as informações e criar suas narrativas, de acordo com o que foi apresentado.

Apresentados os objetos, criamos um quadro de informações sobre o suposto “menino das cartas”. Para criação da narrativa, foi colocado para os(as) estudantes, que eles(as) seriam investigadores nesse episódio e que precisaríamos juntar o máximo de informações possíveis para entender o que estava acontecendo. A ideia era que todos(as) participassem na construção dessa história, que foi escrita no quadro por tópicos.

Após esse processo, os alunos se organizaram, novamente, nos dois grupos segundo a divisão das cartas do primeiro episódio. A ideia era que eles(as) escrevessem suas narrativas a partir das informações que já portavam, sendo comparados entre os grupos o que havia em comum e o que cada grupo poderia contribuir de forma diferente para a criação de uma única história.

A criação desta narrativa era importante para o episódio seguinte, de modo que, quanto mais detalhes e evidências tivesse a história, melhor seria para organizar o próximo episódio. Para finalizar, foi convidado a diretora da escola para participar do processo, levando até a sala de aula um caderno que havia sido deixado no chão em frente à porta da turma.

As(os) estudantes ficaram surpresos(as), pois não recebiam a visita da diretora da escola com frequência. Ao pegar o caderno, foi apresentado a capa para eles com a escrita: “Diário do Sr. Buzanfa”.

Ao receberem o diário, todos ficaram curiosos(as), porém um estudante argumentou que não era legal mexer nos diários das pessoas. A partir dessa fala, iniciou-se um suspense com os(as) estudantes, em abrir o diário ou não. Começamos a conversar se era viável abrir o diário, questionar quem era a favor ou contra em abrir, chegando a ter votação com direito a argumentos favoráveis e contrários. Esse “jogo” de não estar certo o que poderá acontecer em cada episódio é o que torna o Drama vivo, em que se esboça um pré-roteiro do que irá acontecer, mas os(as) participantes têm total autonomia para modificar o que foi pensado. Para esse episódio, se tinha esboçado que mostraríamos o diário a eles(as), e por pouco isso não se modificou.

Após a votação ter sido favorável em abrir o diário, começamos a folheá-lo, mostrando-lhes várias escritas, mensagens, relatos, até chegar a uma página em que estava escrito: “O menino Augusto”. Neste momento, o diário foi fechado encerrando o episódio. Os(as) estudantes(as) ficaram eufóricos, e esse processo de suspense, acrescido de tensão, é extremamente importante para o envolvimento dos estudantes no Drama.

Episódio IV- Seja gentil

No quarto episódio, os(as) alunos(as) tiveram acesso ao relato do Sr. Buzanfa sobre o menino Augusto. Nesse relato, foi apresentado um compilado de tudo que havia acontecido com ele na escola, sobre seus amigos, sobre ter sofrido *bullying*, até sua saída da escola. O relato estava em consonância com a criação que os(as) alunos(as) apresentaram no episódio anterior, por isso a importância dos detalhes da narrativa daquele episódio.

Nesse relato, também havia informações importantes, com o intuito de apresentar exemplos para os(as) estudantes compreenderem fatos que acontecem no dia a dia, que parecem simples, mas que podem causar grandes problemas emocionais nas pessoas. Após a leitura, pode-se perceber parte da sala comovida com a história. Foi questionado à turma

se alguns(algumas) deles(as) já haviam se deparado com alguma situação entre as apresentadas no relato, e a resposta foi unânime: todos(as) já haviam sofrido algum tipo de *bullying* na escola. Após essa conversa, a turma foi convidada para externar essas ações no corpo através de imagens congeladas.

Foi pedido para que seis voluntários(as) pudessem iniciar o jogo, e, sem hesitar, eles(as) foram para fora da sala de aula, para receberem as orientações. O jogo consistia em ter um grupo na função de criar as cenas congeladas com práticas de *bullying* no cotidiano escolar, enquanto os demais alunos espectadores, precisariam argumentar sobre aquilo que estavam vendo. Após a apresentação, trocava o grupo fazendo com todos fossem ora personagem, ora espectador.

A participação dos(as) discentes foi surpreendente. Sem precisar apontar ou pedir para que eles(as) fizessem, todos(as) participaram pelo menos uma vez. Foi criada diversas cenas com temas relacionados aos cotidianos deles(as), como: o uso de aparelho dental, uso de óculos, preconceito racial, tipos de cabelos, sardas, entre outras ações sofridas por eles(as) alguma vez na escola. Conforme as cenas eram executadas, outras narrativas surgiam, criando um momento de desabafo acerca de situações que muitos não imaginavam que um colega poderia ter passado e sofrido. Foram relatados comentários sobre alguém ser magra demais, gordo demais, ter boca grande, roupas feias, entre outras ofensas apresentadas.

Ao final do episódio, foi entregue a eles(as) uma convocação para uma reunião extraordinária que aconteceria no dia seguinte. Foi explicado que, atrás de cada bilhete, haveria um(a) personagem que eles(as) teriam que representar/criar na reunião, podendo ser: aluno(a); professor(a) e componente (ex.: Professor(a) de matemática); pai/mãe/responsável. Por conta do tempo, foi orientado que eles(as) poderiam se organizar em trazer um objeto ou acessório que representasse seu personagem e/ou um figurino de fácil vestimenta, para participar do próximo episódio.

Episódio V- Não julgue um menino pela cara

No quinto e último episódio, os(as) discentes participaram da reunião extraordinária da turma. Nesta reunião, estavam presentes pais, mães e/ou responsáveis, discentes e professores(as), com o foco principal de criar ações contra a prática de *bullying* na escola. Os(as) personagens, interpretados(as) pelos(as) alunos(as), iriam discutir sobre o caso de *bullying* com o ex-aluno Augusto e outros possíveis casos que acontecem na escola. Dirigida pelo coordenador da escola - personagem apresentado pelo professor - essa reunião teve como foco ouvi-los(as), vestidos de seus personagens como pais, mães, professores e alunos sobre essa prática e elencar ações e medidas que poderiam ser tomadas para que esse caso não voltasse a acontecer dentro da escola.

Para iniciar essa reunião, foi pedido para que eles(as) organizassem uma roda com as carteiras e tomassem em mãos os seus objetos/acessórios. Os(as) estudantes que trouxeram figurino já haviam se vestido quando na hora do episódio. Após a organização, foi feito um exercício de respiração para trazer a atenção dos(as) estudantes e, a seguir, foi acordado que, quando terminasse a contagem de três segundos, iniciariamos com os(as) personagens.

A contagem foi feita, e iniciamos a reunião. O coordenador pediu para que cada um(a) se apresentasse, falando de qual segmento seria, e, logo depois, começamos a discussão sobre o motivo da reunião, tentando elaborar ações para solucionar o problema de *bullying* na escola. As discussões tiveram vários momentos, com discussões sobre assuntos desde o uso de recursos, como câmeras de segurança, a punições para praticantes dessa prática, entre outros. A cada ação apresentada, os(as) personagens argumentavam sobre elas, apontando lados positivos e negativos de cada uma. Ao final, chegamos a duas ações para serem realizadas: elaborar um projeto para os(as) alunos(as) que praticam o *bullying* na escola, para que eles pesquisassem e externassem as problemáticas causadas por essa prática; e a criação de uma rede de apoio aos estudantes que sofrem dessa prática dentro da escola.

Ao finalizar a reunião, foi agradecido a presença de todos, abaixando a cabeça como encerramento e finalização do episódio e do processo, que foi aplaudido por todos(as).

Reverberações do Processo

Entre as diversas experiências vivenciadas em sala de aula, é preciso entender que ser professor de Teatro, dentro do componente curricular Arte na rede básica é um desafio constante. Antes de ensinar Teatro na escola, é necessário aprender a como adentrar com o ensino de Teatro nesse lugar. É preciso entender que estar amparado por leis ainda não é suficiente para que a equipe gestora, demais docentes e até mesmo os(as) estudantes compreendam essa modalidade, pois, na maioria das vezes, veem o teatro apenas como uma ferramenta de trabalho ou como algo extracurricular da sala de aula. Na escola em que foi realizado a prática não foi diferente, foi preciso apresentar o que se trabalha na aula de Arte, suas áreas de conhecimentos, as modalidades artísticas e qual era a posição do professor habilitado em Teatro naquele lugar.

Ao apresentar o Drama para a equipe gestora, eles(as) prontamente se colocaram à disposição para auxiliar no que fosse preciso. Foi importante receber deles(as) esse apoio, pois era a primeira vez em que aconteceria um processo de Drama na escola e a primeira execução de Drama do primeiro autor. Desse modo, se algo desse errado, precisaríamos ter esse suporte da equipe. Com os(as) professores(as), também foi desta forma; por conta do tempo planejado para execução, foi preciso ter essa rede de apoio para executar o Drama durante aquela semana.

Para os(as) estudantes, a recepção do Drama *Seja Gentil* foi inusitada. Em nenhum momento foi comentado sobre Drama ou sobre o processo com eles(as). Na semana anterior à execução, durante a aula, foi discutido em sala sobre pessoas praticando *bullying* na escola e que essa prática era repreendida veemente e que não se aceitaria, em hipótese alguma, essa prática nas aulas de Arte. Ao final desta aula, foi comunicado que, na semana seguinte, seria realizado uma prática e que não era para que ninguém faltasse. Diante de alguns questionamentos, foi revelado que tinha a ver com o projeto de mestrado do professor e que precisaria de todos(as) em sala de segunda a sexta-feira.

Como mencionado, após a entrada como professor-personagem do professor, no segundo episódio, foi que eles(as) tiveram o *start* sobre aquele processo estar relacionado ao universo teatral. Em todos os

episódios, a participação era de 100% dos(as) estudantes presentes. Alguns(algumas) com mais entusiasmo, outros(as) menos, mas cada um(a) com sua contribuição.

Na avaliação oral feita com eles(as) após o processo, ficou explícito que, até aquele momento, poucos(as) estavam entendendo que as cartas e todo aquele suspense de quem havia enviado remetiam ao aviso dado na semana anterior, sobre o processo que se faria com eles(as). Primeiro começaram a discutir quem poderia ser o tal menino ou tentar resgatar se haviam feito algo de errado, percebendo, somente ali, que tudo aquilo poderia ser fictício.

Outro ponto levantado na avaliação foi a respeito do pré-texto que hora ou outra surgia como referência para eles(as). Alguns(algumas) já haviam assistido ao filme e, em alguns momentos, tentavam encontrar respostas nas cenas a que assistiram. Uma aluna questionou a falta dos personagens importantes do filme ou a menção a eles(as). Foi preciso, nesse momento, esclarecer sobre como acontece o Drama e que o intuito ali não era reproduzir o que aconteceu no filme ou no livro, encenar os personagens ou a criação de um fragmento, mas, sim, a partir de alguns pontos ou temas chaves do filme e do livro, discutir aquilo que eu havia proposto como objetivo.

Segundo Beatriz Cabral (2006), é preciso ter por objetivo que qualquer atividade dramática abarque a preocupação com dimensão da aprendizagem:

A ênfase no **processo**, tanto pelo professor quanto pelo diretor teatral tem por objetivo lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados quer da linguagem cênica devem estar presentes. Em ambos os casos, se o processo se desenvolve de acordo com as regras do meio dramático, a experiência poderá ser considerada pela perspectiva do teatro e/ou da educação (formação do autor e/ou do indivíduo). [...] em teatro na escola seu objetivo pode incluir a motivação dos alunos para a observação de ações e atitudes que levam a discussão das questões éticas subjacentes ao tema explorado. (CABRAL, 2006, p.17 grifo da autora).

Desta forma, o objetivo estava em trazer essa “formação do indivíduo”, discutindo daquilo que acontecia no cotidiano escolar dos(as) estudantes, motivando-os(as) a essa “observação”, como apresenta a autora, esse que no momento, tratava-se sobre a prática de *bullying*, que, de início, veio de fora para dentro, a partir do processo, mas também reverberou de dentro para fora, quando eles(as) puderam trazer à tona suas experiências para o processo, externando suas dores e magoas sofridas, como aconteceu no episódio quatro.

Para esse processo, o objetivo era trabalhar a temática do Bullying de forma que eles pudessem aprender através da prática sobre os malefícios que o mesmo traz para todos(as), esse que foi alcançado de maneira satisfatória, relacionando um problema enfrentado dentro da escola, o teatro através do Drama e documentos norteadores, que apesar de serem incoerentes, eles ainda não interferem na prática docente em sala de aula, no que tange a metodologia ou didática aplicada em aula.

Destacamos ainda que executar o Drama com várias turmas, levando em consideração o número reduzido de aulas e a carga excessiva de trabalho, é sem dúvida um desafio, podendo ser exaustivo, mas não impossível de acontecer. Acreditamos que após a inserção do Drama na escola, após refletir e aperfeiçoar o processo, criar estratégias como a utilização de materiais de fácil acesso, o conhecimento da escola e dos(as) estudantes sobre a prática, a realização de outros processos podem ser menos exaustivo.

Por fim, é preciso discutir, persistir, e agregar novas abordagens a fim de que possamos, nós professores(as) de Arte da rede básica de ensino, driblar as mazelas e os retrocessos que vem acontecendo na educação, a partir de documentos norteadores deturpados e incoerentes, de forma a propiciar aos estudantes vivências e práticas que visam estimular a sensibilidade, a criação, a reflexão e a estesia de cada um(a), apropriando-se da modalidade teatral – ou de cada habilitação específica de cada docente – para que juntos(as), possamos resistir com o ensino de Arte como componente obrigatório nos currículo brasileiro, respeitando suas particularidades, seu conhecimento, sua importância na

educação e do seu papel transformador na vida humana⁴. O Teatro na escola resiste. A Arte na escola RESISTE!

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - **BNCC**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- CABRAL, Ângela Beatriz Viera. **Drama como método de ensino**. São Paulo. Editora Hucitec 2006. 2ª Edição.
- JANIASKI VALE, Flávia. Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento. **OuvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 436–450, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-5383>.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de Referência curricular**. Ensino fundamental anos iniciais. Cuiabá, 2018.
- MENEGAZ, Wellington. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.
- MENEGAZ, Wellington. Perspectivas do Drama no Brasil. **OuvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 363–374, 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-58040. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040>.
- NASCIMENTO, Fernando Augusto do. **Teatro e representatividade queer: experiências com a metodologia do drama na escola**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2019.

⁴ Pensando sobre a formação de professores(as), estudantes de Teatro e a importância da prática em sala de aula, foi elaborado um material didático, intitulado “Pod-Drama, o Podcast de Drama”, tendo o Drama *Seja Gentil*, a primeira exposição. Esse material se encontra disponível na plataforma de áudio *Spotify*. Nesse Podcast teço algumas reflexões apresentadas aqui e outros mais sobre o processo. Disponível em: https://open.spotify.com/show/28IC5x9WxlhnLY98wIFs1e?si=Or4mvrkwRr6toH_CVePAiA

PALACIO, Raquel Jaramillo. **Extraordinário**. Tradução: Rachel Agavino. Editora Intrínseca. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://ima-rs.com.br/wp-content/uploads/2018/11/8o.-ano-Extraordin%C3%A1rio-R.-J.-Palacio.pdf>.

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

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Tradução: Beatriz A. V. Cabral. **Urdimento**: revista de estudos em artes cênicas, Florianópolis, n. 17, v. 1, p.175-185, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>.

STAZAK DE FREITAS, Tharyn. **Ambiente e Prática do drama: experiência e imersão**. Dissertação (mestrado)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2012.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2008.

WONDER. Stephen Chbosky. **Wonder**. Produtores: David Hoberman; Todd Lieberman. Estados Unidos. Lionsgate. 2017. Mídia.

KWARAHI, A DEUSA SOL EDUCAÇÃO E ETNOCENOLOGIA: HORIZONTES TANGENTES QUE PODEM SER VISIBILIZADOS. POSSÍVEIS?

Joselito Eduardo Matos Sampaio

Trata-se neste artigo duma livre reflexão sobre Educação, algumas das indistintas maneiras que ocorre o ato educativo, e a demonstração da importância de ampliar a visão pedagógica perante a contribuição que a Etnocenologia pode oferecer ao ensino oficial do Estado brasileiro, e em especial ao ensino das Artes Cênicas na Educação Básica. Também refletir sobre o incentivo da subjetividade para a formação de sujeitos autônomos através de práticas corporais expressivas autorais.

Antes preciso dizer que não sou participante de qualquer grupo citado neste artigo. Sou um homem adulto, professor da educação básica na cidade de Brasília. Minha origem de vida foi traçada por pais nordestinos que me deixaram cedo. E duma existência, por vezes solitária, dentro dos códigos urbanos desta capital brasileira planejada por uma índole educativa sob o signo das artes. Cidade essa que me deu a oportunidade de escolher viver no campo da expressão artística, e em especial das cênicas, tanto no teatro e de bonecos, circo e dança, quanto ser um servidor público em arte-educação.

Não milito diretamente em causas raciais, de gênero ou de classe, apesar de ser adepto a essas demandas e solidário afetivamente às suas questões. Minha causa, nesse artigo, é a educação irrestrita, as expressões corporais cênicas como ato educativo, e o entendimento democrático de que a existência humana, em qualquer forma que ela se apresente e se desenvolva, deve ser respeitada e incentivada para a emancipação do sujeito.

Aqui será usado como suporte referências teóricas de artigos próprios da Etnocenologia e da Educação, de legislação oficial, de depoimentos escritos e de passagens e diálogos trazidos pela minha memória com os educandos em questão. Além de registros pictóricos,

fotográficos e de ponderações pessoais minhas avaliativas enquanto resultado de trabalho no ato educativo da Educação Básica.

A Etnocnologia, conforme seus fundadores, é uma área de pesquisa liminar

Pela sua natureza complexa, a etnocnologia abriga muitas propostas. Do ponto de vista metodológico, mapeia relações inter-teóricas entre diferentes universos de conhecimento como os da Antropologia, das Ciências cognitivas, da Estética, da Filosofia e assim por diante. A diferença está em como são trabalhadas estas relações, envolvendo a análise de objeto das mais variadas áreas, do teatro à culinária, passando por manifestações populares, estudo do corpo e de rituais. (BIÃO, 1998, p. 12)

A Etnocnologia nasce com intuito decolonial focado em percepções discrepantes e até mesmo dissociadas de qualquer tangência com aquilo que o mundo do Ocidente possa crer. Seu *corpus* metodológico não se atém somente às narrativas hegemônicas. Nasce com ela a possibilidade de falar do que se presume diferente sem ser diferente, e do estranho sem ser estranho, especialmente nos campos das corporeidades.

De fato, o que as etnociências podem ter como perspectiva comum é a busca da compreensão dos discursos dos diversos agrupamentos sociais sobre sua própria vida coletiva, inclusive e, talvez, principalmente, suas práticas corporais [...] A ciência contemporânea (diferentemente da ciência moderna), interessada em estudos sobre a humanidade, tem confundido as fronteiras com natureza e cultura, ciências sociais e biológicas. [...] o conceito de identidade [...] é um instrumento eficaz para a ciência moderna, deveria ser substituído pela noção de identificação, pela ciência contemporânea “pós-moderna” [...] Identificações sucessivas e não identidade única e eterna, seriam de maior utilidade heurística atualmente (BIÃO, 1998, p.18).

Neste caso, pode-se inferir que surge a identificação como método mais apropriado para o procedimento pedagógico em sala de aula na Educação Básica. Pois, numa visão “pós-moderna”, a identificação retém a possibilidade do encontro entre sujeitos e civilizações distintos sem julgamento prévio e nem definitivo. Além de uma abrangência relacional

capaz de aceitar como natural a mutação total ou parcial daquela identidade que era presumidamente definitiva e estática.

Essa compreensão pós-moderna dada pela identificação, ao ser aplicada na prática cotidiana, pode ser muito valiosa para a Educação em geral, e principalmente a das Artes Cênicas. A identificação é fluida e híbrida, dinâmica, o que impede a prática de resumir contextos complexos e subjetivos em leituras generalizantes com conceitos fechados por bloqueios restritivos como questões burocráticas, epistemológicas e/ou teóricas.

A Educação pública está inserida no projeto republicano como uma promessa de modernização do país [...]. Temos com isso um avanço educacional importante, mas não conseguimos superar problemas estruturais gravíssimos [...] precisamos avançar no campo das políticas públicas. [...] se nós temos acesso, nós temos uma escola com enormes problemas de qualidade que não consegue – inclusive – reter uma parcela expressiva da população em função de suas condições sócio-econômicas. Essas crianças são reprovadas, se evadem, acabam sendo, de alguma maneira, excluídas por uma outra ponta. Então nós temos que pensar que se nós avançamos em termos de oportunidade, de expansão de vagas, e, portanto, de direito ao acesso, temos que resolver o problema de qualidade da escola, do contrário a cidadania prometida continuará sendo extremamente parcial. (CORSETTI, EXTRACLASSE, 2010)

Ao falar em Educação Básica brasileira, tudo indica que atualmente ela ainda não atende seus clientes¹ de forma a contemplá-los. Ela hoje, cuja clientela é a população urbana e rural mais necessitada de oportunidades, comparada ao passado da escolarização brasileira,

¹ O termo “cliente” usado neste artigo tem como referência primeira a Dra. Nise da Silveira que desenvolveu importante trabalho terapêutico sobre a psiquê humana, e era assim que ela chamava aqueles que precisavam de seus cuidados. Em segundo lugar, o fato de não encontrar ainda nenhum termo mais adequado que se refira à dedicação do professor que não se finaliza na transmissão do conteúdo, mas encontra-se no serviço de educação do sujeito, de forma que o professor presta um “serviço” que se locupleta quando contempla o ser em sua complexa dimensão humana. E a meu ver, o professor deve se colocar à inteira disposição de seus estudantes a fim de “servi-los” com sua prática educativa, adequando-se à realidade de cada cosmo, individualmente e/ou em grupo.

vislumbra alguns avanços como um maior número de matrículas e, por sua vez, a adesão populacional ao plano educacional sugerido pelo Estado.

Contudo, inúmeros problemas ainda devem ser enfrentados de forma que positivamente a educação pública cumpra ao menos uma de suas missões sociais contemporâneas, que é a inclusão e permanência dos estudantes até o fim do ciclo obrigatório com a premissa de qualidade educativa. O que pode ser também entendido como qualidade ao atendimento humano no quesito pedagógico.

A qualidade educativa passa sim, sem dúvida alguma, por questões de classe diante as condições socioeconômicas, e isso parece ainda estar longe de ser superado no Brasil. Entretanto, para além da questão socioeconômica, a perspectiva etnocenológica pode contribuir também pelo viés da identificação do sujeito como ser que amplia seu conhecimento com o propósito educativo e pedagógico. Identificar com mais propriedade como e onde esse sujeito se manifesta na sua integralidade corporal individual, o seu cosmo cultural e familiar, pode ser uma das formas de combater a repetência e a evasão escolar.

Esse exercício pedagógico de identificação se intensifica com as Artes Cênicas no plano escolar, pois as expressões corporais ganham vulto para trajetórias específicas a cada sujeito. Esse pode ser um modelo que enfrente a evasão e a repetência, quer dizer, “aproximar o cosmo social do estudante” (GONZÁLEZ REY e GOULART, 2019, p. 23) ara as práticas corporais pedagógicas da escola, e mais especificamente, para o plano de atividades da aula de Artes.

O Brasil, no prisma da Etnocenologia, é um país de expressões corporais construídas, por exemplo, em “práticas de cenas nos campos das tradições, velhas ou novas, como folguedos, rituais religiosos, danças e tribos urbanas” (VELOSO, 2016, p. 40). Essas expressões corporais são tão autênticas e específicas, que parece até um pouco ingênuo imaginar uma Educação Básica alçada numa proposta pedagógica, com formatos e conteúdos, modeladora e socialmente única em todo o país.

Tanto as expressões idiossincráticas de grande parte da população neste multiverso² que é o Brasil, quanto a origem pedagógica dos jovens

² Essa contraposição estética no conceito de universo advém de discussões no campo da Astronomia, em que correntes teóricas não aceitam a ideia de que haja somente um universo, mas sim multiversos independentes com regras específicas a cada sistema.

que nascem em seus núcleos vivenciais, com seus modelos de formação íntima, em sua previsão estética e corporal, sugerem modelos a se desvendarem. E que podem ser aceitos por esses clientes, podendo auxiliar no combate à exclusão escolar.

O atual formato oficial segue uma visão moderna e impessoal do Estado em seus projetos de formação educacional para o sujeito. Enquanto muitos modelos pedagógicos “etnocenológicos” são profundamente pessoais, afetivos e cheios de significado sinestésico e estético.

Parece que a resistência que age também contra a dominação colonial no discurso pedagógico, passa por outros processos pedagógicos recheados de uma corporeidade narrativa não absorvida pelo sistema educacional do Estado na atualidade. Algo que naturalmente provoca choques inevitáveis, e o pior, muitas vezes, conflitos irremediáveis gerando o desestímulo, reprovação, abandono e a expulsão do meio oficial escolar.

As diferenças entre a proposta educacional do Estado e a realidade de boa parte dos clientes da escola são notadas por vários fatores. Por exemplo, da arquitetura escolar, diante os espaços como sugestões de comportamentos corporais, que no caso da maioria das escolas oficiais ainda está ligada ao modelo mecanicista e impessoal dos sujeitos. Espacialidade proposta que induz também um modelo pedagógico conservador e tradicional adequado ao entendimento moderno da educação. Ou o contrário se faz valer, as práticas educativas modernas modelam os corpos também pela materialidade espacial de seus conceitos arquitetônicos.

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente nacional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa (SILVA, 2007, p. 111).

Conceito que pode se assemelhar ao Brasil, também pela ótica cultural e de modelos educativos, que tem sistemas linguísticos e corporais idiossincráticos e intangíveis à uma ideia universalizadora.

Isso se deu, talvez, pela ideia da necessidade de que a população adquira conhecimentos básicos universais e amplos numa suposta formação cultural única da sociedade brasileira. São saberes e práticas que têm como base a pressuposição de serem necessários conhecimentos gerais que devem ser adotados e passados a todos os indivíduos indistintamente no Brasil, de forma a ter uma base narrativa social uniforme. Os pressupostos dessa formação geral do indivíduo brasileiro se encontram definidos na Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. (MEC, 2022).

Essa suposta oferta de conteúdos curriculares a nível nacional necessita e induz o entendimento de uma predisposição tácita para a construção de escolas adequadas a estes intuitos pedagógicos. Como também a contratação de professores, formados pelas universidades, preparados e conduzidos para a realização dessa indicação oficial de uma presumível universalidade na formação da população brasileira.

Portanto, vale a pena ressaltar que a leitura do mundo escolar pode e deve ampliar seu espectro de atuação para, enfim, atender as demandas sociais que enfrenta como evasão, repetência e falta de apressamento ao modelo moderno dado à escola pública. Pensar numa visão pós-moderna da educação passa por refletir a subjetividade dos sujeitos envolvidos como clientes na educação, a fim de ampliar a qualidade de ensino e estabelecer de fato uma escola democrática.

Silva (2007, p.111) faz menção à modernidade, “iniciada com a renascença e consolidada com o iluminismo e, de outro, a Pós-modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX”. Segundo o autor, os pressupostos que compreendem a modernidade, são as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso, enquanto a pós-modernidade privilegia o relativismo, a subjetividade, a descrença nas grandes metanarrativas (DONATO, 2015, p.39997).

Então, surge como alternativa concreta, apoiado nos pilares da Etnocologia com sua orgânica transdisciplinaridade, o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais adequadas e afetivas. Práticas educativas mais próximas de serem aceitas e compreendidas por indivíduos pertencentes, ou não, a agrupamentos sociais. E que, por vezes, podem não estar correlacionadas ao modelo da Educação Básica induzida pelo Ministério da Educação- MEC.

Kwarahi, a deusa sol

Ajalina é o nome social de Kwarahi, que na chamada escolar tem o nome de Ajalina Guajajara. Quando nos encontramos ela estava no 6º ano do ensino fundamental do CEF 07 da Asa Norte, do Plano Piloto de Brasília, onde lecionei a disciplina de Artes em 2022. Ela estava com 14 anos demonstrando sua defasagem idade/série, pois a lei federal 11.274/2006 dita que “*O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade...*”

Quando entro na sala de aula em que Ajalina se encontra, percebo um grupo de estudantes de onze a doze anos. Alguns jovens infantilizados, demonstram pouca habilidade na vida escolar independente, com risos e brincadeiras frouxos e pouco produtivas para o andamento das atividades educativas da aula de Artes. Esta turma era inclusiva, pois além de ter outros estudantes de etnias indígenas distintas, tinha também 2 estudantes do Ensino Especial.

Ajalina era a mais silenciosa, introspectiva, de todos os estudantes ali presentes. Apesar da visível maturidade e concentração constante em todos os estudantes indígenas, numa abismal demonstração de comportamento e conduta diante os desafios escolares em relação aos colegas pueris, Ajalina estava sempre de cabeça baixa e nunca olhava nos olhos. Quando impelida a falar, falava baixo e o mínimo, sempre curvada. Parecia ter pouco conhecimento da língua portuguesa, e não usava de forma nenhuma sua língua materna, a Guajajara.

Me chamou a atenção o fato de que a maioria das pessoas indígenas ali matriculadas não usavam seus nomes verdadeiros, estes tinham um nome social ocidental. Quando inquirida sobre seu real nome de nascença Ajalina respondeu naquele tom específico da voz natural

indígena, vindo de uma projeção nasal e gutural articulando bem a boca, que seu nome primaz era Kwarahi. Eu repeti seu nome diversas vezes tentando entender como era a fonte e forma da projeção vocal que ouvi.

Ajalina faltava muita aula. Ela era desinteressada, e em vários momentos demonstrava timidez e tristeza. O grupo Guajajara nesta escola era composto por umas dez pessoas, algumas andavam em grupo. Ela estava sempre sozinha, na aula, no intervalo, no ônibus escolar quando ela chegava, saía e voltava sozinha. Percebi que a aproximação pedagógica a ela deveria ser sutil, delicada, cautelosa e silenciosa também.

Ajalina, silente, aparece quando quer ou quando se sente obrigada. Mas num dia que a encontrei em sala, cada estudante já estava realizando seu trabalho específico, eram vários pequenos grupos, entalhe, teatro, estudos de instrumentos musicais, entre outros de acordo com a proposta que elaboramos juntos. Convidei Ajalina para caminhar comigo, sairmos das redondezas da sala de aula.

Numa sombra dum Buriti onde as Jandaias gorjeavam aos agudos o banco de praça se fez nosso encontro humano. Isso era por volta das 15 horas de um dia de agosto, com o céu do cerrado azul intenso e um calor morno agradável. Sentamo-nos cada um na ponta desse banco de concreto e ouvimos o ruidoso relacionamento das Jandaias, o vento e o sol estavam presentes. Rompi o silêncio perguntando se ela estava bem. Respondeu, de soslaio, que sim. Perguntei se ela morava no mesmo lugar que os outros estudantes Guajajaras, e ela respondeu que sim. Insisti querendo que ela falasse comigo perguntando seu nome verdadeiro, ela respondeu rápido Kwarahi, eu tentei balbuciando repetir e ela repetiu outras vezes até perder a paciência. Perguntei o que significava. Ela respondeu, a Sol.

Parei. Tentei dimensionar o que era aquilo. E num deflagrar óbvio olhei em minha volta e senti que ela era a representação mais vibrante daquele momento, da tarde seca do cerrado de agosto. Ela falou com tanta objetividade e força tranquila. A confiança dela era uma tremenda confirmação de sua tristeza e poder. Ela me falou baixo e forte que Kwarahi significa a Deusa Sol e a seca.

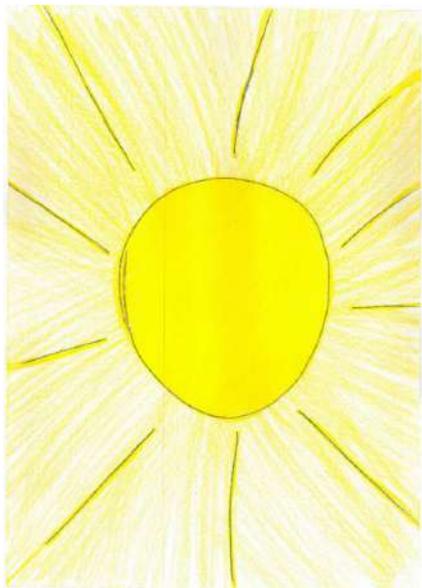
Entendi que pode ser a força da vida ou a destruição dela. Por exemplo, a fome que a seca traz. Percebi que a relação de segurança alimentar ancestral dos Guajajaras estava profundamente tocada, talvez

ela fosse para escola principalmente para comer. Percebi que ela sentia fome. Totalmente faminta de vida e cultura também.

Perguntei a ela quem lhe dera esse seu nome, e ela respondeu que foi uma tia que não está mais próxima. Está no Rio de Janeiro, casou-se com um indígena de outra etnia e foi embora. Realmente ela estava sozinha. Sentia saudade. A tristeza que senti vindo dela me silenciou. Ficamos assim alguns segundos e retomei o ar para convidá-la a fazer um trabalho na aula de Artes, ela ficou ouvindo, perguntei se ela tinha lápis de cor e caneta. Balançou a cabeça positivamente. Falei que lhe daria dois papéis que não são iguais aos que usamos normalmente, eles são A3, e mais fibrosos, adequados para realizar desenhos e escritas com muitas cores e letras grandes. Ajalina escreveria o significado do seu nome verdadeiro num rascunho, e depois que eu visse o texto original e fizesse alguns comentários, ela faria um desenho de Kwarahi num dos papéis e no outro escreveria o texto final com sua caligrafia mais bem desenhada possível.

Ela concordou. Além de ficar satisfeito com o resultado do nosso encontro ao ter se transformado em algo produtivo como ação educativa, senti ali a concreta possibilidade do fim de uma narrativa ancestral dos povos originários do cerrado. O sentimento dela demonstrava a seca de uma expectativa que nunca se alcançará, ela vivia o seu destino doloroso de não ter para si alguma chance de seguir a sua vontade, de viver o seu impulso orgânico, a sua natureza individual estava violentamente silenciada. O sol cáustico da realidade bruta estava secando a sua alma, e a fome existencial só apontava para qualquer jeito que a morte possa se apresentar.

A acompanhei, peguei sua cadeira e sua mesa e coloquei ao lado de uma cerca verde, na sombra, dei-lhe os papeis A3. E a deixei trabalhando. Ela se levantou, pegou seu estojo, sentou-se naquela mesa que dispus, e concentrada começou a mover seus punhos e seus sentimentos numa só ação.

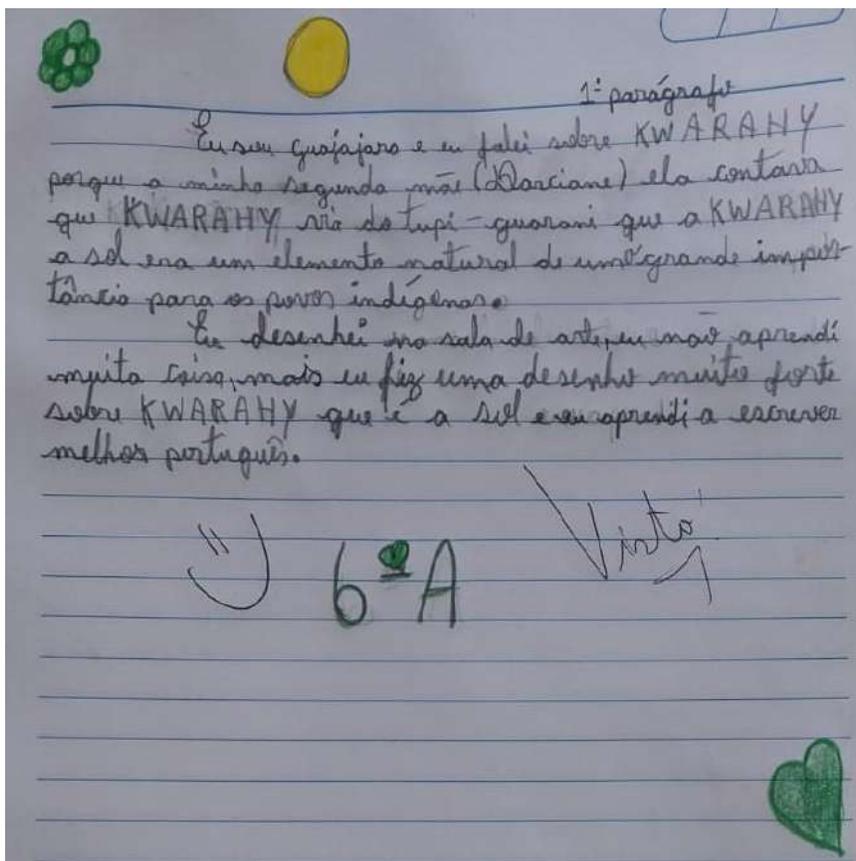


Vale reparar nesse texto escrito ao menos dois aspectos importantes para mim. O primeiro é a boa compreensão de Ajalina com a língua portuguesa, o que demonstra o sentimento de apatia ou falta de oportunidade para se expressar com seu silêncio. E a tarefa incompleta sobre o motivo indígena que ela escolheu para preenchimento da borda, que apesar de ser harmonioso está incompleto. Ela não quis terminar de preencher a borda. Evidente que isso não a prejudicou em nenhum sentido, ao contrário, só ampliou o espectro de sua sensibilidade demonstrando, para mim, uma falência desses códigos tradicionais Guajaras nos sentimentos de pertencimento dela.

Essa experiência pedagógica tem uma dimensão maior, válida para trabalhos acadêmicos futuros mais explicativos e recheadas por documentos com o desenvolver e a construção educativa da subjetividade de Ajalina. Vale ressaltar que depois dessa prática expressiva identificada com seu cosmo estético e cultural, Ajalina foi mais frequente e apresentou um grande número de trabalhos afetivos e de ampliação de seu conhecimento.

E como é de praxe no final do bimestre, solicito a todos que escrevam suas experiências pelo seu ponto de vista sobre a aula de Artes e seus aprendizados. Ajalina não queria escrever, parecia incomodada

com o que escreveria. Não o fez. Pedi que fizesse com mais firmeza e ela não quis. Olhei firmemente e disse que ela não precisava me agradar, não queria que ela relatasse pensando o que eu gostaria de ouvir. Eu estava solicitando que ela exercitasse a escrita através de algo que ela tinha realizado na nossa atividade juntos, mesmo que ela não falasse coisas boas, ou que não gostasse das nossas aulas.

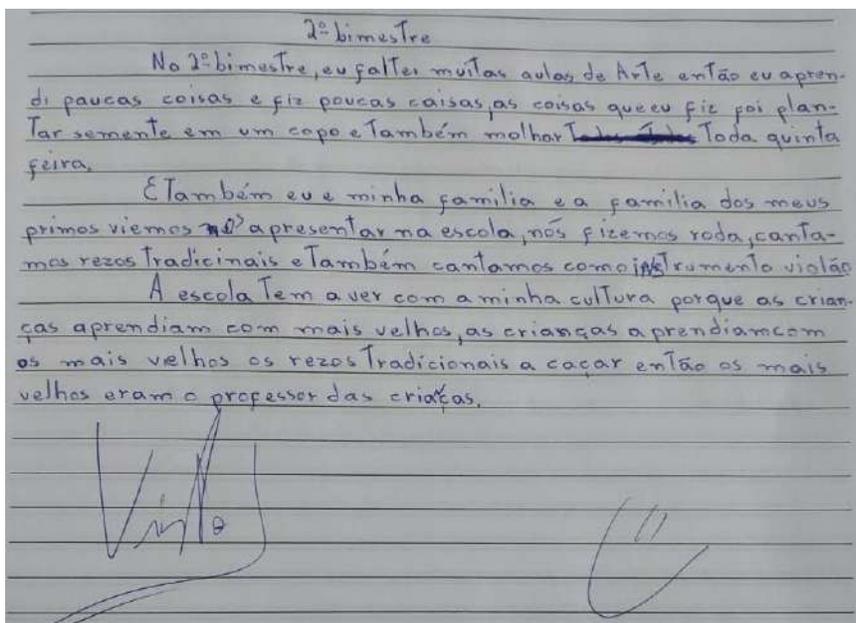


Esse escrito merece uma atenção muito maior do que será dada aqui, entretanto, vale a pena chamar a atenção à maneira como ela aprendeu sobre Kwarahi. A sua segunda mãe, como ela chama, é a tia que ela tinha se referido na nossa conversa, que foi embora, e a transmissão de conhecimento foi de forma oral numa contação de história em que a

narrativa cosmológica inclui a presença de Ajalina na possibilidade divina que a Deusa Sol representa.

Quer dizer, Ajalina fora incluída na representação contada por sua tia como uma poderosa deusa importante para a cultura de sua tribo. Pensei, quanto mais alto o vôo maior a queda. Ajalina, pelo menos comigo, dali em diante, senti, buscou redimensionar a preciosidade da sua existência. Buscou juntar os cacos de seu brilho divino e parecia tentar reconstruir a importância de estar viva. Pelo menos essa foi a direção pedagógica em que depus minha expectativa. Tentei supor na possibilidade de que vale a pena lutar pela vida.

Estudantes Guajajaras de outras turmas fizeram a mesma atividade de escrita e reflexão do que realizaram na aula de Artes. Também relataram maneiras pedagógicas próprias de aprender que demonstram a pedagogia indígena, segue mais um depoimento de outro jovem indígena.



Inúmeros assuntos podem ser tocados a partir desse depoimento escrito por esse jovem Guajajara. Ressalto a importância de um modelo de educação digamos “em pé”, vivo, recheado de significados e afetos

subjetivos para eles, com o ensinamento prático-teórico, cosmológico e concreto, estético e corporal, transdisciplinar e amoroso, e muito mais.

Entretanto, diante da realidade escolar em que vivi no ano de 2022 nesta escola, nenhum estudante indígena foi aprovado. Alguns desistiram, outros reprovaram por menções baixas e boa parte por infrequência, refletindo uma escola de caráter moderno que não atende a seus clientes com a qualidade mínima para lhes favorecer a sua continuidade e sucesso escolar. O que, em última instância, é uma forma de gerar e perpetuar a miséria e desolação afetiva. Penso que quando um estudante indígena desiste de lutar pela escola demonstra mais um fator do processo de sufocamento diante a resistência dos povos originários, quero dizer, mais um passo no degrau ao genocídio é dado pelo Estado.

Considerações finais

É notório que o modelo educacional vigente no Brasil não atende com qualidade os seus clientes gerando desinteresse, desistência e reprovação em massa. Seria necessário realizar um estudo mais específico para entender histórica e tecnicamente porque a Educação Básica se encontra como é atualmente. Isso merece uma revisão teórica que deve abarcar, no mínimo, o conceito fundante da formação dos professores. Uma das estagiárias, Rebeca Alvim, do curso de pedagogia em Artes Cênicas que me acompanhou nesta escola registrou em seu relatório final de curso o seguinte.

Inicialmente, não compreendi muito bem a proposta, já que o tema poderia, em minha concepção, escapar do contexto artístico. Porém, ao conversar com o professor e ler seu trabalho de Mestrado, assimilei que, sob seu ponto de vista abarcado pelo viés etnocenológico, as artes cênicas vão além daquilo que é proposto pela BNCC, já que toda ação cotidiana pode conter espetacularidade a depender da intenção que ali se coloca e do olhar observador (ALVIM, 2022).

O trabalho de mestrado a que ela se refere é “Pedagogia do pertencer: Práticas educativas em diálogo com a Etnocenologia numa proposta pedagógica em artes cênicas para o EJA” (SAMPAIO, 2020). Segue o depoimento de Rebeca,

Em meu caso, especificamente, houve mais um fator que me tirou da zona de conforto em que estava: a abordagem pedagógica e metodológica do prof. supervisor Joselito Sampaio, que se mostrou diferente de todas aquelas que conheci como estudante. Por causa de sua característica flexível e atenciosa enquanto arte-educador, aliada à Pedagogia do Pertencer e ao pensamento Etnocenológico, surgem, nas turmas, inúmeras propostas e tendências artísticas, o que torna os planos de aula personalizados e dinâmicos. Isso requer coragem, uma vez que representa dissidência do lugar-comum em que educadores já possuem todo o cronograma de conteúdos prontos e pré-estabelecidos. Assim, o professor Joselito está, constantemente, pesquisando e aprendendo com seus estudantes e suas propostas (ALVIM, 2022).

A Etnocenologia pode descentralizar o poder hegemônico de uma educação teatral quando tratada nas Artes Cênicas. O teatro pode ser maravilhosa ferramenta pedagógica, mas, obviamente, não a única, e menos ainda a mais adequada a qualquer cliente que esteja na Educação Básica. Outra contribuição que a Etnocenologia poderia propor para a prática educativa é a ideia de uma educação da identificação e apropriada para cada sujeito e/ou grupo, abrindo frestas para diversas culturas ricas em modelos pedagógicos, como a Capoeira, a Suça, e ambientes quilombolas, ribeirinhos e religiosos, como o Candomblé ou práticas em torno do Ayahuasca.

A Etnocenologia ainda carrega em seus limites teóricos alguns tópicos que necessitam de uma ampliação de repertório. Pois, por se tratar de uma disciplina trans e multidisciplinar pode gerar certa confusão, em especial, na delimitação de seu campo de pesquisa aliada à sua metodologia aplicada a cada tema.

Por exemplo, na própria epistemologia de seu nome, “o prefixo “etno” vem de etnos, destacando a extrema diversidade das práticas corporais e seu valor fora de toda referência de um modelo dominante e universalizante” (CAMARGO, 2006, p. 3). Contudo, a subjetividade tem igualmente um alcance de diversidade de sentidos até mesmo em sujeitos do mesmo grupo étnico. Então, deveria se caracterizar um léxico que atenda a ideia de etnia e de individualidade ao mesmo tempo, uma espécie de “Etnocenologia do ser” ou “Etnocenologia do sujeito”, talvez.

Outro ponto que se encontra em dificuldade de delimitação é a correlação metodológica para uma pesquisa em Etnocnologia. Por isso preferi tocar neste assunto ao final deste trabalho. Pois, no meu caso, alio a ideia de trajetividade em Armindo Bião que defende o trajeto como “As técnicas e princípios que buscam permitir o conhecimento do objeto por parte do sujeito, bem como a história que reúne o sujeito e sua opção pelo objeto” (BIÃO, 2009, p. 39). Destacando a importância da história e opção do pesquisador para a relevância da pesquisa, que neste caso foi em pedagogia, ou melhor, pedagogias desenvolvidas em trajetividade com o estudante.

Só que nesta pesquisa aqui descrita o aporte metodológico da Etnocnologia pela trajetividade abriu portas para a Cartografia dos processos pedagógicos do sujeito. A Cartografia, como a Etnocnologia, não se interessa por pré-conceitos e métodos prontos. E aqui, a relação no ato educativo deve estar aberta ao caos e ao relacionamento imprevisível e desconhecido entre os sujeitos, numa mobilidade do mapa afetivo-cognitivo-expressivo-corporal dentre nós envolvidos no trajeto pedagógico.

Por isso, constitui-se por modos de investigar estranhos para quem demanda procedimentos de pesquisas decididos a priori, mas que tem se mostrando muito importante no campo educacional para quem deseja investigar-experimentando, deslocando permanentemente o pensamento e o corpo e, assim, produzir intervenções sob o pesquisado e sobre o mundo (PARAÍSO e CARNEIRO, 2018, p. 1005).

Vale a pena delimitar mais uma vez a potente possibilidade de influência da Etnocnologia no campo educativo, Armindo Bião falou sobre isso também

A etnocnologia, também, se distingue [...], por sua clara opção pelo campo estético, compreendido simultaneamente como o âmbito da experiência e da expressão sensoriais e dos ideais de beleza compartilhados, e, ainda, por sua bastante ampla perspectiva transdisciplinar, que vai, por exemplo, das ciências da educação e da vida, como a pedagogia e a biologia, até as chamadas ciências exatas, como a etnomatemática [...] (BIÃO, 2009, p. 50)

De certo, a fronteira de uma possibilidade de tangência da Etnocologia no campo da pedagogia, e em especial das Artes Cênicas, é visível e já existe, só que não reconhecida por instituições legais do Estado. Ademais, outras questões se fazem pertinentes igualmente, como por exemplo, em que todas as escolas brasileiras têm aulas de inglês, entretanto, a despeito da importância do aprendizado desta língua, o idioma Guajajara é originário e endocultural do território brasileiro.

Os Guajajaras, como já visto, são conduzidos a aprender o português, mas e se tivesse também uma disciplina de língua indígena na Educação Básica, qual relação de permanência e aprovação escolar nesta reorganização pedagógica o próprio grupo indígena não teria? Sei que este é um assunto delicado, mas uma escola indígena para indígenas parece adequada, ou, de maneira diferente, uma estrutura escolar que admita a língua e cultura indígena no seu quadro de disciplinas como uma poderosa ferramenta pedagógica.

Este trabalho se mobiliza para demonstrar como a pedagogia em tangência com a Etnocologia pode contribuir para ações pedagógicas na Educação Básica. A fim de qualificar a ação educativa com a ideia de adesão aos estudos por parte dos estudantes, gerando aprovação satisfatória. E, quem sabe, talvez, com o intuito emancipatório do sujeito, possa dar maiores possibilidades de permanência qualificada neste mundo em que estamos, em especial o escolar.

Parto da ideia de que os problemas com os quais nos defrontamos hoje perpassam muitas questões – ecológicas, nacionais, étnico-raciais, de gênero, de classe ou de grupos específicos – que devem ser consideradas na sua especificidade, sem perder de vista, contudo, a ideia de recuperar uma visão ampla e global de emancipação humana (HADDAD, 2022, p.21).

Referências

ALVIM, Rebeca. **Relato de uma experiência de estágio:** trabalho que contém o relatório final referente ao estágio curricular supervisionado em Artes Cênicas no Ensino Fundamental. 2022. Trabalho apresentado como relatório final para aprovação na disciplina

Estágio Curricular Supervisionado em Artes Cênicas no Ensino Fundamental (ESAC 2), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BIÃO, Armindo. **Etnocenologia, uma introdução**. In: Etnocenologia: Textos selecionados. GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (Org). São Paulo: Annablume, 1998. p. 15-21

_____. Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

CAMARGO, Giselle G. A. **Entre a Etnocenologia e os Performance Studies: relativizações epistemológicas**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu. Disponível em: Acesso em: 20 abr. 2019.

CARNEIRO, G. C.; PARAÍSO, M. A. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1003–1024, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0021.

CORSETTI, Berenice, EXTRA CLASSE. **História da Educação no Brasil foi marcada por tensionamentos**. Extra Classe, Porto Alegre - RS. Publicado em 17 de junho de 2009. Disponível em: História da Educação no Brasil foi marcada por tensionamentos - Extra Classe.

DONATO, Sueli Pereira. **Contribuições da teoria pós-crítica na formação inicial dos professores: entre possibilidades e desafios**. XII Congresso Nacional de Educação (Educere) e III Seminário Internacional de Representações Sociais-Educação (SIRSSE), IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- Cátedra UNESCO, 2015. (Congresso).

GONZÁLEZ REY, F. L., & GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n.1, p. 13–33, 2019.

HADDAD, Fernando. **O terceiro excluído: Contribuição para uma antropologia dialética**. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO BRASIL- MEC. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Site visitado 03/10/2022, 11:16. (MEC, 2022)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO BRASIL- MEC. **Educação Básica Obrigatória dos 4 aos 17 anos.** GT Grandes Cidades. Florianópolis-SC. 26 a 28 de abril de 201. Disponível em: Microsoft PowerPoint - Educação obrigatória dos 4 aos 17 anos- C. Artexes (mec.gov.br)

VELOSO, Graça. **Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro:** uma possibilidade metodológica. *In:* HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (Org). O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

LEMBRANÇAS DE UMA FÓRUM-PERFORMANCE LGBTQIAPN+

Eduardo Augusto Vieira Walger
Vicente Concílio

Introdução às lembranças

O presente capítulo trata do relato e análise da performance *Lembranças*, trabalho produzido por Eduardo Augusto Vieira Walger para atender ao evento *I Encontro Profissional para atualização na Temática LGBTQIA+*, realizado pelo Núcleo Municipal Intersetorial de Prevenção da Violência e Promoção da Cultura da Paz do Município de Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Estado do Paraná (PR), no dia 28 de junho de 2022. O evento foi realizado para os servidores das seguintes Secretarias: Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Lazer (SEMEL), Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS).



Figura 1 – Imagem de divulgação do *I Encontro Profissional para atualização na Temática LGBTQIA+*, enviada para e-mail dos servidores de Pinhais.

Fonte: Acervo pessoal do autor Eduardo Augusto Vieira Walger.

Apesar da atuação do Núcleo, o evento contou com a gestão de outras secretarias do município, inclusive a SEMEL. Walger é Instrutor de Artes Cênicas no município de Pinhais, lotado na mencionada secretaria. Por ser artista e homoafetivo, a gestão o procurou para que desenvolvesse uma performance sobre questões LGBTQIAPN+. O trabalho *Lembranças* resultou desse pedido.

Como se detalhará nos próximos tópicos, trata-se de projeto que abordou parte da história do mencionado autor, por meio do cruzamento de características da linguagem performativa com o Teatro Fórum (TF), ramo do Teatro do Oprimido (TO) organizado por Augusto Boal.

O trabalho teve interessante repercussão no encontro e até mesmo posteriormente. A trajetória da performance não se encerrou no dia 28 de junho de 2022, pois a obra foi apresentada também no 15º Festival de Teatro de Pinhais, no dia 18 de outubro de 2022.



Figura 2 – Imagem da programação do 15º Festival de Teatro de Pinhais

Fonte: Instagram da SEMEL. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CjAvXz0sLxn/?utm_source=ig_web_copy_link>.

Acessado em 19 de abril de 2023

Além de ter sido selecionado para o 6º ELTO (**Encuentro Latinoamericano de Teatro del Oprimido**), que se realizará entre 28 de outubro e 06 de novembro de 2023, em Atlixco, México.



Figura 3 – Imagem de divulgação do 6° ELTO

Fonte: Instagram do 6° ELTO. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CnVM9J3p-pK/?utm_source=ig_web_copy_link>.

Acessado em 19 de abril de 2023

E desconvidado pelos alunos de colégio da rede estadual localizado no município de Pinhais¹, pois, segundo os discentes, a direção da unidade não aceitaria mais trabalhos com tais temáticas em suas dependências.

Ou seja, as questões abordadas durante a apresentação provocaram respostas e reações diversas, que transitam entre o respeito e a rejeição. Motivos que comprovam a necessidade de se debater continuamente as questões e temáticas LGBTQIAPN+ nos mais diversos espaços, inclusive no escolar, e a relevância das artes e do teatro nesse contexto.

¹ Por questões éticas e para evitar qualquer hipótese de retaliação aos alunos, não se divulgará o nome da mencionada unidade. Mas o autor guarda em seus arquivos os e-mails e mensagens que comprovam tal situação (desconverte).

A performance como ideia inicial

Como relatado nas primeiras linhas do capítulo, Walger foi procurado pela gestão para elaborar uma performance que tratasse da questão LGBTQIAPN+. Na ocasião, a única limitação indicada foi a temporal: 20 minutos. A organização justificou a limitação pela quantidade de falas que ocorreriam posteriormente. Aqui, apesar da louvável iniciativa de inserir uma apresentação realizada pelo Departamento de Cultura de Pinhais (DECUL), ramo da SEMEL, no evento, é possível alcançar uma reflexão crítica urgente! O trabalho foi indicado para abrir o evento, mas com limitação temporal distinta das demais falas, que contaram com uma média que variava entre 30 e 40 minutos. A diferença de 10 ou 20 minutos, pode parecer superficial, mas no âmbito da construção do saber não o é. As demais falas foram elaboradas por profissionais da área jurídica e saúde. Ou seja, a diferença pode dar a leitura do artístico como um complemento de outros saberes.

Contudo, a arte não é meramente um complemento, “arte não é adorno” (BOAL, 2009, p. 22) ou, como lembra Mauro Rosa, ao tratar especificamente da arte no âmbito escolar, “A nossa bandeira é mostrar que a arte não é só perfumaria, como muitas vezes é tratada dentro da escola [...]. A arte é transformadora no sentido de trazer o aluno para uma reflexão mais profunda, humana e sensível” (ROSA, 2018). Em eventos que englobam diferentes áreas do conhecimento humano, as artes ainda são vistas como um complemento, um entretenimento. A apresentação de cena, dança ou música na abertura, no intervalo ou no encerramento.

Por isso, Walger se sentiu provocado a, mesmo com o tempo reduzido, trabalhar técnicas que aprofundassem o tema juntamente com o público (normalmente rotulados como ouvintes) instigando sua participação ativa. Para tanto, decidiu trabalhar a linguagem da performance somada ao TO, por meio de uma adaptação do TF.

O autor tinha ciência de que o evento contaria com a presença de muitas pessoas heteronormativas. Portanto, queria criar um momento em que os participantes, além de ouvir sobre a realidade e direitos de pessoas LGBTQIAPN+, também tivessem uma experiência mais imersiva na existência/vida de um/uma LGBTQIAPN+!

No alinhamento da performance, Eleonora Fabião foi importante referencial teórico. Para Fabião:

Performers são, antes de tudo, complicadores culturais. Educadores da percepção ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não pára de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente. Ser e não ser, eis a questão; ser e não ser arte; ser e não ser cotidiano; ser e não ser ritual (2009, p. 237).

Apesar de não concordar com conceitos e definições sobre performance, Fabião apresenta certas tendências da dramaturgia de tal linguagem. Elenca-se a seguir 3 tendências que serviram como delimitador prático na construção do trabalho.

Lembranças é uma performance sobre a vida do performer Eduardo Walger, sobre o que ele é ou não é, dentro do seu facho no arco-íris: homossexual. É uma performance autobiográfica, oitava tendência indicada por Fabião: “o investimento em dramaturgias pessoais, por vezes biográficas, onde posicionamentos e reivindicações próprias são publicamente performados” (2009, p. 239). Na execução do trabalho, o autor/performer apresenta ao público suas lembranças e pede para que esses as ressignifique. Situação que será melhor examinada no próximo tópico, quando a estrutura e etapas da performance serão detalhadas.

Como já observado, o limite temporal era um fato dado. Assim, qual linguagem o autor poderia trabalhar? É próprio da performance trabalhar com limites temporais opostos (muito curtos ou muito longos). Para Fabião “12) o encurtamento ou a distensão da duração até limites extremos (como quando uma única ação dura um ano inteiro) e a irrepetibilidade (como quando uma ação única é tudo)” (2009, p. 239). Além da questão envolvendo o reduzido tempo para sua realização, inicialmente, pensou-se em trabalhar com a irrepetibilidade, mas, como também se examinará, a execução do trabalho demonstrou não só a possibilidade como a real necessidade de sua repetição.

A última tendência que os autores destacam de Fabião “15) a ampliação da presença, da participação e da contribuição dramaturgica do espectador (que por vezes se vê diretamente implicado na ação)” (2009, p. 239). Também elucidado anteriormente, esse era o anseio inicial de

Walger, que viu no TF de Boal uma inspiração na busca por uma participação ativa dos que estariam presentes no Encontro. Nesse sentido, vale destacar Diana Taylor:

Uma barreira invisível separa o autor do espectador. Para o espectador o não intervir, o não atuar, é parte do código de comportamento durante a performance. [...] Augusto Boal queria romper com a passividade do espectador e o converteu em espect-ator, alguém capaz de tomar iniciativa e tomar suas próprias ações e decisões (2012, p. 81) – Livre tradução.

O TF foi concebido para debater uma “falha política ou social” (BOAL, 2015, p. 49), como linguagem mais concreta e teatral. Trata-se de uma dramaturgia própria e com vários estágios, que a proposta para o *I Encontro Profissional para atualização na Temática LGBTQIA+* não permitiria executar no tempo disponibilizado. Por isso, *Lembranças* se manteve no campo da performance, mas, além das mencionadas tendências dramáticas próprias dessa linguagem, realiza um cruzamento com o TF. Tentativa de aproximar os espectadores aos/às espect-atores/atrizes idealizados por Boal, ou algo além, como *especta-performers*.

Entre a performance e o fórum

Os autores estão cientes que *Lembranças* não atende todos os requisitos e objetivos de um TF. Portanto, não é e não pretende ser um Teatro. É uma performance, que absorve elementos do TO, principalmente o TF, a ideia de espect-ator/atriz e Curinga.

Boal acreditava que o teatro, ao longo da história, distanciou-se do povo como arte e conteúdo. De forma muito resumida e simplificada, o teatro nasceu como uma manifestação popular. Para o autor “era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral” (BOAL, 2014, p.13). Mas tal arte acaba absorvida pelo Estado e elites, e é enclausurado nas casas de espetáculos (os prédios denominados teatros). Dessa forma, Estado e elite também dominam o seu conteúdo. Nos palcos, passa-se a ver as histórias, conteúdos e mensagens que interessam aos detentores do poder. Obviamente, a elite

(política e econômica) usa essa arte como uma forma de manutenção do seu *status*.

Boal almejava um teatro que voltasse a ser escrito pelo povo, ou como observa Sérgio de Carvalho, “Boal [...] queria lançar sua dramaturgia para fora do teatro e sempre pretendeu, de algum jeito, transferir os meios de produção teatral para atores e não atores” (2015 *apud* BOAL, 2015, p. 396) . Ele queria que os espectadores voltassem a fazer parte da construção da obra teatral, que saíssem da condição passiva de ouvintes e assumissem a cena de forma ativa. Assim, o teatrólogo apresenta a figura do/da espect-ator/atriz. Nessa busca, Boal cria o ramo do TO conhecido como TF.

Novamente, de forma muitíssimo resumida, o TF é uma peça criada por um grupo de pessoas que desejam tratar de alguma situação de opressão. O protagonista, a pessoa oprimida, não é bem sucedido ao se deparar com tal situação. A encenação é interrompida. Inicia-se o fórum. Momento em que os/as espectadores/ras são convidados a assumir a cena e repensarem as possíveis formas de se superar a opressão apresentada, ou seja, tornam-se um/uma espect-ator/atriz.

Como regra geral, substituem o protagonista oprimido, caso se identifiquem com aquela opressão, mas o próprio Boal apresenta relatos como exceções. Tudo ocorre com a mediação do Curinga, agente que não participa da cena, mas a trabalhou com o grupo, propagando o TO. É um artista, agitador, mediador, mestre de cerimônia, diretor teatral, pedagogo social, etc. No momento da apresentação, ele receberá o público, mediará o diálogo e convidará os/as espectadores/ras a assumirem a cena.

Por sua vez, a construção dramatúrgica da performance *Lembranças* tentou alcançar pontos essenciais ao TO, mais especificamente do TF, como os destacados por Bárbara Santos: “A dramaturgia do Teatro do Oprimido deve incorporar dois aspectos essenciais: ser uma expressão artística que se constitui e se desdobra em um fazer político” (2016, p. 193). Não se analisará aqui detalhadamente a dramaturgia do TF, mas somente alguns pontos de aproximação e distanciamento selecionados na costura dessas lembranças, no que os autores entendem como uma Fórum-Performance enquanto expressão artística e política.

Lembranças foi um trabalho dividido em 6 ações:

- Ação 1 - Cantar *O Vira*, interpretado por Ney Matogrosso, passando pela plateia, enquanto entrega envelopes;

- Ação 2 - Falar sobre o conflito homem x lobisomem/monstro;

- Ação 3 - Pedir para quem recebeu o envelope verificar seu conteúdo: uma caneta e uma lembrança do performer (frase ou ataque homofóbico) numerada conforme a linha temporal de sua vida (a com menor valor é a lembrança mais distante, infância, a como o maior é mais atual, vida adulta). Solicitar que, seguindo a ordem crescente da numeração, o portador de cada envelope realize a leitura da lembrança recebida para os presentes.

- Ação 4 - Pedir para cada um escrever uma resposta às lembranças, tentar ressignificá-las. Enquanto todos escrevem, o performer pede licença para escutar uma música. Senta-se num banco simples (ou no chão), coloca os fones de ouvidos, e começa a cantar o que está sendo reproduzido nos fones (*Flutua* de Johnny Hooker). O público escuta somente a voz do performer. Caso tenha um projetor e computador disponíveis, lançar imagens sobre o performer de manchetes com ataques homofóbicos e outros casos de preconceito e opressão aos LGBTQIAPN+

- Ação 5 - Pedir que cada um leia a ressignificação da lembrança.

- Ação 6 - Agradecer e solicitar a devolução das lembranças ressignificadas.

A ideia de se trabalhar por ações também é fundamental à obra, não só por sua configuração enquanto performance, mas pela própria proposta criada por Boal, principalmente no TF, que devolve a escrita da ação (dramaturgia) ao/à espect-ator/atriz. Aqui, cabe destacar a própria origem da palavra dramaturgo:

Criador de mundos, personas e situações, essa pessoa é quem escreve em palavras a cena que será vista no palco, em ações. Por isso mesmo entende-se dramaturgia como a escrita da ação. Drama (do grego *drontas* = ação) e turgia (do grego *urgia* = trabalho) (AMORIM e BORÉM, 2020, p. 163).

As 6 ações tratam de situações de homofobia vivenciadas pelo performer e, ao final, convida os/as espectadores/ras à reescreverem/ressignificarem as lembranças compartilhadas nelas. Em outras palavras, no desfecho, a escrita da ação é compartilhada com os/as espect-atores/atrizes, ou, por se tratar de uma performance, especta-performers.

Compartilhando lembranças

Lembranças foi inicialmente pensada como uma obra para espaços de apresentações mais tradicionais: público defronte ao palco. Pois o evento, *I Encontro Profissional para atualização na Temática LGBTQIA+* realizou-se no Auditório Márcio José Moro, localizado no interior do Centro Cultural Wanda dos Santos Mallmann. Trata-se de auditório adaptado para funcionar como um teatro aos moldes do palco italiano. A configuração do espaço nunca foi uma escolha dos autores, pois não a entendem como algo necessário à performance ou ao TF.

Tratando especificamente da ideia de fórum, cabe destacar que o TF indica a recepção do público como um momento para aquecê-lo com jogos teatrais e cuidar da explicação do que ocorrerá durante a encenação. “Para encorajá-la [plateia] a participar, é preciso, primeiro, que o tema proposto seja do seu interesse; segundo, é necessário ‘aquecê-la’ com exercício e jogos” (BOAL, 2015, p. 47). Walger optou por deixar esse momento de explicação para ocorrer durante a performance. No caso dos/das espectadores/as, o ato de descobrir o que seria realizado na execução do desencadear das ações é parte da provocação proposta pela própria performance.

A ação 1 (Cantar *O Vira* enquanto entrega envelopes) era um convite animado, quase um anúncio aos moldes das manifestações de teatro popular. O aviso de que o espetáculo irá começar.



Figura 4 – Apresentação de *Lembranças* em 28 de junho de 2022.
Fonte: Acervo pessoal de Eduardo Augusto Vieira Walger



Figura 5 – Apresentação de *Lembranças* em 28 de junho de 2022.
Fonte: Acervo pessoal de Eduardo Augusto Vieira Walger

Feito o convite, compartilha-se a história. Um dos primeiros aspectos do TF é a construção autoral. Seus integrantes trarão à cena uma situação de opressão (falha política ou social), vivida pelo núcleo ou parte de seus integrantes. Tal opressão deverá ser analisada em conjunto com a plateia, na busca por alternativas, possíveis formas de superar tal situação. A ação 2 (falar sobre o conflito homem x lobisomem/monstro) é o momento em que o performer começa a compartilhar com os presentes sua história como homoafetivo, partindo de sua leitura da música *O Vira*. Narrativa focada nos conflitos internos, decorrentes da

rejeição social sofrida, que começam ainda na infância, quando os outros identificaram os primeiros sinais de sua possível homoafetividade, e o alcançam ainda hoje. Uma sociedade que, como a música *O Vira*, impunha a seguinte condição: ou você vira homem, ou você vira um monstro!



Figura 5 – Apresentação de *Lembranças* em 28 de junho de 2022
Fonte: Acervo pessoal de Eduardo Augusto Vieira Walger

A ação 3 (solicitar a leitura da lembrança) é a continuação da ação 2, mas iniciando o deslocamento do foco para o público. As lembranças são espécies de citações, frases que foram ditas ao performer ao longo de toda sua vida, e delimitam a opressão (homofobia) vivida por esse. Com algumas variações (as lembranças mudam, pois o performer, assim outros LGBTQIAPN+, ainda se depara com o preconceito) entre as lembranças que foram apresentadas no *I Encontro Profissional para atualização na Temática LGBTQIA+* e as apresentadas no 15º Festival de Teatro de Pinhais, destacam-se as seguintes:

- Lembrança 1 - “Não senta assim menino. Não quebra esse punho. Engrossa essa voz.”;
- Lembrança 2 - “Não criamos um filho para ser viado.”;
- Lembrança 3 - “Seu filho tem tendência ao homossexualismo.”;

● Lembrança 4 - “Vamos nos mudar. Você e sua irmã não irão mais ficar no mesmo quarto. Você está proibido de entrar no quarto da sua irmã. Lá é um quarto só para meninas. Se ficarmos sabendo que você entrou lá, ou que mexeu em uma boneca, ficará de castigo.”;

● Lembrança 5 - “Cala a boca sua bicha. Hoje eu mostro pra esse viadinho o que é ser um homem.”;

● Lembrança 6 - “Olha essa mulher aqui da revista, cara. Fala pra gente, você não gosta disso, né? Você é viado.”;

● Lembrança 7 - “Não quero nenhum namorado seu aqui dentro.”;

● Lembrança 8 - “Chamar alguém de viado em um jogo de futebol é parte da cultura.”;

● Lembrança 9 - “Os homossexuais querem nos impor um modelo de família esquizofrênica.”;

● Lembrança 10 - “A Diretora falou que aqui no colégio não pode entrar nenhuma peça sobre gays ou LGBT. Fala pro cara do teatro arranjar outra peça!”.

Ao pedir para os espectadores lerem tais frases, o performer tenta, por um breve momento, provocar os presentes a não somente pensarem ou falarem sobre homofobia, mas sentirem na própria pele um pouco do peso e a dor dessas lembranças.

Por sua vez, a ação 4 (pedir para cada um escrever uma resposta às lembranças, tentar ressignificá-las) e a ação 5 (pedir que cada um leia a ressignificação da lembrança) configuram o momento em que a performance se torna um breve fórum. Aqui, o público é convidado a reescrever as linhas pretéritas do performer. Ou melhor, não só reescrever as linhas passadas, como ressignificar tais linhas para o seu presente e futuro. Para tanto, o público é instigado a refletir sobre as mencionadas lembranças e, num exercício de grande empatia, pensar em formas de acolher ou sugerir alternativas ao performer.

O/a espectador/ra acaba se tornando coautor da performance, ou seja, um/uma especta-performer. O que, por sua vez, também tornou e tornará cada reapresentação de *Lembranças* um momento único, com finalizações irrepetíveis ante a singularidade de cada ressignificação elaborada por cada especta-performer.

Ressignificando lembranças

Na sua primeira execução, *Lembranças* alcançou um total de aproximadamente 150 pessoas (servidores da educação, saúde, assistência social, cultura e esporte da Prefeitura de Pinhais). Na sua segunda realização, no 15º Festival de Teatro de Pinhais, aproximadamente 100 pessoas acompanharam o trabalho, a maioria discentes do Instituto Federal do Paraná (IFPR), unidade de Pinhais. Atualmente, os autores continuam analisando o trabalho e organizando a sua realização no 6º ELTO - México.

Algumas *Lembranças* resignificadas merecem destaques, pois demonstram a possibilidade de se repensar em conjunto (performer e espectadores/as) as situações de homofobia expostas no trabalho. Na primeira realização da performance, a Lembrança 06 foi resignificada da seguinte maneira por uma servidora da Prefeitura:

“Olha essa mulher aqui da revista, cara. Fala pra gente, você não gosta disso, né? Você é viado?”

Qu sou uma pessoa feliz com minhas escolhas aquelas que com dei eu alegrar são páginas do minha história da minha origem. E você quem é nestas linhas deste livro

Chamado vida?

Objeta pela sua existencia
p) melhor compreensão da vida!

20/06/22

Figura 6 – Lembrança entregue aos espectadores para resignificação.

Fonte: Acervo pessoal de Eduardo Augusto Vieira Walger

Além de se colocar como aliada dos LGBTQIAPN+, a autora da lembrança ressignificada recordou de seu irmão e das situações de homofobia que ele sofreu. O relato foi a confirmação da importância de todos (heteronormativos e LGBTQIAPN+) lutarem contra a LGBTQIAPN+foiba.

No dia 18 de outubro de 2022, o trabalho foi apresentado para integrantes do IFPR Pinhais. O professor que acompanhava a turma ressignificou a lembrança da seguinte forma:

10) "A Diretora falou que aqui no colégio não pode entrar nenhuma peça sobre gays ou LGBT. Fala pro cara do teatro arranjar outra peça!"
A DIRETORA FALOU QUE AQUI NO COLÉGIO ACHAMOS IMPORTANTE DESCOBRIR SOBRE GAYS OU LGBT. FALA PARA O CARA DO TEATRO TRAZER MAIS PEÇAS!!

Figura 7 – Lembrança entregue aos espectadores para ressignificação.

Fonte: Acervo pessoal de Eduardo Augusto Vieira Walger

A lembrança ressignificada passou de desconvite para um convite (a ser concretizado no futuro). O gesto do professor do IFPR Pinhais foi importante, pois a lembrança 10 é uma das mais recentes. Na ocasião, o DECUL foi procurado por adolescentes de um grêmio estudantil de colégio da rede estadual, situado em Pinhais. Os discentes desejavam levar alguma atividade teatral para um evento que organizavam na escola. Foram disponibilizadas três alternativas: 1) uma oficina de teatro; 2) exibição do material audiovisual realizado pelos alunos de teatro durante a pandemia; 3) apresentação da performance *Lembranças* (informou-se o conteúdo do trabalho). Os alunos escolheram a terceira opção. Porém, ao entrarem em contato com a direção da escola, o trabalho foi barrado pelos motivos presentes na mencionada lembrança.

Essa situação comprava a necessidade e urgência de se debater a LGBTQIAPN+fobia não só com os discentes, mas com os docentes também! Apesar das recentes conquistas de direitos dessa minoria, o tema ainda é um tabu para certas pessoas e até instituições do próprio Estado. Muitos ainda tratam a mera existência de um/uma LGBTQIAPN+ como algo obsceno, merecedor de censura. Situação intolerável e

criminosa! Essa lembrança e sua ressignificação foi a confirmação que o trabalho não seria uma performance de única ou poucas execuções.

Por fim, cabe destacar que a performance em si funcionou como um grande fórum, praticamente do começo ao fim, configurando-se como uma fórum-performance. O performer é simultaneamente um Curinga, tratando da sua experiência enquanto um LGBTQIAPN+, mediando o diálogo sobre situações de homofobia e estimulando o público a rescrever essas lembranças, fazendo com que assumam o papel de especta-performers.

Referências

- AMORIM, Adriana Silva; BORÉM, Hendye Gracielle Dias. Dramaturgia de ocasião: estratégias de popularização de princípios e elementos dramaturgicos tradicionais. **Dramaturgia em foco**. Petrolina, v. 4, n. 2, p. 162 - 180, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/fulviotf-dramaturgia-de-ocasio-pronto-para-publicacao-com-pginas.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- _____. **Teatro do oprimido** e outras poéticas políticas. 1. reimp. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala preta**, São Paulo, v. 08, p. 235 – 248, 28 de novembro de 2009, DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246> Acesso em: 19 abr. 2023.
- ROSA, Mauro. Mauro Rosa: 'Arte não é perfumaria, ela pode ser transformadora'. **Veja**. São Paulo. 27 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/mauro-rosa-arte-nao-e-perfumaria-ela-pode-ser-transformadora/>>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- SANTOS, Bárbara. **Teatro do oprimido: raízes e asas - uma teoria da práxis**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.
- TAYLOR, Diana. **Performance**. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones, 2012.

O ESPAÇO PERFORMÁTICO NA ESCOLA: POR UMA EPISTEMOLOGIA DOS SENTIDOS

Letícia Leonardi

Entre o teatro, a aula e o ritual

No artigo *Espaço Inventado: o teatro pós-dramático na escola*, Carminda Mendes André atenta para o fato de que, se a arte e a educação são mesmo necessárias, é porque, sem elas, morreremos em algo (2008). A autora lança-nos a inquietante pergunta: “O que é vital que a arte mude na escola para que ela não morra? E, por outro lado, o que é vital na arte para que a sua presença se justifique no espaço escolar?” (ANDRÉ, 2008, p.127).

É vital que a arte na escola possa romper com o ordenamento dos corpos. Produzir momentos de liberdade entre os corpos, na relação com o espaço e o tempo, redistribuindo funções e fazendo refletir acerca dos papéis sociais que desempenhamos, como observo na imagem abaixo:

Um diálogo dramático. (*Criança animada se dirige à professora*).

Criança - Prô, hoje tem aula de teatro, né?

Professora – Sim.

Criança - E a gente vai tirar o tênis de novo!?

(LEONARDI. Registro de meu Diário de Campo. São Paulo.)

Uma criança que frequente uma escola de tempo integral de Ensino Fundamental I, em escola pública, passa, no mínimo, nove horas por dia na escola, 35 horas por semana, 140 horas por mês, e, durante todas essas horas, ela dificilmente tem oportunidade de tirar o tênis, de modo que uma simples caminhada performativa de crianças descalças sentindo a temperatura do chão, as texturas, percebendo o seu corpo, gera algum rumor na escola.

Há quem acredite que está frio, que alguém pode ficar doente, que aquilo não faz o menor sentido, que depois as crianças vão querer tirar

os sapatos quando bem entenderem, algumas crianças têm chulé, outras usam a mesma meia durante dias, porque meia é artigo de luxo na escola pública.

Assim, se a arte é capaz de inventar pequenos espaços na modificação de hábitos, como o mero colocar os pés no chão, e assim gerar estranhamentos, tensões, surpresas no cotidiano escolar e romper com o aspecto decorativo presente em vertentes associadas a uma educação artística, então ela será capaz também de gerar transformações no espaço. Se o teatro se estabelece enquanto jogo, que pressupõe prazer e liberdade, ainda que em caráter efêmero e temporário, ele continua vivo enquanto arte.

A liberdade, neste caso, é um acordo feito entre partes coletivas e individuais com alegria, e não necessariamente de modo verbalizado. Assim, a arte modifica o espaço escolar quando é capaz de respeitar individualidades e instaurar acordos coletivos feitos de modo dialógico, ou seja, vivenciados em liberdade.

No que diz respeito ao ensino de Artes, é possível pensar a partir das práticas corporificadas ou encarnadas na constituição de um espaço performático que não ocupa toda a estrutura escolar, mas se estabelece em caráter provisório. Temos, portanto, uma corrente de pensamento no ensino de Artes que prioriza a constituição destas espacialidades como campos de saber, entendendo que são capazes de provocar um tipo singular de aprendizagem.

O enfoque desta vertente não considera somente os conteúdos transmitidos – no campo da história da arte, da aprendizagem de técnicas necessárias para o exercício teatral – mas também naquilo que pode ser descoberto e inventado na experiência coletiva, configurando-se, portanto, como saber. Temos aí a possibilidade de invenção de saberes não legitimados, problemas impensados e que não necessariamente estão contidos naquilo que chamamos de conteúdos.

O prazer de criar individual e coletivamente a relação com o próprio corpo e o espaço, o cuidado e o respeito com o corpo do outro, a constituição de limites, o respeito às regras do jogo, o senso de coletividade, o acordo, a escuta, a possibilidade de formação e ampliação de um pensamento artístico, a percepção e a expressão de atmosferas, ritmos e formas em linguagem corporal, simbólica, poética e metafórica

são exemplos de potencialidades que a arte e o teatro desenvolvem e que não estão restritas a um conteúdo ou habilidade específicos.

Nesta perspectiva, eu buscava criar na minha modesta aula semanal um ritual de escuta do sensível, da coletividade e da percepção artística. Contudo, esta estrutura estava inserida em um ritual semanal muito maior do que a minha aula e aquilo que eu desejava fazer, às vezes, era só um pedacinho de terra para onde olhar na amplitude do mar.

Por pura necessidade de afeto comigo mesma, passei a colecionar esses pedacinhos de terra como grandes preciosidades que careciam ser cuidadas e que em igual medida cuidavam da artista-docente que sou. E é assim que começa essa história ou essa coleção de preciosos pedaços de terra.

Uma epistemologia dos sentidos

TNTS camuflam quadros de avisos cansados de informar. Nas paredes, pintadas à tinta óleo brilhante, figuras magisteriais ocupam os corredores, sem, no entanto, aquecê-los. São flores, animais, recortes de frases de Paulo Freire destituídas do seu caráter político, como se sobre trechos tão fundamentais em sua obra alguém tivesse colado um babadinho de papel crepom. Passadas algumas semanas, a percepção cambia e, ao sentir a corrente de ar frio que corta a linha contínua da instituição escolar, posso ver também as portas que levam às salas de aula. Não são todas iguais. A escola, em poucas semanas, continua igual e diferente, há mais para onde olhar.

Seu Pascoal, o zelador, atravessa o mesmo corredor frio, de ponta a ponta, portando um carrinho de serviço nas mãos que tremelica, metálico, canta um bolero tal qual um ator, voz projetada e grave e, num aparte, pisca pra mim: “é professora, se não cantar, não vai!”, ele me diz. (LEONARDI. Meu diário de campo. São Paulo - sem data).

Seu Pascoal não separa cotidiano escolar e vida porque a escola é literalmente o seu quintal. Ele aproxima elementos de naturezas distintas: o corredor frio e a poesia de seu canto que não está presente nas colagens das paredes.

A escola a que me refiro é pública e, como poucas, tem aulas de teatro, mas onde está presente o teatro neste espaço? Seria somente na aula de teatro? Eu pergunto a mim mesma. Ao olhar para o meu cotidiano

na instituição, palavras como 'jogo', 'estranhamento' e 'espaço' estabelecem uma rede de significados em que não posso distinguir com precisão o que é teatro na escola e o que é cotidiano poetizado. Isso porque este cotidiano poetizado ou terrificado é consequência de uma ação dinâmica que o olhar realiza ao produzir outros espaços e outros sujeitos, a este processo Josette Féral confere o termo teatralidade (FÉRAL, 1985).

Para esta autora, portanto, a teatralidade é um processo que o olhar produz. Já a pesquisadora brasileira Silvia Fernandes assim a descreve com base no ensaio *Théâtralité, écriture et mise en scène* (1985):

A teatralidade tanto pode nascer do sujeito que projeta um outro espaço a partir de seu olhar, quanto dos criadores que instauram um lugar alternativo e requerem um olhar que o reconheça. Também é possível que a teatralidade nasça das operações reunidas de criação e recepção. De qualquer forma a teatralidade não é um dado empírico ou uma qualidade, mas uma operação cognitiva ou ato performativo daquele que olha (o espectador) e/ou daquele que faz (o ator). Tanto ópis quanto práxis, é um vir a ser que resulta dessa dupla polaridade. (FERNANDES, 2011, p.17).

Nesta perspectiva, a teatralidade não pode estar restrita aos jogos da aula de teatro ou à representação; uma vez que é repertório vivo a serviço de artistas-docentes que buscam uma aproximação entre vida, arte e pedagogia. Assim como tudo aquilo que acontece durante o jogo teatral deve ser acolhido pelos participantes, existe um jogo presente no cotidiano potente o suficiente para modificar as relações, a espacialidade e as atmosferas do processo pedagógico. Foi o que testemunhei com a ação realizada no corredor.

Seu Pascoal foi batizado por este nome porque nasceu na Páscoa, data cristã que celebra o renascimento de Jesus três dias após a sua morte. Este homem não cruza o corredor da escola como um personagem, mas como Seu Pascoal, assim, atualiza ou nos remete ao mito, surge, ou ressurge, preenchido de vida e é a sua presença que gera fissuras no cotidiano, como os performers costumam fazer.¹

¹ Eleonora Fabião afirma que o performer é um desestabilizador profissional, suspende hábitos, automatismos por meio de atos que cumpre. "Organismo", "sentido" e "sujeito"

A principal ação desta cena escolar não é a intervenção da vice-diretora, que surge depois da cantoria e pede para diminuir o volume, conflito este tão fundamental para o teatro dramático. A ação de importância fundamental, neste contexto, é precisamente o ato de cantar atravessando o corredor e os ruídos que a imagem poética presente neste ato instauram em contraposição à estética moralizante das colagens na parede. Não há neste ato performativo ilusão, mas presença: seu Pascoal é seu Pascoal.

O elemento primordial deste evento reside no engajamento de quem realiza a ação e de quem a observa. Engajamento que pressupõe risco tanto para o “performer”, Seu Pascoal, quanto para a professora de teatro, que observa tudo isso desejando ampliar suas impressões primeiras sobre aquele contexto.

O olhar modificado para a espacialidade exige, portanto, uma nova aprendizagem sobre o que está posto, porque se, de um lado, a escola apresenta uma estética hostil ao universo da arte que se revela em símbolos de controle como câmeras, filas, gritos, portões, desenhos padronizados que infantilizam a infância; de outro lado, é esta materialidade que se apresenta como suporte vivo de trabalho e criação.

Seu Pascoal percorre o corredor da escola cantando alto. Projetando sua voz grave, leva um carrinho de serviço nas mãos e as rodas metálicas tremelicam em ecos de um homem que desafia com seu canto as proibições. A vice-diretora reclama, pede para cantar mais baixo, mas aquele corredor já foi percorrido em canto, um ato foi cumprido!

Nesta relação entre agir e performar muitos olhares, além do próprio olhar de quem age, se cruzaram sobre quem faz uma ação (mais explícita de ruptura, como foi o caso do Seu Pascoal, ou mais naturalizada de adaptação e manutenção das normas, como foi o caso da vice-diretora). Em ambos os casos os signos deste agir e performar em tensão ou relaxamento com a cultura ao redor estão presentes nas pessoas como um todo.

Tanto uma performatividade tida como normativa que busca instaurar-se a partir da ideia de que a norma é universal e livre de

são atos- nem algo, nem plenos, nem prontos, nem repetíveis, mas atos, atos performativos – e, como tal, configurações momentâneas de aderência-resistência, modos relacionais em devir.” (FABIÃO, 2013, p.6).

historicidade, sabemos que ela não o é, como uma performatividade que evidencia a normatividade por meio da ruptura só podem ser percebidas, lidas e representadas pelo olhar, um olhar sobre o corpo presente. Uma brincadeira de cavalo marinho, uma velha que benze, uma roda de jongo, uma performance feminista, um estudante que se levanta e questiona o professor, tudo isso só pode ser compreendido na experiência ao vivo, ou seja, nem tudo é de propriedade verbal. Os sentidos do estudante que se levanta e questiona o professor se dão “através dos sentidos corpo”.

Nesta perspectiva, a palavra sentido se refere também ao gesto de estudantes e às experiências de vida que estão inscritas em seus corpos, o sentido não é somente a lógica racional, mas também os sabores que a experiência corporal desperta: respiração, memória, atmosferas, ritmos, cheiros, etc.

O professor John Dawsey² (2007) relembra Constance Classen (1993) ao afirmar que os sentidos do mundo se formam através dos sentidos do corpo e propõe uma sismologia no campo da antropologia, além de uma semiologia que analisa os significados. A sismologia é o campo de estudos que analisa os movimentos que ocorrem na superfície do globo terrestre, entre os quais, o terremoto. Dawsey propõe, portanto, no campo dos Estudos da Performance, estabelecer relações com as ondas de choque, dos abalos sísmicos da logosfera, e, assim, criar um campo de estudo dos momentos de colisão, de ruptura e de estranhamento presentes em diferentes momentos da vida. (DAWSEY, 2007, p.1)

Nesta perspectiva, escrituras como esta que descreve Seu Pascoal são uma tentativa de análise da teatralidade nos espaços educativos enquanto sismologia, uma análise dos ruídos presentes nas tensões entre arte e educação. Esta sismologia quer desafiar a preponderância da escrita nos processos educativos a fim de problematizar outras formas de

² John Dawsey é professor em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), onde desenvolve pesquisas em antropologia da performance, antropologia da experiência, e antropologia benjaminiana. Coordenador fundador do Napedra (Núcleo de Antropologia, Performance e Drama), Coordenador do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras, USP. Coordenador e organizador (junto ao Napedra) do Encontro Internacional de Antropologia e Performance (EIAP/2011) e do I Encontro Nacional de Antropologia e Performance (ENAP/2010). Seu trabalho é uma importante referência nesta pesquisa.

expressão, ou ainda, deslocar as placas tectônicas do que compreendemos por escrita, documento, registro, fatos, significados e conhecimento.

Seu Pascoal, por exemplo, cruzou o corredor tremelicando as rodas de um carrinho como quem despreziosamente conduz um foguete ou passeia com um cachorro. Ali entoou o seu bolero, um lamento de amor que encheu de vida o corredor e gerou um pequeno abalo sísmico na logoesfera escolar, um efêmero movimento das placas tectônicas da escola que, por intermédio de uma imagem, transformou a minha percepção que, por sua vez, ampliou o meu modo de raciocinar diante daquela “realidade”. Perceber Seu Pascoal me fez, portanto, ampliar o meu campo cognitivo.

Segundo Diana Taylor, “os estudos da performance nos permitem ampliar o que entendemos por ‘conhecimento’. Esse gesto, para começar, pode nos preparar para desafiar a preponderância da escrita nas epistemologias ocidentais” (TAYLOR, 2013b, p.45). A escrita, segundo a autora, não se colocou lado a lado a estes saberes, mas contra eles. Não se trata, pois, do absurdo de invalidar a escrita e a importância política que deter as suas ferramentas confere àquele e àquelas que dela participam, mas de considerá-las lado a lado.

Isso significa lembrar que, historicamente, a sua imposição aos países coloniais significou a queima de outras formas de escrita, bem como a “ameaça” de desaparecimento de saberes ancestrais corporificados ao alegar-se a sua inexistência ou impossibilidade de conservação porque não era possível deter estes saberes em um todo arquivístico. Também Boaventura de Sousa Santos nos ajuda a compreender esse processo ao afirmar que a desqualificação dos saberes não-ocidentais consistiu, entre outros dispositivos conceituais, na sua designação como saberes residuais de um passado sem futuro:

As experiências culturais e epistemológicas que não se adequavam aos objetivos da dominação colonial e capitalista foram marginalizadas e esquecidas. Lembrá-las e reinventá-las significa defender que há um ocidente não-ocidentalista a partir do qual é possível pensar um tipo novo de relações interculturais e inter-epistemológicas. (SANTOS, 2010, p.18)

Mas é aí que Taylor desenvolve o seu argumento e a sua inter-epistemologia. De acordo com as palavras de Boaventura, a autora afirma que as performances funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo conhecimento social, memória e senso de identidade por meio de comportamentos reiterados ou “duplamente comportados” (*twice-behaved behaved*), como chamou-lhes Richard Schechner. (TAYLOR, 2013a, p.27).

Roteiros: arquivos e repertórios

É a qualidade de efemeridade que justamente garante a permanência de tais práticas que se moldam e se adaptam aos contextos como estratégia de resistência. Para Taylor, manifestações como estas que descrevi, além de performances, gestos, narração oral, movimentos, dança, tudo aquilo que a linguagem escrita não é capaz de arquivar em sentido permanente, podem ser categorizadas como repertório. Enquanto textos, documentos, livros, mapas, CDs, ossos e vídeos são considerados arquivos.

A supremacia da linguagem escrita supervalorizou os arquivos em sentido tradicional em detrimento dos repertórios, enquanto ambos são importantes em sua coexistência, pois cada um deles apresenta potências e limitações.

Como alternativa a um conhecimento que trabalha com os limites e potencialidades da escrita (arquivo) e do conhecimento corporal (repertório), Diana Taylor propõe a ideia de roteiro. Os roteiros, segundo a autora, abrem possibilidades para muitos fins; pois, de um lado, eles estruturam a nossa compreensão e, de outro, assombram o nosso presente com uma espectrologia, como se pudéssemos corporificar vestígios destas imagens de memória:

O roteiro inclui aspectos bem teorizados na análise literária, como narrativa e enredo, mas exige também que se preste atenção aos milieus e comportamentos corporais como gestos, atitude e tom, que não se reduzem a linguagem. Simultaneamente montagem e ação, os roteiros moldam e ativam os dramas sociais. (TAYLOR, 2013a, p.61)

Os *milieux* de que a autora trata é todo o conhecimento que a linguagem verbal, ou mesmo o arquivo em sentido tradicional, não é capaz de compreender em sua totalidade porque está impresso no corpo, na experiência ao vivo e no gesto. Os roteiros, por sua vez, descrevem personagens/performers/atuantes ou mesmo abrem espaços para que o/a leitora ou (a)os artistas que com ele se relacionam preencham essas lacunas do “ao vivo” de modo a não ignorar os dramas sociais, o corpo e aquilo que está implícito.

Foi a cantoria de Seu Pascoal, o seu ato performativo em pleno corredor e ainda sua sabedoria experiencial transmitida – “se não cantar, não vai, professora!” – que me fizeram resistir a uma semana das mais difíceis de trabalho. Cantar é alimentar um estado de espírito, uma sensação, um sabor, um sentido de coletividade. De outro lado, cantar tremelicando rodas de aço pelo corredor é desafiar o poder, como se dissesse: “veja como eu faço, veja que eu detenho algo que você não pode alcançar”.

Quanto pode um canto? Que sensações e saberes desperta, reafirma, convoca? Quem pôde escutar a cantoria de seu Pascoal ou a dos estudantes e por quê? Que condições ampliaram a minha percepção para aquele ato cotidiano?

Não pretendo responder a todas estas perguntas. Formulando-as pretendo apenas exemplificar como os gestos e as pessoas são transmissores de conhecimento e como a percepção sobre o cotidiano pode estar a serviço de artistas-docentes não somente no plano de um sentido semiológico, mas também como uma sismologia, uma força que nos convida à vida, como uma afetação que nos toma por intermédio de sensações, atmosferas, movimentos e fluxos.

O espaço performático

Seu Pascoal constituiu com seu canto um espaço que contém um duplo jogo de investigação e aprendizagem que envolve a criação de imagens, ações e narrativas em interação com o cotidiano, em um movimento de influência mútua. Este *locus*, para o qual não possuímos uma denominação específica, nomeio aqui de *espaço performático*. Para Diana Taylor, “o fato de não possuímos uma palavra para sinalizar esse

espaço performático é antes um produto desse mesmo logocentrismo do que uma comprovação de que já não há mais nada lá.” (TAYLOR, 2013a, p.17)

Partindo da experiência que comprova que este espaço existe, muitos pesquisadores e artistas do teatro buscam conceituá-lo, pois trata-se de um lugar de difícil descrição em linguagem escrita que se manifesta em condições raras no cotidiano e pode se instaurar em práticas artístico-pedagógicas. É uma espacialidade expressiva, temporária e de experimentação; e, como tal, “sempre um processo, por estar ligada ao domínio do fazer e ao princípio da ação” (FERNANDES, 2011, p.16) de quem realiza e de quem observa.

Renato Cohen (1998) nomeia este espaço de “campo mítico”, um lugar de inteireza, de adensamento, exacerbação, ampliação da presença. Cohen pressupõe algumas chaves para acessar o campo mítico, como: um trabalho sobre o estranhamento, sobre técnicas de atenção, trabalhos de desequilíbrio e com o uso de vendas. Para ele, o campo mítico é um tempo que se insere no cotidiano e tem a ver com as relações objetivas.

Partindo da ideia de campo mítico/espaço-performático podemos pensar em dois principais campos de aprendizagem em arte, um campo mítico (performático) e um campo estético. O campo mítico não exclui a crítica, os conteúdos, a história e a fruição, mas se relaciona com estes aspectos a partir de um olhar interno e de um corpo que participa ativamente do processo de aprendizagem. Já o campo de aprendizagem estético, ao contrário, privilegia os arquivos, o olhar, e não necessariamente compreende o corpo na experiência.

No modelo de aprendizagem estético existe um distanciamento maior e melhor calculado em relação ao conhecimento, na medida em que posso estar mais afastado do conhecimento, tomar uma distância maior, inclusive fisicamente.

Essa divisão foi criada por Renato Cohen (1998) para a criação e exame da produção artística e retomada por Carmina Mendes André (2015) que ampliou o modelo para o campo da arte-educação. Estas categorias nos servem para fins didáticos, uma vez que contribuem para novas possibilidades de se pensar a criação de um “espaço em ação”, que é também um “espaço performático”.

Assim, o espaço performático manifesta-se como campo sensível que congrega ao mesmo tempo a matéria e elementos imateriais: intuição, razão e inconsciente, sistema e acaso. As relações estão inseridas neste “entre” uma coisa e outra e os conteúdos ali gerados configuram-se como uma forma de experimentação. Desta forma, assim como o brincar mobiliza de modo transversal e interdisciplinar diferentes formas de aprendizagem, a constituição do espaço performático, como campo artístico-pedagógico, é lugar de saber na medida em que desenvolve o pensamento artístico e a atitude ética que compreende a busca por uma maior aproximação entre a arte e um modo de viver a escola.

Para uma abordagem do conhecimento dessa natureza, poderíamos pensar em uma relação entre os “conteúdos em arte e roteiros em arte”. Os roteiros, neste caso, criam um “espaço em ação”, conforme a terminologia de Antonin Artaud (2006), “lugar onde se experiencia a vida em sua dimensão mítica” (ANDRÉ, 2015, p.132).

O repertório se dá em consonância com o cotidiano e as experiências artísticas dos participantes, criadas por intermédio de jogos e de exercícios que promovem a ampliação da percepção, o sentido de coletividade, bem como um estado de inteireza, de adensamento, de alargamento do olhar.

A escola, na maior parte dos casos, está longe de oferecer as condições ideais para a experiência artística em teatro. Aspectos tão fundamentais como um espaço adequado, livre de carteiras, a liberdade, a escolha por estar ali, o tempo de imersão, o número reduzido de estudantes por turma e mesmo o ócio, tão necessário para a criação artística, não estão presentes no cotidiano da maioria das escolas, o que torna um trabalho dessa natureza bastante difícil. No entanto, são justamente estas mesmas características que tornam igualmente potentes pequenas ações efêmeras, “programas performativos”³ (FABIÃO, 2013), gestos poéticos e provocações cênicas capazes de criar novos olhares e contextos sobre aquilo que está engessado e naturalizado.

³ Programas Performativos são, para Eleonora Fabião, o “motor da experimentação”-enunciado que norteia, move e possibilita a experiência”. (FABIÃO, 2013, p.1)

Nesta perspectiva, alguns dispositivos pedagógicos nos remetem a uma epistemologia das artes cênicas na escola que é, tanto *ópis* (visão) quanto *práxis* (ação). Encontra-se dentro de uma espacialidade constituída na aula de artes/teatro, embora também permeada pela ação que realizamos ao perceber aquilo que acontece e nos captura. Nesta vivência o corpo, o canto, o gesto, o efêmero, o provisório, o pequeno, assumem caráter inacabado, e não podem ser arquivados ou nomeados. São também estratégias de resistência em contextos mais ou menos hostis e, por isso mesmo, naqueles dias difíceis, os e as estudantes e eu, assim como seu Pascoal, também cantamos “sindo le le, sendo lá lá, eu pisei na folha seca, ouvi fazê chuê chua [...]”.

Depois daquela semana, que senti como se anos tivessem se passado, uma criança se aproxima curiosamente sorradeira e partilha comigo um segredo ao pé do ouvido, falando miúdo, sorrindo, enroscando os dedos em meu colar colorido de contas: “professora, você se lembra daquele dia da folha seca?”. Eu me lembrava porque só havia passado uma semana desde então, mas eu me lembrava também porque nós sabíamos que estávamos falando de uma mesma coisa, embora inominável. Seria o espaço performático? O canto coletivo, como as folhas, se espalharam com o vento. Alguém sujou o pé de barro. “Professora, professora!”, chamou a inspetora, “o que fazemos com essas folhas? É para jogar fora?” Ao que respondi: “Não sei, eu vou guardar e você?”

Referências

- 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.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL. Lei n.10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de jan. 2003.
- BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.769 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em 26 abr. 2017.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DAWSEY, John C. Sismologia da performance ritual, drama e play*.

Revista de Antropologia, v.50, n.2, p.527-570, 2007. Disponível em: https://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/081209_Sismologia_da_performance_-_ritual__drama_e_play.pdf. Acesso em 20 de junh. 2023.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: corpo-em-experiência.

Revista do Lume. N.4, p.1-11, 2013.

FÉRAL, Josette. **Théâtralité, écriture et mise en scène**. Québec, Ed. Hurtubise, 1985.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e performatividade *na cena contemporânea*. **Repertório**, n.16, p.11-23, 2011. Salvador.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.)

Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero**. O ensino de Teatro na Escola Pública. São Paulo: Hucitec, 2003.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**. Performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013a. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis.

_____. Traduzindo Performances. In: MULLER, Regina P.; et alii. (Org.). **Antropologia e Performance Ensaio Na Pedra**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013b.

PLANEJAMENTO RIZOMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DRAMÁTICO

Junior Ken Ito Obata
Robson Rosseto

O faz de conta e/ou representação simbólica do real, tem se tornado uma prática investigativa na educação infantil. Criar contextos de aprendizagem que impulsionem o desenvolvimento integral das crianças é permitir que elas tenham o direito de aprender, expressar e comunicar suas ideias através de diferentes linguagens, incluindo a verbal e expressões corporais. A expressão dramática,

[...] enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, pode-se fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética) (LANDIER e BARRET, 1994, p. 12).

Para que as práticas investigativas aconteçam, por meio da expressão dramática da criança é necessário refletir acerca da construção deste ambiente, enquanto promoção de saberes e de linguagem. De fato, se o espaço oferece materialidades como papéis, riscantes e uma sala cheia de mobílias, não favorecerá a criança investigar suas expressividades corporais, mas sim estimular a vivência por meio da linguagem visual, escrita, conduzindo para práticas centradas em outros objetivos de aprendizagens. Portanto, pode-se considerar, que as ferramentas que disponibilizamos para as crianças induzem a aquisição ou a investigação de determinadas linguagens e conhecimentos.

Assim, cabe refletir sobre a construção deste ambiente de aprendizagens de forma a nos provocar: quais aprendizagens e linguagens são promovidas para e com as crianças, a partir do contexto de aprendizagem proposto?

Criar um contexto de aprendizagem envolve integrar e dialogar entre o espaço, mobílias e materialidades para promover o desenvolvimento da criança. A curadoria desse espaço é importante para refletir sobre o propósito das materialidades e disposição das mobílias. Promover práticas curatoriais na escola significa observar com sensibilidade e atenção os diferentes espaços e questionar quais aprendizagens a criança obterá através das experiências proporcionadas pela relação entre espaço, materialidade e a criança. Por exemplo, a sala de aula: ela amplia e valoriza a mobilidade e expressividade da criança como catalisador de aprendizagem? Estimula a criatividade ou limita? Promove autonomia? Privilegia a linguagem dramática?

Rinaldi (2018)¹, relata a sua experiência enquanto professora em uma das escolas municipais em Reggio acerca do espaço da infância. Rinaldi, a partir do pensamento de Malaguzzi², nos provoca a pensar o espaço enquanto um terceiro educador. Nesse sentido, cabe pensar na qualidade do espaço, em relação à qualidade do aprendizado. Em diálogo com Rinaldi (2018), o ambiente educativo deve proporcionar o incentivo à autonomia e o protagonismo da criança em:

- expressar o seu potencial, suas aptidões e sua curiosidade;
- explorar e pesquisar sozinhas e com os outros, tanto colegas quanto adultos;
- perceber a si mesma como construtoras de projetos e do projeto educativo geral levado a cabo pela escola;
- reforçar suas identidades, autonomia e segurança;
- trabalhar e se comunicar com os outros;

¹ Presidente da Reggio Children e professora da Universidade de Módena e Reggio Emilia.

² Loris Malaguzzi foi o iniciador da abordagem Reggio Emilia na Itália. O pedagogo acredita que o aprendizado decorre em grande parte do protagonismo da criança nas práticas educacionais, assim, o ambiente é visto também como um educador. “Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (MALAGUZZI, 2016, p.157).

- saber que suas identidades e sua privacidade serão respeitadas. (RINALDI, 2018, p. 163)

Neste espaço de criação, objetos como mesas, caixas, tecidos etc., podem se transformar em diferentes suportes, tornando ferramentas facilitadoras para que a criança possa vivenciar e investigar por meio das suas expressividades corporais em contexto dramático, oportunizando o desenvolvimento de determinadas aprendizagens e habilidades.

O contexto dramático é um espaço relacional que promove a expressão dramática da criança, ampliando seu repertório cultural, artístico e social, além de fortalecer seu protagonismo nas práticas contextuais. Valoriza-se a curadoria do espaço como um elemento essencial, onde o ambiente desempenha um papel significativo.

Para criar um contexto dramático, considera-se a integração entre a curadoria do espaço, o estímulo dramático e a ação do professor. Essa tríade pode ser iniciada de forma isolada ou integrada, de acordo com a intencionalidade investigativa do/a professor/a. Posto isso, o critério fundamental na elaboração desse contexto é a relação dialógica estabelecida entre esses elementos, permitindo a ampliação do ambiente de aprendizagem por meio da expressão dramática da criança. Abaixo descrevemos cada um dos elementos integrativos, para a promoção da tríada da ação dramática.

Curadoria do espaço: observar para os espaços e identificar relações dialógicas com um determinado contexto fictício. Quais possibilidades dramáticas oportunizo ao articular: luminosidade, móveis, materialidades existentes no espaço que amplia as experiências dramáticas para as crianças?

Estímulo dramático: Após a seleção do espaço, articular estímulos que convidam as crianças expressarem por meio da dramatização e a inventividade tais como: diferentes objetos, recursos sonoros, luminosidades e adereços cênicos. Válido ressaltar, que os estímulos devem estabelecer relação dialógica com o espaço que promoverá a construção do “ambiente cênico”.

Ação dramática do/a professor/a³: observar as práticas simbólicas e de interação no contexto dramático proposto e realizar anotações que oportuniza a ampliação dos saberes incutidos na prática do brincar. Esta estratégia, o/a professor/a utiliza do seu corpo e as expressividades para comunicar, para e com as crianças no intuito de potencializar as ações lúdicas e inventivas da criança em contexto dramático.

Desta maneira, as propostas e as reflexões sobre o planejamento em contexto dramático na Educação Infantil estão embasadas nas produções científicas do pesquisador brasileiro José Albuquerque Vieira (2000) segundo uma perspectiva ontológica da Teoria Geral dos Sistemas, propondo uma visão sistêmica da Arte. Do mesmo modo, os teóricos Deleuze e Guattari (1995), com base no pensamento rizomático e no processo cartográfico, sistematizado por Luciano da Costa (2014) serão utilizados como base teórica.

Complexidade no planejamento pedagógico

Compreender o processo formativo da criança no contexto da educação infantil é entender que a escola é um complexo sistema, que integra, interage e gerencia outros sistemas, que é constituída por retalhos (realidades) costuradas por suas partes, formado por: educadores, crianças, famílias, direção e comunidades. Para o pesquisador Jorge Albuquerque Vieira,

[...] a realidade é formada de sistemas abertos, tal que a conectividade entre seus subsistemas, com o conseqüente transporte de informação, gera a condição em que cada subsistema é mediado ou vem a mediar outros, comportando-se com signo [...]. (2000, p.14)

Dessa maneira, Vieira (2000) compreende a realidade como sistêmica, complexa e governada por leis, assim como a educação, que atua como mediadora entre sistemas independentes, de composição

³ “[...] é uma proposta que tem por objetivo a ampliação das possibilidades de comunicação entre professores e crianças pequenas. É um trabalho que reinventa, nessa comunicação, o direto das crianças se expressarem” (LEITE, p. 113, 2015).

multidimensional, e promove a cultura (moral, leis e normas). Vieira (2000) identifica três categorias de parâmetros sistêmicos fundamentais. A primeira é a "Permanência", que se refere à capacidade das coisas de existirem e sobreviverem às causas e efeitos. A segunda é o "Ambiente", que envolve a troca de informações entre sistemas e seus ambientes, resultando na internalização dessas informações. A terceira categoria é a "Autonomia", na qual os sistemas acumulam "estoques" de informações ao longo do tempo, formando sua memória e garantindo sua sobrevivência. Assim a memória se conecta ao presente e o passado, possibilitando possíveis futuros. Desta forma,

Tais parâmetros formam um conjunto de conceitos gerais o suficiente para a descrição e embasamento de representações de qualquer coisa, satisfazendo o ideal ontológico perseguido. O que teremos então é uma ferramenta que, além de descrever bem qualquer entidade, irá permitir o vislumbre, a percepção, de possíveis traços ou processos associados aos sistemas, características estas que ficariam ocultas sem o enfoque sistêmico. (VIEIRA, 2000, p. 14)

Em conformidade com essa perspectiva teórica, a escola é um sistema que integra e interrelaciona os parâmetros, sendo mantenedora para outros subsistemas funcionarem. Para que a sociedade funcione, os sistemas devem acumular memória, refletindo criticamente e reformulando a forma de pensar e agir. Entretanto, algumas informações e conhecimentos já não são relevantes para a realidade atual, como o racismo estrutural e temas emergentes na educação globalizada.

Para lidar com essa complexidade⁴, a abordagem unidimensional no planejamento e na gestão das aulas deve ser substituída por uma abordagem que reconheça e abrace a complexidade. De acordo com Edgar Morin (2000), tanto o ser humano quanto a sociedade são multidimensionais, incorporando aspectos biológicos, psíquicos, sociais,

⁴ Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000, p. 38)

afetivos e racionais, e essa interdependência é fundamental no processo de aprendizagem.

Ao considerar que a complexidade é intrínseca ao ser humano, é preciso planejar de forma antecipatória e multidimensional, a fim de promover encontros que oportunizem trocas, experiências, reflexões, investigações, criações, que por sua vez é produzir sentido as experiências educativas.

Diante disso, surge a questão de como planejar aulas em um contexto dramático, no qual as crianças possam aprender a partir de suas próprias investigações e estabelecer conexões com outros conhecimentos humanos.

Conforme Paulo Fochi (2020), o planejamento costumava ser burocrático, não sendo encarado como uma pesquisa pedagógica. Isso resultava em práticas repetitivas, com preenchimento de fichas e encaminhamentos sem reflexão ou diálogo com a realidade, além de serem improvisadas, sem um trabalho pedagógico prévio.

A finalidade da Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), consiste em oportunizar as crianças de 0 a 5 anos de idade, conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio acumulado pela humanidade a fim de promover o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, ao planejar um contexto dramático é preciso lembrar que educar é buscar sentido para o que se faz e para quem está vivendo o processo do aprender.

Para que as ações educativas façam sentido e construam para a vida e a permanência do sujeito retroalimentado pelos complexos sistemas existentes na nossa realidade, explicar não é suficiente. Ainda em concordância com Morin “explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo” (2003, p.51).

Em consonância com o pensamento de Morin (2003), é preciso tratar o planejamento enquanto um território que tece essa complexidade, que ao invés de explicar, oportuniza experiências que são repletas de possibilidades de descobertas. Nesse sentido, estar aberto às incertezas no planejamento não é lecionar em constante improviso, pelo contrário, planejar é refletir e elaborar caminhos de forma estratégica,

realizando apontamentos do que se pretende investigar e quais aprendizagens se espera, a partir da relação da criança com a própria experiência em prática contextual.

Portanto, um dos conceitos chaves desenvolvidas por Edgar Morin (2003) é o conceito da “cabeça bem-feita”, que se opõem à ideia de uma “cabeça cheia”. Segundo Morin (2003) a educação tem se concentrado em mediar conhecimentos fragmentados por componentes curriculares, levando a uma abordagem de "cabeça cheia", ou seja, os estudantes acumulam informações sem necessariamente compreender a sua relevância e conexões com outros conhecimentos.

Planejar com uma "cabeça bem-feita" significa lidar com a incerteza e complexidade da realidade. Envolve pensar de forma integrada, considerando as práticas e conhecimentos contextualizados no ambiente de aprendizagem, em vez de uma abordagem fragmentada. Isso permite que a criança tenha experiências significativas no espaço de aprendizagem, fazendo suas próprias descobertas, criando conexões e formulando perguntas que alimentam sua curiosidade pelo conhecimento.

Portanto, ao planejar as aulas em contexto dramático, leva em consideração a integração e as relações entre os componentes dentro de um ambiente de aprendizagem, pois é por meio da interação das ferramentas que a criança vivenciará suas descobertas e aprendizagens, mediada ou não pela figura do/a professor/a. Assim, não se explica para a criança o que deve aprender, pois ao explicar⁵ retira-se da vivência a sua complexidade.

⁵ Quando desejamos significar uma coisa de difícil execução ou de raro entendimento, usamos a palavra ‘complicação’, cujo prefixo latino cum significa ‘ajuntamento’, permitindo designar algo ‘com muitas dobras’, um tipo de evento, coisa ou ideia de difícil acesso, devido suas múltiplas características. Todo conceito visa diminuir ou eliminar das ‘dobras’ incompreensíveis, deixando de fora (ex) as plicis, resultando na palavra ‘explicação’. Desta mesma raiz latina, temos a palavra ‘simples’, que se compõe do prefixo sin (sem), somada a plicis, designando a ideia de algo “sem dobras”, “lisa”, “plana” e de fácil observação. Portanto, “simplificar” e “explicar” se trata de traições ao que se pretende conhecer, porque ao “simplificarmos” ou “explicarmos” alguma coisa estamos ‘alisando’ e ‘aplanando’ algo que realmente não é liso, nem plano. “Explicações” filosófico-científicas, de fato, são narrativas que não têm correspondência com o fluxo do real – a verdade das coisas nunca é simples (CAMARGO, 2022, p. 313).

Portanto, ao planejar ações educativas em práticas contextuais sendo elas dramáticas ou não, leva-se em consideração a vivência que a criança terá e a sua relação com as ferramentas em diálogo com a linguagem que ela expressará suas ideias e subjetividades. Para que o/a professor/a possa pensar o planejamento, abarcando a complexidade e os conhecimentos de forma interdisciplinar, a seguir apresentaremos uma concepção de cartografia, com base na pesquisa explanada pelo pesquisador Luciano Bedin da Costa⁶. Na concepção de Costa (2014) outorgada pelos filósofos Deleuze e Guattari, cartografia:

Trata-se de um método que não será aplicado, mas experimentado e assumido enquanto atitude de pesquisa [...] dessa forma, o que se percebe na cartografia é que o pesquisador-cartográfico vai constituindo seus passos no próprio campo (COSTA, 2014, p.70).

Ao encarar o planejamento enquanto uma pesquisa a ser realizada das aprendizagens, sendo objetivadas desde o início do processo e assumindo a ideia de cartografia, o/a professor/a cartógrafo/a “é um amante dos acasos, ele está disponível aos acasos que o seu campo lhe oferece, aos encontros imprevisíveis que lhe farão no decorrer do caminho” (COSTA, 2014, p. 71). Adotar uma postura no planejamento, enquanto docente cartográfico é lançar mão do controle, e abrir um caminho para as descobertas. Nesse sentido, o planejamento se torna um mapa, ao invés de sequência de atividades pré-estruturadas e será no encontro entre a/o docente cartográfico, em movimento com o seu território que descobrirá os caminhos subsequentes de sua aula. Em vista disso, é crucial no trabalho pedagógico do/a professor/a cartográfico, que esteja atento e sensível aos encontros que as crianças promovem durante o contexto investigativo, presumindo encontro enquanto ensamblar⁷.

⁶ A cartografia da forma como Luciano Costa (2014) elucida, foi formulada pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, pesquisa na qual consiste em uma varredura nos cinco volumes que compõem a edição brasileira de Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, publicados pelos autores em 1980.

⁷ “Ensamblar é unir vários elementos de maneira que se ajustem entre si. Na construção, é encaixar as peças ou elementos para que se obtenham uma estrutura. Oferecemos às crianças diferentes materiais; fitas adesivas, colas plásticas, alfinetes, ganchos e outros, em

Ora, é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa. O cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim. Até porque o fim nunca é na realidade o fim. O que chamamos de final é sempre um fim para algo que continua de uma outra forma. Se não conseguimos enxergar movimento é porque alguma coisa está impedindo, e lançar o olhar para isto é também função do cartógrafo. A cartografia é, desde o começo, puro movimento e variação contínua. (COSTA, 2014, p. 69)

Durante o processo de observação, a/o docente cartográfico assume uma postura sensível às práticas comunicativas e expressivas da criança, ou seja, o/a professor/a vai sistematizando interesses, conflitos, possíveis conhecimentos para serem abordados de forma especializada. Assim ao término de uma prática contextual, a/o docente realiza perguntas do tipo: “quais materiais poderia ter, que vocês sentiram falta?”, “conseguiram trabalhar em equipe?” “quais foram as dificuldades durante a brincadeira?”, “o que vocês gostariam de aprender mais?”, “como você chegou a esta criação?” etc.

Em diálogo aos pressupostos metodológicos de Costa com base em sua concepção cartográfica, o autor apresenta a postura que o cartógrafo deve adotar ao entrar no território a ser pesquisado:

- Ao lidar com territórios que são moventes, cabe ao cartógrafo o exercício de uma sensibilidade plural. O saber do cartógrafo é sempre um saber multi/implicado, frágil e um tanto provisório;
- Inseparabilidade entre conhecer e fazer; pesquisar e intervir: toda cartografia é um conhecer-fazendo;
- Cartografar é estar, e não olhar de fora;
- Só se faz cartografia artistando-se. (COSTA, 2014, p. 76)

Sendo assim, planejar em contexto dramático é levar em consideração as coisas que vão surgindo e descobrindo ao acaso, durante a vivência em prática contextual, que se descobrem em meio ao processo de investigação, para aprender. Para isso, o/a professor/a não devem adotar uma postura longínqua da prática contextual, pelo contrário, deve

que colocam à prova tanto suas habilidades motoras finas como a habilidade para escolher qual é a ensablagem adequada para sua obra.” (DUBOVİK e CIPPITELLI, 2018, p. 91).

permanecer, “dar passagem, fazer passagem, ser passagem” (COSTA, 2014, p. 75). Portanto, busca-se participar e saber os momentos de deixar a criança interagir entre elas.

Para que os saberes possam ser ampliados, a partir da cartografia, Deleuze e Guattari (1995, n.p.) estrutura a forma de pensar a realidade e suas multiplicidades enquanto rizoma. Em concordância com os pensadores:

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsão exteriores e produtivas. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, n.p.)

Para seguir o pensamento cartográfico, é necessário diálogo e coerência no planejamento, como defendido por Deleuze e Guattari (1995). O próximo item aborda conceitos dos pensadores para planejar e explorar os horizontes pedagógicos e didáticos da pedagogia do teatro na primeira infância.

Prática rizomática na educação infantil: possibilidades na criação do planejamento pedagógico em contexto dramático

A cartografia demarca territórios interligados por vias, formando o macro do país. No entanto, há rotas de fuga e transição que não são explicitadas no mapa. O cartógrafo caminha, investiga, pesquisa, intervém e observa, descobrindo linhas de fuga, gerando conhecimento por meio de novas informações e conectividades. Assim, a cartografia gera instabilidade e incerteza ao desterritorializar e buscar novos conhecimentos.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, sustentável de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...] Uma das características mais importantes do rizoma seja a de ter sempre múltiplas entradas. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, n.p.)

O planejamento não é a imagem da realidade, o planejamento faz rizoma com o mundo, com as realidades, com a vida das crianças, assim, o planejamento faz rizoma, ou seja, “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, n.p.). Ainda em concordância com os autores, “o rizoma se refere a um mapa que ao ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, n.p.).

Reformular a estrutura de como pensamos o planejamento, em organizar os conhecimentos de modo rizomático e cartográfico, oportuniza o/a professor/a, ampliar a sua ação educativa na sala de aula, conforme os interesses inerentes à curiosidade infantil no percurso de investigações e descobertas, pois, ao invés de planejar de forma hierarquizada, pensa-se em fazer relações com os saberes. De fato,

Não há sujeito de saber e não há saber senão e uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também uma relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. (CHARLOT, 2000, p. 63).

Deste modo, para que possamos conectar o contexto dramático a outras vivências de aprendizagens sugere-se que o contexto proposto seja tomado como ponto de partida, para que ao longo do processo educativo, relacione com os interesses e curiosidades que vão desencadeando pelas crianças. Assim, o contexto dramático é multiplicidade, conforme a sua combinação de materiais, tempo, espaço e intencionalidade pedagógica. Para todo conhecimento que se apresenta como múltiplo, Deleuze e Guattari identifica como platô, assim, “chamamos de platô toda multiplicidade conectável como outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (1995, n.p.).

Em conformidade com os referidos teóricos, foi criado por um dos autores, no esquema abaixo, um planejamento rizomático a partir da troca de experiências, diálogos e a observação das experiências do

cotidiano da professora Aline Luize dos Anjos, regente do infantil 4, turma em tempo integral do colégio de uma rede particular de ensino, na cidade de Curitiba. Os registros produzidos pela professora ao longo dos meses de outubro e novembro de 2022, possibilitou a reflexão dos percursos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

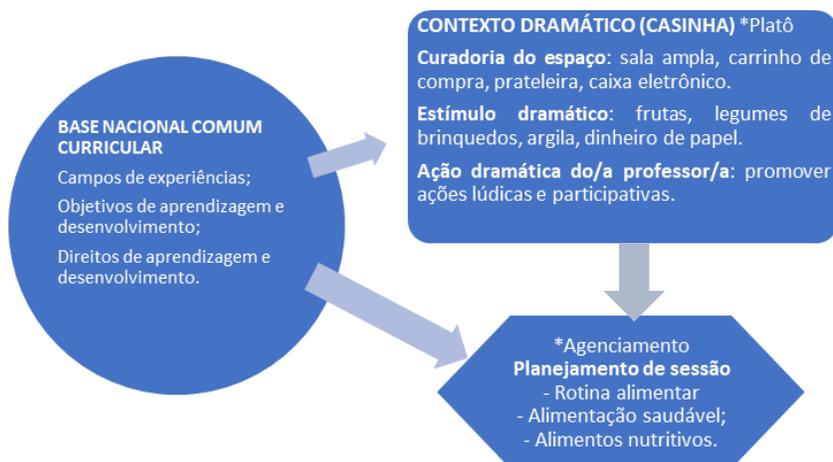


Figura 1 – esquema do processo de planejamento cartográfico rizomático.

Fonte: próprio autor (2022).

Nesta proposta é possível identificar as múltiplas relações, entre os conhecimentos e os saberes que são possibilitados, a partir do contexto dramático casinha. Também é possível compreender o quanto o valor contextual emerge aprendizagens, por meio da expressão dramática. Assim, o processo de documentar as aprendizagens das crianças em prática contextual representará uma aprendizagem visível do percurso vivido e investigado.

No esquema representado, o/a professor/a observa e escuta atentamente os interesses e curiosidades que surgem das práticas vividas pelas crianças no contexto dramático casinha. Essas conexões com outros saberes são chamadas de agenciamento, uma interação que enfatiza a multiplicidade e a complexidade no processo de aprendizagem. O agenciamento envolve a combinação dinâmica de elementos heterogêneos, possibilitando uma nova forma de pensar a complexidade e suas relações no mundo.

Deleuze e Guattari argumentam que o “[...] agenciamento em sua multiplicidade trabalha forçosamente, ao mesmo tempo, sobre fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais” (1995, n.p). Assim, um agenciamento, tem como função possibilitar possíveis encaixes de diferentes elementos, que entre si produzam conveniência.

No esquema apresentado, aparecem temas como: rotina alimentar, alimentação saudável e alimentos nutritivos, incorporados como agenciamento, pois são temas que se dialogam, a partir do rizoma: contexto dramático casinha. Dependendo da forma como as crianças brincam/interagem é possível que o/a professor/a abordem nas aulas subsequentes os temas que estejam relacionados ao contexto proposto, no qual Fochi denomina como planejamento de sessão:

A sessão ou um conjunto de sessões se transformam em situações de aprendizagem que permitem aos meninos e meninas irem elaborando, aprofundando e ganhando intimidade com os saberes e os objetos de investigação. (FOCHI, 2020, p. 115)

Nesse sentido, o planejamento de sessão aparecerá no planejamento do/a professor/a, conforme o contexto dramático pensando e organizado na sala de aula, levando em consideração os “[...] materiais ofertados, a organização do tempo e do grupo e o tipo de investigação necessária do adulto”. (FOCHI, 2020, p. 115).

Para elucidar as possibilidades rizomáticas associadas ao contexto dramático e os planejamentos de sessões, destacamos o relato da professora Aline, momento em que descreve o processo de ensino e aprendizagem sobre o tema denominado alimentação saudável, emergida a partir do contexto de faz de conta:

Organizamos em nossa sala um ambiente simbólico de cozinha. As crianças brincam e buscam este espaço todos os dias. Nas paredes deste espaço, deixamos expostos os trabalhos das crianças. Durante o trabalho sobre alimentação saudável contamos com a parceria da professora Luana, do laboratório de experiências que ampliou nossos conhecimentos sobre o corpo humano, sistema digestório, sobre a importância da horta orgânica e atualmente estamos investigando sobre o xixi e o cocô. A teacher Alessandra apoia com o trabalho em língua Inglesa trazendo imagens de

alimentos e nos auxiliando a perceber quais alimentos ingerimos nas determinadas refeições. Temos utilizado a argila para nos expressar, as crianças modelaram alimentos e utensílios.

As atividades realizadas em nossa pesquisa foram:

*rotina alimentar individual, rotina alimentar com imagens, rotina alimentar geral com recorte e colagem, fotos do almoço na escola, pintura do café da tarde e foto do momento do jantar.

*As nossas idas a feira orgânica do colégio contribuem muito, incentivando a uma alimentação mais saudável, os pequenos escolhem seus produtos e levam para suas casas.

Acredito que todo o nosso trabalho está interligado e tem colaborado para uma maior conscientização dos pequenos sobre o seu corpo.

Muitas estratégias foram surgindo a partir do planejamento inicial. (Relato descrito pela professora Aline, em 17 de ago. 2022)



Figura 2 – Contexto dramático Cozinha.

Fonte: próprio autor (2022).

De acordo com o relato das atividades desenvolvidas, o contexto dramático cozinha (Figura 2) foi organizado e permaneceu de forma permanente na sala de aula, pois a busca por este contexto era diária pelas crianças. Nesse sentido, é fato que para o exercício exploratório,

comunicativo, expressivo das crianças é preciso que estejam disponíveis recursos que os auxiliem nestas investigações espontâneas e inerentes a curiosidade infantil.

Outra característica qualitativa no trabalho realizado pela professora é a integração entre os diferentes componentes curriculares do colégio, estreitando diálogos e as fronteiras existentes no pensamento escolar. É notável a criação complexa desse rizoma inter e transdisciplinar ao dialogar com o tema alimentação saudável com os componentes das distintas áreas das ciências, que trabalhou o sistema digestivo em comparação as cores e texturas do xixi e cocô. Por sua vez, a língua inglesa contribuiu aumentando o vocabulário das crianças na rotina alimentar, na perspectiva da língua adicional ao currículo bilíngue integrado. A criação do hábito a ida a feira orgânica oportunizou o contato com os produtos orgânicos e com os pequenos produtores rurais.

Desta forma, as dimensões do planejamento pedagógico em contexto dramático cartográfico rizomático envolve a organização do contexto, selecionando e elaborando de forma prévia o espaço e a gestão do tempo, bem como a formulação de perguntas que possibilitam a realização de rizomas que abarcam as aprendizagens transdisciplinares. O planejamento em contexto dramático agênciava outros saberes e conhecimentos oportunizando ampliar o trabalho pedagógico na perspectiva do inter e transdisciplinar.

O/a docente cartógrafo, ao descentralizar seu papel e praticar habilidades como escuta, observação e reação às expressividades da criança, participa de propostas espontâneas e media conflitos nas interações sociais. Esse profissional exercita o pensamento rizomático, cartografando para suas aulas futuras. Ao problematizar a prática educativa e adotar o pensamento complexo e a observação transdisciplinar, o professor/a amplia suas relações com o saber.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.
Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

CAMARGO, M. **Caminhos do conhecimento:** fragmentos de uma longa viagem. São Paulo: Dialética, 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. **Construção e construtividade:** materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Tradução: Bruna Villar. São Paulo: Phorte, 2018.

FOCHI, P. A abordagem do observatório da cultura infantil – OBCEI para o planejamento na Educação Infantil. **EnLacES no debate sobre no debate sobre Infância e Educação Infantil.** Curitiba: NEPIE/UFPR, p. (97 – 130), 2020.

LANDIER, J; BARRET, G. **Expressão dramática e Teatro.** Tradutor: Mário Pinto. Porto: ASA, 1994.

LEITE, E. **Professor em Ação Dramática na Educação Infantil:** uma Estratégia de Comunicação Entre Professores e Crianças Pequenas. Jundiaí: Paco, 2015.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIEIRA, J. de A. ORGANIZAÇÃO E SISTEMAS. **Informática na educação: teoria e prática,** Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000.

PORQUE ESTA ESCRITA É UMA FRASCÁRIA! OU ANOTAÇÕES PARA UMA ESCRITA ACADÊMICA VIVA

Carmina Mendes André

Caros e caras leitoras

Sento-me à mesa para escrever. Da janela do 22º andar, na megalópole paulistana, vejo milhares de prédios altos; a sensação é de estar dentro de uma caixa de pregos gigantes. Esta sensação pode representar como tenho me sentido diante da releitura da maioria dos artigos acadêmicos que escrevo. Estou ávida pelos encontros presenciais, escritos com mãos viajantes (minhas e suas). Textos com carne e osso; textos eróticos, textos com os palpites da alma livre (esta figurinha que, no ocidente, se refugiou nos contos de fada e com a minha, não foi diferente).

Advirto àqueles e àquelas que me leem, que este não é um texto-artigo, mas um texto-frascário, que poderia ser a transcrição de uma conversa de botequim ou de uma confissão fuleira de quarto de hotel barato; um texto mais apropriado para quem gosta de se perder em carícias nem sempre lógicas.

*

Abro minha intimidade para lhes contar que, ao resolver escrever um texto científico, tenho o costume de sentar-me em uma mesa com muitos livros em volta. Com este aqui não foi diferente. Mas, antes, no silêncio do nada saber, espero que uma voz interior me provoque. Aqui ela me indagou: - O que está por traz do desejo de se escrever um texto científico, vivo? Pronto, aí está o tema.

Olhando para a mesa de trabalho, sem mesmo perguntar à minha alma do que ela precisa, lanço-me a responder o porquê escrevo, abrindo os livros ao redor. O primeiro que está a minha frente, é um livro com muitas páginas. Trata-se dos *Ensaio*s de Michel de Montaigne. O marcador está em um texto

em que o autor busca refletir a afirmação: “os homens se atormentam muito mais com a ideia que tem das coisas do que com as coisas em si”. O texto é todo vida, e fala de um homem comum que filosofa e faz de sua escrita, uma prática de conhecimento de si. Quantas vezes minha alma devaneou andar de mãos dadas com este homem, trocando impressões sobre as ideias que temos das coisas e o quanto nossas representações nos direcionam a leitura que temos do mundo.

Vou à biblioteca virtual que venho montando e dou, de cara, com um enorme livro de artigos organizado pela elegante Catherine Walsh que atua na Universidade Andina Simon Bolívar, em Quito, no Equador. Trata-se de *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I e II)*. Muitos textos nesta publicação expõem conduções de construção de conhecimentos que objetivam retirar o sujeito escritor ou o grupo em que pertence das opressões colonialistas que os impedem de transformações. Incentivada por Catherine em seu texto de abertura, ouvi a alma aprisionada gritar: - Não quero ficar sentada!

Não sei o que fazer diante de tal grito, pois, na prática hegemônica de se fazer ciência, a pesquisadora deve se distanciar daquilo que pretende estudar e a sintaxe se faz na concordância com o gênero masculino. O método científico empregado deve considerar as categorias sujeito e objeto como dois desconhecidos hierarquicamente posicionados: o sujeito acima do objeto. O distanciamento metodológico força-me a uma escrita “neutra”, sem sujeito. Tenho que confessar que, por várias vezes, caí em uma situação, no mínimo, curiosa: ou o sujeito dos textos é o próprio texto ou ele está ausente. Mas, afinal, sabemos que alguém escreveu o texto! O texto sem sujeito funciona como um espelho que nada reflete (como no conto *O Espelho* de Guimarães Rosa). E isto começou a me adoecer tal qual o narrador de Rosa. Onde estou no que escrevo?

Viro-me à esquerda para aliviar uma leve dor de pescoço e um livrinho pequeno me chama a atenção. Trata-se de *Um discurso sobre a ciência* de Boaventura de Sousa Santos. É um texto dos anos 80. Minha alma exalta-se ao receber este amigo em sua cela! São dias de imaginar possíveis fugas! Para mim, resumo seu conteúdo da seguinte maneira: o colega, na esteira de Rousseau, pergunta à comunidade científica em que faz parte: o conhecimento científico tem enriquecido a vida dos seres

viventes (humanos e não humanos)? Ele participa da felicidade das gentes? E com ele me pergunto: - Para que escrevo textos científicos? Para quem?

Ao continuar a consulta em minha biblioteca virtual, encontro o texto *Ch'ixinaax utxiwa: uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* da ativista Aimará Silvia Rivera Cusicanqui, que vive em Bolívia. Dela escutei, pela primeira vez, o termo “colonialismo interno”. Interno não só no sentido psicanalítico, mas também no sentido nacional, político. Cusicanqui questiona por que as contribuições técnicas, culturais, políticas, econômicas e epistêmicas dos indígenas não são reconhecidas ou validadas na academia e na vida política? Práticas coloniais internas estão na mesma página do racismo estrutural enraizado no cotidiano brasileiro? A amiga me faz refletir se tenho consciência do colonialismo que provavelmente carrego comigo. Enamoramo-nos poucas vezes, mas Silvia sempre deixa escrito um bilhete: Já pensou ser você mesma a dona das chaves desta cela?

Nesta hora, já incomodada com o acento da cadeira, viro para o lado esquerdo e encontro outro livro com muitas páginas e uma capa com uma foto linda de um indígena. Enamoro-me, por um tempo, da composição. Trata-se de *A queda do Céu* de Davi Kopenawa em parceria com Bruce Albert. Folheio o livro com tristeza, pois sei que ali o mestre me conta práticas de extermínio para com seu povo à céu aberto.

Embaixo de muitos livros de teatro, encontro outro bem pequeno, azulinho. Trata-se de *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak. Sempre me impressiona ouvir Ailton Krenac palestrando. Nunca o vi lendo um texto. Ele fecha os olhos, parece olhar para o céu interior, ouvir seus próprios pensamentos e depois, somente depois, expressa-se com palavras. Seus livros são transcrições de palestras ou debates; tais textos trazem o pensar por imagens, nos envolve com histórias de vida, sintaxe própria da oralidade. Nos três textos que compõem o livro, ouço sua voz singular, seu ritmo de fala, sua ironia, sua doçura. A alma de Ailton faz visitas à minha alma encarcerada e não tem como não ficar chorando de amor com sua partida.

Levanto-me pois já não suporto a cadeira. Deito-me para descansar as costas, mas continuo com a telinha ao lado. Vou para o YouTube assistir a um documentário sobre arte indígena. Ali está, dentre os e as entrevistadas, o escritor Daniel Munduruku afirmando que a literatura

indígena tem um papel fundamental para esclarecer os equívocos que se naturalizou sobre os povos originários no Brasil. Entende que a literatura produzida por indígenas é “literatura engajada”, pois seus autores objetivam transformar um pensamento equivocado em um pensamento real. Fico me debatendo com o tema “literatura engajada”. Vou até a estante e trago o livro *Histórias de Índio. É índio ou não é índio?* Trata-se de uma crônica em que duas senhoras, no metrô, olhando para Munduruku, se questionam se ele é ou não um “índio” de verdade. Sim.

Novamente recorro a biblioteca virtual e encontro um livro todo dedicado à Conceição Evaristo. Levanto-me para pegar, na estante, o livro de contos *Olhos D’Água* e deito-me para ler. Em sua escrita, que chamou de escrevivência, escrever com a vida, com o chão, como ela mesmo diz. Acordo em sobressalto, com seu livro de contos nas mãos. Suas palavras, pretas, olham para mim e lá está ele, o passado de seus ancestrais como sonhos ruins de meus antepassados, sonhos injustos, tudo em curso, no espelho de seus olhos. Nos olhamos pela primeira vez, como duas senhoras de mundos e histórias diferentes. Conceição parece saber porque escreve, conhecer e reconhecer seu lugar de origem ancestral. Eu, neste exato momento, pergunto o porquê escrevo e me sinto como a árvore ancestral Huluppu, dos sumérios, ela que foi arrancada de sua origem e levada pelo rio pelo deus Enki. Diferente de Huluppu que encontrou paragem e uma dona para ser cuidada, a Deusa Inanna (suméria), estou em viagem, numa espécie de terceira margem do rio. Mas, diferente do pai do conto de Rosa, não fiz essa barquinha e me pus voluntariamente nela (outeria feito em sonho?). Conceição não abraça minha alma ao sair. Prefere presentear, com livros, esta velha alma, para aliviá-la das horas de espera.

*

Balanço, neste rio da sabedoria da vida, entre a margem da escrita científica e a margem da literatura?

*

Volto à mesa de estudos e, encontro o livro *Entrenotas* do geógrafo Cassio E. V. Hissa. Com Hissa os diálogos se intercalam à dança na alegria da festa. Seus escritos incentivam-me a ousar escritas acadêmicas com transpiração dos impactos emocionais que sofro diante do mundo que observo. Problematisa minha neutralidade de observadora, a passividade das margens observadas, e pergunta “porque não” zaguezaguear entre a margem da arte e amargem da ciência?

Logo abaixo de Hissa está Theodor W. Adorno que admite que o ensaísta rompe com a busca de verdades definitivas (ensaiando, estamos trabalhando no provisório); mais abaixo estão textos de Jorge Larrosa (que problematisa a relação entre escrita e pensamento; o ensaísta escreve no presente para o presente). A relação entre mim e eles é de distância. Volto ao livro de Cássio Hissa que ri, acenando que este texto frascário é um ensaio, pois escrevo com aquilo que ainda germina.

Novamente sou tomada pela sensação de navegar, agora no rio de Heráclito, o qual nos impõe a tarefa permanente de uma reescrita (de si) a cada saída das águas da experiência. Estou só.

Levanto-me impaciente com meu corpo. Vou preparar o chá de gengibre com açúcar que aprendi a beber com o povo Kraho quando estive no Estado do Tocantins.

*

Dias depois, com um novo chá nas mãos, sento-me novamente à mesa diante da tela do computador onde trabalho. Sem pressa, no silenciar da mente, ouço a voz interior: - Você não deveria escrever seus textos acadêmicos só com autores teóricos? Esta pergunta tem um contexto (talvez vocês já tenham se apercebido). É que ultimamente tenho escrito ciência com autores e autoras da literatura também. E a escrita fica um híbrido entre ciência e arte.

Na mesa de estudos já perguntei a Eric Arthur Blair por que ele escreve seus livros. Nascido na Índia, mas filho de classe alta branca de origem estrangeira, este parceiro inventou-se dois, sendo que o segundo, a ficção, George Orwell, foi muito mais real do que o real Eric. Corro até a estante de livros e retiro dois livros velhos: *1984* e *a Revolução dos Bichos*, os dois únicos dele que li na juventude e que foi suficiente para me

impressionar, a ponto de semear o desejo de integrar-me à guerrilha de esquerda como prática de libertação nacional na década de 1970.

Volto à mesma estante e trago um livro de ensaios de Eric: *Porque escrevo*. Para este visionário inconformado com o mundo que herdou, conta-nos que são quatro as motivações que o fizeram escrever: por puro egoísmo (quem não queres parecer inteligente?), por entusiasmo estético (quem não se emociona com um bom arranjo de palavras que poderiam ser comparados às formas de uma flor?), por impulso histórico (quem não deseja descobrir a verdade dos fatos?), por propósitos políticos (quem não deseja lutar para desentortar o mundo das injustiças?). Esses dois últimos são os propósitos que movem o escritor com maior paixão. Seu intento foi “transformar a escrita política numa arte” apresentando, como opção aos leitores e leitoras, o socialismo democrático. Neste texto, escrevo olhando sua foto. Minhas costas doem.

Outra escritora que me enamoro desde a juventude é Clarice Lispector. Quem a lê percebe o “porque escreve” em toda sua obra. Parece mesmo essa ser uma pergunta análoga à: por que estou viva? Qual o sentido disso tudo? Nas poucas entrevistas que concedeu, Lispector já relacionou o ato de escrever com o ato de respirar. Já afirmou que escrever é o que lhe proporciona um prazer que a vida comum parece não lhe oferecer. Mas se lemos Clarice estamos diante de esquisitices, de percepções entre a criança e a filósofa. Desejaria ela representar o irrepresentável? O excessivamente humano de si? A alma de Clarice, em suas próprias palavras: fala, canta e chora. Mas diria também que é uma alma fora de lugar, uma alma estranha ao mundo e, que por isso, estranha os detalhes do mundo: a barata, o ovo da galinha, a bala que mata... Seu amigo Affonso Romano de Sant’Anna nos diz que Clarice não aguentava a realidade. A escrita para ela se prestava para: fuga? Reinvenção do mundo? Espelho do mundo em si? Clarice se despede com um formal aperto de mão.

Releio esse texto pela milésima vez com Clarice a meu lado e percebo a desproporcionalidade entre autores homens e autoras mulheres. Por que Clarice me aponta isso? Que diferença faz? Seria um problema? Seria um fascínio inconfessável pelo masculino? Uma espécie de conforto, de amparo, de completude com a presença masculina? Trata-se de um rastro patriarcal em minha formação?

Paro e examino os livros que estão sobre a mesa. Caminho um pouco pela casa e, curiosa, vou até o quarto de dormir e encontro na cabeceira da cama *O caçador de histórias*. Dormi muitas vezes com Eduardo Galeano (que Helena e Stenio não nos ouçam). Neste livro ele apresenta três propósitos para escrever. Esse viril e extraordinário rebelde que escreveu crônicas jornalísticas, ensaios e outros bichos, peguei-o em três microtextos: uma crônica e dois textos que vou chamar de micro ensaios. Um dos propósitos apresentado pelo autor se resume no enunciado: porque escrever é uma paixão praticada (nos relembra que somos humanos e que escrevemos no balançar da alma entre o alento e o desalento). O segundo propósito marca um posicionamento do narrador ao lado dos injustiçados. O terceiro, é porque escrever “serve para alguma coisa”. Os dois primeiros são ensaios do pensamento e o terceiro é uma crônica escrita a partir da história pessoal.

Sei que vocês podem pegar o livro e ler, mas adoro compartilhar histórias que me excitam. Conta-nos Galeano que começou a escrever depois de ter estado entre os mineiros do povoado boliviano Llalagua. Ali, onde a miséria e o frio fizeram-se protagonistas, ele alcançou a confiança e o afeto da comunidade por habilidades com o desenho. Sua última noite foi comemorada com festa e bebida. E chegada a hora da despedida, os mineiros o rodearam: - “Queremos te pedir algo. Que conte pra gente como é o mar”. Galeano sabia que seria muito difícil àquele povo, um dia, conhecer o mar, nesse momento chamou para si a responsabilidade “de encontrar palavras que fossem capazes de molhar todos eles, para que pudessem sentir o gosto e o cheiro do mar”. Este provocador chama-me a escrever “palavras” que possam ser úteis, textos que se abram aos mundos dentro e fora de mim. Minha alma alegra-se todas as vezes que escrevo com ele.

Sento-me na cama e, confesso: a pergunta de Clarice, porque escrevo com mais homens do que com mulheres, me deixou encafifada. Lendo um trabalho de uma das estudantes de mestrado, uma jovem, deparo-me com Anais Nin. Sem pretensões, mas curiosa, lancei-me a ler *A casa do Incesto* e, num misto de fascinação e espanto diante daquela mulher que não suporta o som dos sinos da igreja no dia de seu casamento porque ama seu irmão, daquela que beija a sombra projetada na cadeira em que está sentado seu irmão, confessando a inconfessável impossibilidade. E

querendo mais daquele mundo interior daquela alma feminina, voadora, mergulhei noites em *Fogo*, um fogo relato de experimentações existenciais com seu amante. Fragmentos de diários deixados por ela? Ou o diário era uma estratégia para escrever? Diários publicados são sempre fascinantes, pois não sabemos onde começa a realidade e onde termina a poesia. Uma mulher que parece confessar seus pecados, não para purificá-lo se renunciar a libido feminina, mas para expor a possibilidade de “ser mulher” fora da normalidade do patriarcado. Nin parece ressuscitar os ecos das almas femininas quando o mundo poderia ter sido matrilinear. O mundo das estatuetas de três ou até seis mil anos antes da era atual, apelidadas de Vénus por serem consideradas feias, deselegantes, pouco parecidas a noção de beleza da mulher ocidental (quem assim interpreta tal apelido é a arqueóloga Marija Gimbutas). O mesmo acontece com as palavras de Nin? Quem iria imaginar palavras tão sensuais de uma esposa? Será que confessa mesmo ou inventa que confessa para dizer que o pecado é uma invenção de mal gosto? Nin escreve inventando mundos em que sua alma possa existir. Anais e Clarice são almas que não se reconhecem no mundo social e histórico em que nasceram. Inventam mundos com palavras para não morrer a mulher de carne e osso. Nin nos beija até ao esgotamento.

*

Pausa de alguns dias para me perguntar se escrevo inventando mundos. E a resposta provisória dada pelos pés que caminham é: não, não escrevo inventando mundos, escrevo para o futuro. Escrevo inventando utopias. Onde habita, então, minha alma, se ela é do mundo do presente e do invisível? Indaga a voz interior.

Meu colega e querido amigo Casé Angatu afirma que os povos originários não precisam inventar utopias (um mundo melhor, mais justo, anticapitalista, antipatriarcal, anticolonial) porque já vivem nela e dela.

**

Parceiros e parceiras de leitura que conseguiram chegar até aqui, depois do muito divagar e tomar dorflex para aquietar as dores do corpo,

as palavras desapareceram. A alma se aquietou. Olhei por dias para a tela do computador. Li e reescrevi este escrito muitas vezes. Mas não sabia como terminar. Talvez abandonasse essa ideia de escrever sobre o escrever.

*

Passado mais uns dias, retomei os escritos, mas desta vez lutei contra o *habitus* do pensar sentada e pus-me a caminhar. Meu corpo e minha alma agradeceram. Caminhei por dias perguntando às coisas e seres encontrados no caminho: por que não escrever um poema? Um conto? Um romance? Desta vez estava só.

*

Vamos revisar até aqui, o que foi dito.

Vejamos. Perguntei (e ainda a pergunta está no ar) se poderia transformar a escrita científica em espelhamento desta inicial inconsciência? Conteí que a escrita científica, que aprendi a fazer na universidade, era um exercício de renúncia do “eu” feminino. Porque não pergunto primeiro à minha alma o que deseja contar, antes de recorrer aos e as autoras para escrever?

A mudança de *habitus*, ao levantar da cadeira e sair a caminhar me levou a uma conversa íntima comigo mesma e com o mundo que nos rodeia. Nos rodeia? Quer dizer que sou duas? Sou três? Eu converso com vocês leitores e leitoras, e com quem mais?

*

Um dia, em caminhada, vi no tronco de uma árvore um rasgo natural que me induziu a ver um santuário. Cheguei perto e imaginei uma Deusa discreta guardando aquele pedaço de mata em que muitos animaizinhos faziam sua casa. Ao olhar para dentro daquele tronco, vi que “alguém” me olhava e seu olhar era feminino. Abalei-me com aquela miragem e sai cambaleante.

No dia seguinte passei pelo tronco achando aquilo tudo uma tolice.

No terceiro dia fui até lá e ela me olhou, piscou um olho só e sorriu. Seria um convite amoroso? Uma árvore me assediando? Que absurdo. Uma árvore não pode ter tesão. Uma árvore é uma senhora, uma vovozinha, e as vovozinhas não podem ter tesão. Não combina. Ela então escancarou seus dentes em uma gargalhada ruidosa. Eu, invocada, olhei para aquela vovozinha e sua boca era aprópria vagina. Não me contive e sorri de susto. Fechei os olhos e dei de cara com a divertida e obscena e curandeira Deusa Baubo. Abri os olhos e ela estava lá saracoteando seu corpo disforme, em uma dança grotesca. Nós duas gargalhamos, sozinhas, no meio do mato (já não estava em São Paulo, mas em cidade do interior). Fechei os olhos novamente e a Deusa parecia brincar comigo, cantando um canto antigo ofertado à Deusa suméria Inanna. Abri os olhos e não vi mais nada. E o que vi foi minha alma, encostada à porta aberta de sua gaiola, insinuante, a me dizer: - E se você terminasse esse texto com o hino à sacerdotisa das prostitutas sagradas da babilônia, Inanna que você cita duas vezes neste texto!?

A voz interior gritou indignada: Frascária! Essa escrita vai se tornar uma frascária! Não lhe parecia uma boa ideia. Quis me persuadir de que essa reza à Inanna não tinha relação com a temática do texto, que era um devaneio fora de lugar, e, afinal, era imoral, de que era própria de uma sujeita devassa, libertina. Como uma escrita científica pode suportar a libertinagem de sua escritora?

- Porque não? Não é a Eros que Carminda reclama ausência em seus textos? Replicou a alma. É preciso ler um pouco mais de Paulo Freire e bell hooks para permitir-se e estimular-se a presença de Eros dentro de nós e o passo decisivo Carminda já iniciou: unir o corpo à mente novamente.

- Uma pesquisadora acadêmica não pode mostrar tesão, muito menos se já passou dos 60 anos. Afinal, algum leitor ou leitora poderá se sentir assediada pelo texto e poderá colocar sua reputação em leilão! Continuou a voz interior.

E eu, no meio desta discussão... saio a caminhar.

*

Depois de dias, sento-me à mesa, vou até a biblioteca virtual e copio:

Astronomia Amorosa

Em teu corpo
– agrupamento de estrela (astrônomo) vejo constelações:
uma está
na ponta de tua língua

outra
a oeste de teus olhos outra
pousada no ombro esquerdo outra
na curva de tuas nádegas outra
ao norte do seio se irradia e na panturrilha esquerda outra pequena brilha.
No sexo
uma estrela de 5ª grandeza incendeia a galáxia inteira.

(SANT'ANNA, 2005)

Pronto! Fiz! Não exatamente o que ela desejou, mas trouxe os beijos de um poeta que namora com a ciência.

Recosto na cadeira e olho para a mesma janela do 22º andar (pois já retornei à capital), e vejo, entre os pregos de concreto, copas de árvores dialogando com as pedras alinhadas. Ao fundo há um morro carregado de casas e vegetação, e, mais ao fundo, a linha do horizonte. No alto, o céu azul faz chão para as nuvens brancas que caminham em minha direção. A velha Baubo me aponta para lá dalinha do horizonte e contemplamos, juntas, o pôr do sol, o mesmo de 6000 anos atrás (o meu talvez esteja um pouquinho mais desbotado do que o Dela, mas, qual o problema? É só eu mudar de cidade e lá estará ele com todas suas cores exuberantes).

Referências

ADORNO, Theoder W. **Notas de literatura I**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo, Editora 34, 2003.

Andrade, Raquel Thomaz de A arte da memória: uma análise da escrita íntima de Anais Nin. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. – Campina Grande, 2010

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinaax utxiwa: uma reflexão sobrepráticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

GALEANO, Eduardo. **O caçador de histórias**. Trad. Eric Neponuceno. Porto Alegre, RS: L&pm, 2019.

HAMPATÉ BÁ. A tradição viva. In **História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África**. Editor J.i-Zerbo. Brasília: UNESCO, 2010.

HISSA, Cassio E. V. **Entrenotas. Compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A Educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. Periódico Educação & Realidade. Porto Alegre: RGS, UFRS, v.2, 2003A operação ensaio: Sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Periódico Educação & Realidade. Porto Alegre: RGS, UFRS, v.1, 2004.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: editora 34. 2016.

NOBRE, Camila. Contadores de história africanos: tradição e oralidade. In André, Carminda M. LÁZARO, José Manuel. **Terras Fértis**. Pesquisas em artes contemporânea e arte-educação. São Paulo: BT Acadêmicas, 2015.

NIN, Anais. **A casa do incesto**. Lisboa, Assirio\Alvim: 1993.

NIN, Anais. **Fogo**: diários não expurgados de Nais Nin 1934-1937 (Diários de anis Nin Livro 3). Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM Pocket. 2011.

ORWELL, George. **Porque escrevo**. Trad. Claudio Marcondes. Penguin- Companhia das Letras, 2021.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Vestígios**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Carlos José F. (Casé Angatu). **Nem tudo era italiano. São Paulo e pobreza (1890-1915)**. Campinas, Annablume, 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito-Ecuador: Edicionaes Abya-Yala, 2017.

VÍDEOS

ONU Brasil. Intelectuais indígenas combatem falta de conhecimento sobre seus povos - YouTube, 19 de abril de 2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=4H066sr6e5g>

. Assembleia de Minas Gerais Ailton Krenak conta a sua trajetória e fala da luta permanente dos povos tradicionais no Brasil - Youtube.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-o8lunpqgXY>

Inspiração literários. Clarice não aguentava a realidade. Affonso Romano de Sant'Anna, Youtube. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Kh3tZPsMoCs>

PRÁTICAS ARTÍSTICAS/PEDAGÓGICAS: O PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO DO LABORATÓRIO CORPO-PAISAGEM

Carolina Romano de Andrade

A intenção dessa escrita é apresentar um espaço de formação e prática de experiências artísticas/pedagógicas, denominado Laboratório Corpo-Paisagem que fez parte de uma pesquisa desenvolvida entre 2012 e 2019, em algumas disciplinas de corpo, que ministrei como professora colaboradora no curso de bacharelado em Artes Cênicas, licenciatura em Artes-teatro e no Programa ProfArtes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. O Laboratório Corpo-Paisagem foi concebido durante aulas e promoveu a organização de procedimentos artísticos e pedagógicos, tais como experimentações, criações, composições e estudos do corpo em relação ao território e à cidade, como uma possibilidade de experimentar o corpo no espaço, a fim de compor paisagens. É importante ressaltar que o Laboratório Corpo-Paisagem não se limitou a um espaço de experimentação, mas teve como objetivo desenvolver uma pesquisa com o propósito de sintetizar um conjunto de práticas que envolviam o corpo e sua relação com o ambiente, explorando novas formas de percepção e composição de paisagens.

Primeiros passos: os entrelaçamentos entre corpo e paisagem

A pergunta que norteou o laboratório de pesquisa foi: Como construir ações, experimentações, criações e performances artísticas que integrem o corpo aos espaços, permitindo a construção de novas paisagens ou novas formas de ver o corpo no espaço ou o espaço no corpo (o corpo como espaço, o corpo como atravessamento de espaços)?

A escolha desse enfoque relaciona-se à ideia da experiência como um atravessamento, como um reflexo do instante, do que ocorre e transforma as formas e, de alguma forma, modifica o sujeito e o espaço que ele habita (LARROSA, 2002). Essa ideia de experiência como um modo de habitar os

espaços e o mundo é constituidora do Laboratório Corpo-Paisagem, pois propõe uma compreensão ampliada da relação entre corpo e ambiente. A partir desse ponto de vista, o corpo deixa de ser visto como um objeto passivo, simplesmente ocupando um espaço, para se tornar um agente ativo na construção da paisagem. Por meio de experimentações e criações artísticas, o Laboratório Corpo-Paisagem procurou explorar essa relação complexa entre corpo e espaço, buscando outras formas de percepção e composição de paisagens.

Na construção do Corpo-Paisagem, o corpo foi considerado como parte integrante da natureza, essa interrelação aconteceu por meio da experimentação de movimentos e espaços, permitindo a migração de formas, forças e memórias que constituem a experiência do ser no espaço e do espaço no ser. A abordagem do corpo como parte integrante da natureza é parte das premissas do Laboratório Corpo-Paisagem, pois apesar de reconhecer a interdependência entre corpo e ambiente, identifica a influência que um exerce sobre o outro.

A associação entre corpo e espaço/natureza permitiu durante os encontros a criação de novas possibilidades de experiências estéticas e de conexão com o ambiente. Dessa forma, da mimetização do corpo no espaço, em um amálgama em que não se diferenciava as fronteiras entre a forma humana, as formas das coisas e o espaço. Esse amálgama ocorre pela relação com o instante, momento em que a experiência acontece.

No Laboratório Corpo-Paisagem, a experiência se relacionou com a possibilidade de se criar novas percepções e sensibilidades em relação ao espaço e ao corpo, permitindo que os participantes pudessem explorar diferentes formas de interação e composição com o ambiente. A partir disso, foi possível criar novas paisagens, imagens e significados, que surgiram da interação entre o corpo e o espaço.

Em relação a experiência, Larrosa (2002) é constituída pela relação entre o sujeito e o mundo, sendo caracterizada pela sua singularidade, não podendo ser generalizada ou objetivada. Assim, a experiência é uma construção subjetiva, que se dá pela interação do sujeito com o ambiente e pelo modo como ele se relaciona com as coisas e as pessoas ao seu redor. No contexto da pesquisa, essa concepção de experiência foi fundamental, já que se tratava de explorar a relação entre o corpo e o ambiente natural ou construído. A partir dessa perspectiva, é possível

entender que a experiência do corpo no espaço é única e singular, e que sua construção acontece pela interação do sujeito com o ambiente, em um processo contínuo de troca e transformação mútua. Assim, o conceito de Corpo-Paisagem se apoia na ideia de que o corpo é parte integrante e ativa na construção do ambiente em que está inserido, e que essa relação não pode ser entendida de forma separada ou objetiva, mas sim como uma experiência subjetiva e singular.

Larrosa (2006) nos convida a pensar um enfoque existencial e estético que ele chama de experiência. A experiência é entendida como conhecimento corporalizado, incorporado e encarnado, ou seja, o corpo é o lugar onde o que pensamos e sentimos se manifesta em gostos, gestos, palavras e imagens (LARROSA, 2018). Vale ressaltar que parto do entendimento de que somos corpo, distanciando-nos das relações dicotômicas entre corpo e mente que possam ter sido consideradas de maneira clássica ou reducionista, nas perspectivas de Descartes (1989).

Nessa pesquisa, a paisagem foi abordada como um espaço onde se pode processar, sobretudo, a descoberta do corpo. Corpo, espaço e paisagem têm uma relação de intimidade, uma vez que é por meio do corpo que reconhecemos o espaço e é pelo corpo que o espaço nos admite.

Segundo Moura-Fé (2019), pesquisador e geógrafo, a paisagem resulta da relação dinâmica de elementos físicos, biológicos e antrópicos. Ou seja, enquanto conceito, a paisagem não se restringe apenas aos aspectos naturais, mas essencialmente deve incluir a existência humana.

O conceito de paisagem pode traduzir um espaço ou momento onde diferentes saberes se encontram e nos levam a pensar que estes não contemplam apenas as percepções físicas do território, como relevo, vegetação e rios, e os fenômenos naturais, mas também os fenômenos sociais, culturais, patrimoniais, históricos, lúdicos e subjetivos. A paisagem, portanto, tem impacto sobre as relações corporais.

Cazetta (2013) revela que o corpo vivencia regiões geográficas distintas, cruza limites políticos, estabelece raízes ou não, sofre danos, contaminações e é constantemente reinventado. Além disso, as paisagens que percorremos influenciam significativamente nossas subjetividades, memórias e discursos, moldando-os a partir de relações históricas e práticas concretas. De acordo com o pensamento desse Santos (1979),

o espaço é composto por uma interconexão entre objetos e ações, os quais não podem ser dissociados um do outro. Isso porque, na atualidade, é comum que as criações da natureza e do homem se misturem, tornando difícil distinguir o que é puramente técnico do que é puramente social. Para ele, a fronteira entre esses dois elementos tornou-se cada vez mais tênue e complexa.

Nesse sentido, o Laboratório Corpo-Paisagem se propôs a ser um espaço de pesquisa, formação e práticas artísticas/pedagógicas, que teve como objetivo a experimentação e a criação de possibilidades de interação entre o corpo e espaço, permitindo a construção de novas paisagens e formas de habitar o espaço. O objetivo foi investigar como essas novas paisagens podem transformar a percepção e a relação das pessoas com o espaço, e da experiência do corpo na construção da espacialidade identidade individual e coletiva.

Corpo-Paisagem: Os dispositivos conceituais:

Santos (1979) em seus estudos defendia a importância da compreensão do espaço como um espaço vivido, ou seja, como um espaço que é percebido e vivenciado pelos indivíduos de maneira subjetiva e que é construído a partir de suas experiências e relações sociais. Um exemplo disso são as múltiplas interações de como a paisagem urbana de uma cidade pode afetar a forma como nos relacionamos com o espaço e as pessoas ao nosso redor. As sensações e emoções experienciadas (LAROSSA, 2002) diante de uma paisagem podem influenciar na percepção e na forma como nos relacionamos com aquele espaço.

Além disso, a paisagem pode ser vista como um reflexo da relação que os seres humanos estabelecem com o meio ambiente, o que pode influenciar na construção das nossas subjetividades. Dessa forma, o corpo-paisagem é carregado de sentido e cultura (COSTA apud DE JESUS, 2015).

Para esse laboratório de pesquisa criei três dispositivos conceituais que combinados e praticados compõem o Corpo-Paisagem, são eles: *corpo-coisa*, baseados estudos de Lepecki (2009/2010), *corpo como lugar*

do acontecimento (onde cada história é inscrita) e *corpo como experiência estética*, pautadas nos estudos de Larrosa (2002 e 2018).

A categoria “coisa” vai além da simples apreensão do corpo como mercadoria. Ela remete a algo anterior ao conceito de si, envolvendo um abandono da posição do sujeito (social, política, cultural e humana) e uma compreensão da materialidade do corpo como matéria (coisa), possibilitando outras formas de sentir e agir. Segundo André Lepecki (2013), é necessário deslocar as noções de sujeito e objeto, performer e arte, a fim de estabelecer uma relação entre performatividade e coisidade. A coisa é vista como um escape que cria uma amálgama, um devir-coisa (LEPECKI, 20009/2010), onde tanto objetos (coisas) como sujeitos se entrecruzam, dando origem a esse Corpo-Paisagem.

O *corpo como lugar do acontecimento* mobiliza um conhecimento (in)corporado, vivido e experienciado *no* corpo e *pelo* corpo (ANDRADE e GODOY, 2018). Assim o artista da cena, precisa se apropriar, (in)corporar e viver o acontecimento para que a vivência se configure em experiência. Para isso, é necessário estar poroso, permeável a paisagem, as arquiteturas, os espaços e as coisas para que esses elementos possam provocar um atravessamento do corpo do indivíduo e se transformar em conhecimento sensível, por meio da estesia, tendo o corpo como protagonista da experiência.

Sob essa ótica, os saberes do corpo não podem ser ensinados, mas sim experienciados. Larrosa (2011) defende que o saber da experiência é algo que não podemos influenciar, pois é gerado por meio da relação do sujeito com o mundo e com outras pessoas, que transformam momentos de troca em conhecimento. Nesse sentido, a construção de conhecimento se dá por meio de múltiplas experiências que atravessam o corpo e seus sentidos, permitindo que sejam concebidos e atribuídos significados ao que foi vivido.

Ao compreendermos o corpo como lugar do acontecimento na relação com a paisagem, não devemos associá-la a uma natureza utópica, distante e exótica, mas sim vivenciá-la no cotidiano da cidade, imbricada às situações mais comuns (DIAS, 2010). Vale reforçar que construção de conhecimento por meio das experiências que atravessam o corpo não se limitam apenas ao âmbito artístico, mas estão presentes em diversas esferas da vida, como as relações sociais, culturais e políticas. Cazetta

(2013) ressalta a importância do corpo e da experiência no espaço geográfico como a base material em que a vida se desenrola. Essa vivência diária é muitas vezes descontínua, tendo início e fim no corpo, nele existem diversas camadas de histórias, trajetórias e marcas, que são distintas das marcas deixadas no espaço, mas ambas estão interligadas. Na vida cotidiana, essas marcas são inseparáveis e afetam profundamente a nossa experiência no mundo. Essas experiências podem gerar conhecimento sensível e permitir que cada um atribua significados a essas práticas, e é sobre esse viés que o corpo como lugar do acontecimento reúne a história de cada indivíduo e compõe paisagens.

O *corpo como experiência estética* está pautado em Larrosa (2006), no que se refere ao processo de voltar-se para si mesmo (para seu corpo) pelo encontro com a arte, a partir da relação com a materialidade. "Pois bem, voltar-se a si mesmo é o efeito melhor da arte e constitui talvez o núcleo e a grandeza da experiência estética" (LARROSA, 2006, p. 51). O encontro com o que está fora de si permite que o sujeito seja conduzido a si mesmo, a seu corpo. Dessa maneira, a experiência estética pode ser acontecimento quando tomamos contato com o inesperado que o espaço e a paisagem (vistos como parte da experiência artística/estética) nos provoca, nos identificando em algo que ali foi dito ou visto. Perissé (2009) leva a "pensar a experiência estética não tanto ou não só pela ótica do prazer e da distração, ou do entretenimento, mas como fonte de descobertas existenciais, de aprendizado" (p. 36).

Nesse sentido, as experiências estéticas acontecem a partir da relação que o corpo do indivíduo estabelece com o outro e com o mundo, com as coisas. Ou seja, o olhar para e com o mundo altera as experiências no corpo (individualmente e coletivamente). Individualmente, a partir da abertura, do abandono das seguranças do mundo administrado, com um movimento excêntrico, "no qual o sujeito abre-se a sua própria metamorfose" (LARROSA, 2006, p.13). Coletivamente, no sentido de que aquilo que se sente em comum quando nos acontece algo, é a experiência da pluralidade e do infinito do sentido (LARROSA, 2006). E, dessa maneira, somos afetados e afetamos os sujeitos e o contexto pela visão do *corpo como experiência estética*.

Nesses três eixos, *corpo-coisa*, *corpo como lugar do acontecimento* e *corpo como experiência estética*, a articulação entre o singular e o coletivo

ocorre nas formas de interação com o corpo no espaço e as 'interrupções' pela experiência. Essas podem ocorrer de diferentes maneiras e estabelecer diversas possibilidades de influência mútua entre o eu e outro pela intervenção performativa no espaço, que altera a relação dos indivíduos e do coletivo com a paisagem.

O Corpo-Paisagem abrange ainda o conhecimento do corpo, do espaço, do ritmo, do peso, entre outros, que perpassam o conhecimento do corpo na cena. Dessa forma, *corpo-coisa*, *corpo como lugar do acontecimento*, *corpo como experiência estética* são dispositivos artísticos/pedagógicos de experimentação corporal e coreográfica que contemplam, percorrem e cartografam o espaço no corpo e o corpo no espaço, de modo a diluir a fronteira entre objeto e sujeito, voltando-se para o movimento dinâmico de transformação do corpo em paisagem.

Ressalto que o entendimento de coreografia para essa pesquisa partiu de André Lepecki (2013) que entende que esse termo se expande bem além do campo restrito da dança, mas que relaciona como uma coreopolítica. A coreografia para esse autor “pode ser usada simultaneamente como prática política e como enquadramento teórico que mapeia, de modo incisivo, performances de mobilidade e mobilização em cenários urbanos de contestação” (p. 42). E continua explicando que a coreografia toma “como ponto de partida práticas artísticas que implicam diretamente as tensões sociais que formam e performam as fissuras do urbano” (idem).

E é sobre essas referências que se desenvolveu a pesquisa do Laboratório-Corpo-Paisagem com a intenção de aproximar, refletir, sugerir, experienciar, produzir práticas artísticas/pedagógicas em artes cênicas, que partam da relação do corpo no espaço e do espaço no corpo.

O desenvolvimento do Laboratório Corpo-Paisagem

O Laboratório de pesquisa *Corpo-Paisagem* se iniciou durante as aulas do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, nas disciplinas Corpo e Voz e na Licenciatura na disciplina Laboratório de Corpo e se estendeu às disciplinas que ministrei no programa ProfArtes. Nessas oportunidades, pude experimentar alguns procedimentos que se

relacionam ao *corpo-coisa*, *corpo como lugar do acontecimento*, *corpo como experiência estética* como dispositivos artísticos/pedagógicos. Junto aos estudantes elaborei experimentações, pesquisas, criações, composições e estudos do corpo na relação com o território, a cidade, a arquitetura, os objetos e as coisas.

Essa ideia surgiu da minha observação, enquanto artista-docente, das práticas dos estudantes em formação, que tinham poucas oportunidades de se colocar em situações de abertura para experiência em processos de investigação artística dentro dos processos formativos da universidade. A formação a que me refiro é no sentido amplo da palavra e supõe um processo em constante transformação, com a necessidade de frequentes atualizações e revisões. Larrosa (2002) aponta que a formação passa por um desenvolvimento integral e contínuo, cheio de inclinações e possibilidades. Foi sob esse olhar que propus essas ações, que aconteciam em espaços da universidade (fora da sala de aula), nas ruas ao redor do campus e, algumas vezes, nos perdemos nas linhas de metrô em viagens que tinham um ponto de partida, mas cujo destino era determinado pela relação com os espaços, o indivíduo e as coisas.

A partir deste contexto, estabeleci procedimentos artísticos e pedagógicos por meio de experimentações como uma forma de expandir e colocar em prática o conceito de Corpo-Paisagem. No início dos encontros/aulas do Laboratório, ocorria uma sensibilização corporal com a intenção de deixar o corpo permeável, poroso e que preparava os estudantes para as derivas, que consistiam em percorrer a cidade a pé (VELOSO, 2022). Essa deriva se desdobrava em procedimentos de experimentação do corpo no espaço, ou seja, corpo na rua, corpo na cidade e corpo-paisagem, na construção de mapas, percursos, derivas, vãos-passagens, locais de permanência e impermanência no entorno da Barra Funda e na cidade de São Paulo.

Depois dessa fase ocorria uma elaboração e síntese do material coletado na rua em laboratórios corporais de experimentação em sala de aula, em que os estudantes organizavam os gestos, movimentos em pequenas células coreográficas. Após essa síntese, os estudantes voltavam para os espaços das derivas e colocavam as células coreográficas para dialogar com o espaço. Nessa volta ocorreriam diversas dificuldades para realizar a repetição da célula coreográfica no espaço externo. Isso

porque, necessitavam de uma nova abertura a porosidade ao ambiente, uma vez que as interações eram transitórias e efêmeras e exigiam seguir novos fluxos que muitas vezes eram desestabilizadores para as sequências coreográficas criadas, tirando-lhes do caminho da repetição. O espaço externo oferecia outros parâmetros para a investigação e exigiam uma nova adaptação da célula coreográfica na rua, o que desempenha outros níveis de envolvimento, bem como sugere outros riscos, e outras formas de interação, como aponta Valeria.

Experimental o espaço a partir de uma relação corpórea requer intensidade, requer um olhar dilatado no tempo e no espaço, requer deixar “ser pego”, requer demorar-se na experiência. Requer uma experiência outra no tempo veloz das cidades, como se experimentar tivesse a ver com um balão no tempo, uma parada para então demorar-se nos percursos. (CAZETTA, 2013, p.03)

Durante esses percursos, eram realizadas coletas de dados por meio de gestos, corporeidades, espacialidades e sonoridades dos locais. A pesquisa utilizou como procedimento metodológico o encontro com os materiais produzidos durante as experimentações do Corpo-Paisagem, analisando as experiências vivenciadas registradas nos diários de bordo, vídeos e outros registros produzidos ao longo do processo.

O Laboratório Corpo-Paisagem, ao invés de buscar resultado ou conclusão, realizou o acompanhamento autoral do processo e das fronteiras que o constituem, preocupando-se com os intervalos e espaços entre os materiais experienciados pelo corpo durante esta trajetória e a criação de novas paisagens. Nessa perspectiva, as ações e experimentações aconteceram de maneira individual e coletiva, nas pesquisas e nas trocas e seguiram os fluxos do grupo e dos sujeitos que compuseram o estudo.

Desdobramentos Laboratório Corpo-Paisagem

Ao longo dos anos dessa pesquisa, os procedimentos puderam ser repetidos e alguns dos estudantes que participaram do Laboratório Corpo-Paisagem se interessaram por continuar o processo e se tornaram

parceiros de trabalho, após a conclusão da graduação. Esta parceria resultou em dois trabalhos recentemente desenvolvidos, que traziam as relações interações entre corpo e natureza. A primeira criação intitulada “Geo - ver o dia deitar nas formas” (2020), premiada pela Funarte, constituiu em uma obra de videodança produzida na cidade de Atibaia – SP, que utilizou os dispositivos descritos anteriormente criados nos Laboratório Corpo-Paisagem, *corpo-coisa*, *corpo como lugar do acontecimento*, *corpo como experiência estética* em processos pedagógicos de experimentação/criação corporal e coreográfica.

O trabalho suscitou desdobramentos a respeito de aspectos fundamentais do Laboratório Corpo-Paisagem, sendo primeiramente a experimentação das potencialidades do *corpo-coisa* na mimetização das formas do corpo no meio ambiente. A mimetização ocorria inspirados no processo de mimetização de um animal que imita a forma ou o comportamento de outro organismo/coisa como uma forma de permanência, defesa, proteção, em nossas experimentações artísticas as formas (do corpo e da coisa) se reuniam e faziam com que o olhar se confundisse e amalgamasse o corpo com a paisagem. O segundo ponto *corpo como lugar da experiência* foi reforçado na criação conduzida por uma perspectiva que recorreu a outras áreas do saber (geografia, ecologia e arquitetura), que pautaram de modo dinâmico a relação entre presença, imagem, e significações do corpo, sob o desejo de articular estes recursos dentro de uma composição artística.

O processo de criação pautada no terceiro ponto do *corpo como experiência estética* concentrou-se no desenvolvimento de células coreográficas, almejando compor dismorfias, camuflagens, que buscam diluir as referências dos contornos humanos, urbanos e civilizatórios no corpo, a fim de misturar-se ou transitar por entre a vegetação, o relevo, o clima e a atmosfera do território. O processo de composição destas organizações corporais, integradas ao meio ambiente, reuniram-se no processo criativo com a construção de uma narrativa audiovisual que explora a possibilidade do olhar da câmera conduzir uma dança de imagens, ao captar e editar os movimentos e as gestualidades em diferentes escalas, proporções, distâncias e fragmentos.

A videodança produzida colocou o corpo como parte do meio ambiente, utilizando-se da mimetização do corpo na natureza na

experiência audiovisual. Esta experimentação e produção artística realizada no ano de 2020, em período de isolamento social, provocado pela pandemia do COVID-19, e de modo distanciado, teve o vídeo como suporte de compartilhamento, mas também como instrumento de mediação da presença dos artistas durante o processo criativo.

Em outra criação denominada Paisagem, contemplada pelo Edital Proac/SP, Primeiras obras (2020), o mote de criação foram as interações entre corpo, natureza e as visualidades. Partimos do conceito de paisagem, que se relaciona com a geografia e a arquitetura ao ser compreendido como um recorte, configuração ou projeção do espaço geográfico e urbano composto por elementos naturais e humanos apreendidos pelas populações (SANTOS, 1979).

A intenção foi buscar elaborar coletivamente olhares acerca da linha que fricciona a experiência humana com a natureza, as relações com a cidade e, a partir desses tensionamentos, evocar a experiência do corpo (LARROSA, 2002).

O processo de criação foi baseado na investigação da mimetização do corpo, que foram conduzidas por meio de três estudos de paisagem. Esses estudos foram organizados em um fluxo criativo que se desenrolou em espaços públicos, resultando em sínteses das experiências vivenciadas e na criação de procedimentos artísticos pedagógicos. Esses procedimentos foram sintetizados em sala de ensaio e enfocaram no *corpo-coisa*, no *corpo como lugar do acontecimento* e no *corpo como experiência estética*. Além disso, eles foram concebidos como dispositivos pedagógicos de experimentação corporal e coreográfica, que contemplaram, percorreram e cartografaram o espaço no corpo e o corpo no espaço.

Estes estudos trouxeram como perspectivas de paisagem três fortes tensionamentos que caracterizam a interação entre natureza e atividade humana na cidade: o solo, as águas e o horizonte, que receberam os títulos “Corpo-solo”, “Corpo-Hidro” e “Corpo-Horizonte”, respectivamente. Buscou-se performar, por meio de gestos, geometrias, arquiteturas, deslocamentos, estados físicos, qualidades de movimento, reorganizações anatômicas no tempo e no espaço, a fim de diluir o contorno daquilo, civilizado, urbano, projetado, domesticado e, possivelmente, deste modo, misturar-se à natureza e à espontaneidade de suas formas. Um corpo-coisa

que se deixa capturar pela paisagem visual e sonora, como acontecimento e, por sua vez, cria paisagens imaginadas e novas territorialidades a partir da atualização do olhar para nossa relação cotidiana com a natureza na cidade, como materialidade estética.

Fechando um ciclo de coisas, experiências e acontecimentos

A partir do que foi exposto, a pesquisa visou instaurar um laboratório de investigação artística, denominado Corpo-Paisagem e se dedicou à permeabilidade do corpo às paisagens e como isso se traduz coreograficamente (LEPECKI, 2013) sob atravessamento de proposições que descontextualizam e re-contextualizam os corpos, as imagens, o tempo, o espaço e o movimento. A relevância desse projeto consistiu na abertura para uma proposta de experimentação, uma conexão de práticas, por um corpo-coisa que se deixa capturar pela paisagem. E por sua vez, é criador de paisagens imaginadas e novas territorialidades, a partir da atualização do olhar para a relação cotidiana com a natureza na cidade.

Nesse percurso o Laboratório Corpo-Paisagem recorreu a referências múltiplas entre as quais: a coreógrafa brasileira Lia Rodrigues, explorando os limites de um corpo e outro ou o corpo que se transforma em outra coisa; a coreógrafa e diretora alemã Pina Bausch, no uso das memórias e repetição, evocando o recordar carregado de afeto; a diretora suíça Julie Beauvais e seus experimentos biocêntricos; André Lepecki, com a dança ao buscar no corpo a coisa que a dança sempre foi - amálgama de orgânico e inorgânico, mineral, planta. Além das referências artísticas, o processo também recorreu à pensadores como o geógrafo Milton Santos, que desperta olhares sobre a relação entre território e a experiência humana e ainda Félix Guattari com o conceito de ecosofia (2009), definido como a integração de percepções ético-políticas acerca dos três registros ecológicos (o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana), entre outros.

Nesse aspecto, o projeto se pautou uma perspectiva interdisciplinar que buscou articular a diversidade de olhares, produzindo assim uma noção de conexão entre os assuntos, as subjetividades, a arte e os fenômenos da vida cotidiana em uma tentativa de re-contextualização pela interação entre corpo e espaço, na criação de paisagens.

Referências

- ANDRADE, Carolina Romano; GODOY, Kathya Maria. Ayres de; **Dança com crianças**: proposta ensino e possibilidade. Curitiba – PR: Appris editora, 2018.
- CAZETTA, Valéria. As coreo-geo-grafias em Pina: para fazer a geografia dançar. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 4, n. 7, p. 19-31, 1. semestre 2013.
- COSTA, Odinaldo. Corpo como território: a reivindicação da paisagem. In: DE JESUS, Suely (Org.). **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**: arquivos, memórias, afetos. Goiânia: UFG/Núcleo Editorial FAV, 2015.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Ática, 1989.
- DIAS, Karina. **Entre visão e invisão**: paisagem: por uma experiência da paisagem no cotidiano. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, 2010.
- GUATTARI, Felix **As três ecologias**. 20ª ed. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2009, 56p.
- LARROSA, Jorge Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002.
- LARROSA, Jorge **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011.
- LARROSA, Jorge **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**, ed. Belo Horizonte: Autêntica 2018.
- LEPECKI, André. Planos de composição. **Revista Criações e Contextos**; Cartografia – Rumos Itaú Cultural, 2009-2010.
- LEPECKI, André. Coreo-política e coreo-polícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 041-060, jan. 2013.
- MOURA-FÉ, Marcelo Martins de. Paisagem e a aplicabilidade geomorfológica do conceito. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 12, n. 4, p. 1231-1237, jun. 2019.
- PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Coleção Temas e Educação.
- SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

VELOSO, Verônica Gonçalves. **Percorrer a cidade a pé**: ações teatrais e performativas no contexto urbano. Curitiba: Appris, 2022.

TEATRO DE REVISTA CONTEMPORÂNEO NO ENSINO NÃO-FORMAL DE TEATRO: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS¹

Jones Oliveira Mota

A prática de ensino aqui analisada é resultado da Oficina Teatro de Revista para Iniciantes produzida pelo Coletivo Saladistar Produções² dentro do projeto Alquimia Coletivo Escola³. A oficina tinha entre seus objetivos apresentar um panorama histórico do Teatro de Revista brasileiro e experimentar suas características e convenções na prática. As aulas ocorreram aos sábados, das 10:30 às 13:00, de 22 de julho a 16 de dezembro de 2017 no espaço cultural Casa Malvina⁴, então situado no centro de Ilhéus-BA.

Ilhéus é um município do litoral sul da Bahia que tem sua história recente marcada pela ascensão e fortalecimento da sua produção artístico-cultural. Prova disso é o número de espaços culturais disponíveis na cidade para atender às produções. Com apenas 162.327 habitantes (IBGE/2019), a cidade dispõe de dois espaços públicos com palco convencional à italiana, o Teatro Municipal de Ilhéus e o auditório do Centro de Convenções de Ilhéus, com estrutura para 400 e 1.500 pessoas, respectivamente; espaços alternativos como a Tenda do Teatro

¹ Este capítulo é uma versão revisada e atualizada da subseção 4.2 da tese Teatro de revista contemporâneo: história, ensino e reexistência, com orientação da Prof. Dra. Eliene Benício Amâncio Costa no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. O Teatro de Revista Contemporâneo compreende toda prática cênica realizada no Brasil do final da década de 1980 até o tempo presente que se inspire, historicize, reconstitua ou recrie convenções do gênero revisteiro na atualidade. As pesquisas e as práticas dessa corrente requerem novas formas de se olhar para o passado. (MOTA, 2020)

² Coletivo de artistas interdisciplinares do qual fui Coordenador de projetos de 2011 a 2019.

³ Escola de teatro e outras artes fundada pelo Coletivo Saladistar Produções na cidade de Ilhéus, Bahia, que funcionou de 2017 a 2019.

⁴ Espaço cultural e sede do Coletivo Saladistar Produções em Ilhéus, Bahia.

Popular de Ilhéus⁵, com lotação para 80 a 200 pessoas; e espaços para shows e grandes eventos.

A cidade conta também com cursos de graduação em artes (licenciatura e bacharelado interdisciplinares na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB), cursos de Técnico em Teatro e em Dança (um no Colégio Estadual de Educação Profissional do Chocolate Nelson Schaun – CEEP/CNS e o outro na Arrisca - Centro de Arte e Conhecimento Corporal) e diversas outras atividades de educação não-formal na área de Artes.

Diante desse contexto e estimulado pela existência do Bataclan – famoso cabaré que foi gerido por Antônia Machado, a Maria Machadão, personagem icônica do romance Gabriela, Cravo e Canela, de Jorge Amado (1965) – acreditei ser relevante realizar uma oficina de Teatro de Revista em Ilhéus.

O espaço que abrigou o Bataclan foi construído em 1923 e se tornou o principal bordel da região grapiúna⁶ por volta de 1925 em decorrência da inauguração do porto marítimo no centro da cidade, voltado principalmente para escoamento e exportação de cacau (HEINE, 2015).

Segundo Maria Luiza Heine, “desconfia-se que o Cabaré Bataclan era um local simples e sem muito luxo. Este glamour que existe em torno do cabaré, foi-lhe emprestado pelo grande escritor grapiúna, é fruto da imaginação do romancista.” (2015, p. 21), no entanto, a autora não menciona e nem dá indícios sobre a razão do nome do cabaré ser o mesmo da grande companhia francesa de revistas Ba-ta-clan que, durante a década de 20, fez turnês por cidades do interior do Brasil.

A hipótese de que há uma ligação histórica entre o Bataclan de Antônia Machado e a Companhia de Revistas Ba-ta-clan, para além da estética do ambiente e dos shows que lá ocorriam, como descrito por Jorge Amado e representado nas diversas versões audiovisuais de Gabriela, me despertou o interesse de difundir a história do Teatro de Revista na cidade, formar atores conhecedores das convenções do

⁵ Sede do grupo Teatro Popular de Ilhéus desde 2013. Infelizmente, após sofrer com a falta de recursos para manutenção durante a pandemia da COVID-19, a Tenda desabou em 2021 após uma forte tempestade.

⁶ Forma como é chamada a região cacauzeira, composta pelas cidades de Ilhéus, Itabuna, Uruçuca, Una, Canavieiras, dentre outras.

gênero e montar espetáculos para serem apresentados no próprio cabaré, que hoje é um espaço cultural municipal gerido por uma empresa privada por meio de contrato de comodato com a prefeitura.

No entanto, ao mergulhar na realidade da região como morador, artista e professor, pude entender as dinâmicas da política local, o que frustrou as minhas expectativas iniciais e, somado aos percalços encontrados no decorrer da oficina, dificultou a realização da pesquisa sobre o Bataclan e a apresentação de revistas no local.

A turma foi composta por cerca de oito estudantes bolsistas oriundos do curso de nível médio integrado de Técnico em Teatro oferecido pelo CEEP/CNS e mais duas estudantes pagantes da Alquimia Coletivo Escola. A maioria das participantes estava no Ensino Médio público, vinha de famílias de baixo poder aquisitivo, de bairros periféricos, com faixa etária entre 17 e 28 anos e já teve experiências com teatro amador dentro e/ou fora da escola.

Os conteúdos básicos desenvolvidos na oficina incluíram a história do Teatro de Revista brasileiro, suas características (atualidade, comicidade, ligeireza, criticidade, musicalidade, popularidade e sensorialidade), convenções dramatúrgicas (recursos, personagens e componentes do roteiro) e técnicas de corpo, voz, interpretação e construção cênica no intuito de formar estudantes conscientes da importância do Teatro de Revista para a história do teatro brasileiro.

Os conteúdos e a metodologia da oficina tiveram como base o Organismo Didático⁷ e os Jogos de Revista⁸ construídos em minha pesquisa de mestrado (MOTA, 2016) e o planejamento foi o mesmo do Curso de Iniciação Teatral do Coletivo Saladistar Produções realizado em Salvador-BA em 2016, pois o meu objetivo era repetir os procedimentos para comparar os resultados posteriormente. No entanto, principalmente por conta da mudança radical de contexto e do

⁷ Proposta metodológica para planejamento de práticas com Jogos de Revista.

⁸ Conjunto de procedimentos metodológicos que possibilitam o ensino da linguagem teatral numa perspectiva emancipatória. Criado a partir das convenções do Teatro de Revista brasileiro, tem como objetivo a experimentação teórico-prática das interconexões entre as noções e as práticas de jogo e as características e as convenções dramatúrgicas do Teatro de Revista brasileiro no ensino formal e não-formal de teatro.

perfil da turma, a experiência de ensino tomou rumos e deu resultados bastante diferentes dos analisados no curso desenvolvido em Salvador.

Diante disso, o meu foco de análise neste capítulo recairá justamente sobre as questões, dificuldades e contradições que surgiram no processo de ensino-aprendizagem, desde as atividades desenvolvidas em sala de aula até a montagem e apresentação da mostra cênica de conclusão.

Como de costume, as primeiras aulas serviram para que eu traçasse um diagnóstico da turma. Nelas pude observar que as estudantes não estavam habituadas com a leitura e a reflexão críticas a respeito das questões e acontecimentos sociopolíticos atuais, fato que demandou ajustes no planejamento inicial da oficina.

Em um jogo sobre as atualidades, por exemplo, demarquei no chão três espaços para onde as estudantes deveriam correr e adentrar quando concordavam, discordavam ou não sabiam opinar sobre determinados temas e acontecimentos. O intuito era visualizar, na prática, o conhecimento e a opinião das estudantes sobre questões da atualidade, mas com a consciência de que o jogo serviria apenas como um diagnóstico inicial, já que havia diversas variáveis que não poderiam ser verificadas, como as decisões baseadas na vergonha de não assumir o desconhecimento ou a discordância de determinados assuntos, a vontade de agradar e ser aceita pelo grupo, o impulso de seguir a decisão da maioria ou de ser sempre contrária a ela. De toda forma, tal exercício confirmou que mais mudanças precisavam ser feitas no planejamento.

A alteração mais importante foi a criação de um momento para discussão aprofundada de temas relevantes como racismo, machismo, homofobia, dentre outros. Chamado de *aula-brunch*, o momento era um bate-papo entre as estudantes e uma convidada que faria uma explanação sobre o tema do dia, responderia às perguntas da turma e faria comentários enquanto todas comiam e bebiam numa refeição compartilhada.

O momento foi inspirado metodologicamente no formato do Círculo de Cultura, procedimento utilizado no método Paulo Freire de educação de jovens e adultos em que estudantes e professor(a) se sentam em círculo para compartilhar acontecimentos relacionados às suas vidas em sociedade (FREIRE, 2011). Assim os temas discutidos e suas

reverberações foram trabalhados em sala de aula como pontos de partida para a aprendizagem dos conteúdos; no caso da oficina, por meio ainda de jogos teatrais, dramáticos, improvisações, exercícios, técnicas e outras atividades programadas.

A carga-horária total de 55 horas prevista para a oficina, quando dividida entre o momento da aula-*brunch* e a prática em sala, tornou-se insuficiente para a aplicação de todo conteúdo programático. Por conta disso, a parte teórica sobre a história do Teatro de Revista foi acelerada com a utilização de material audiovisual complementar às aulas expositivas.

Exibi os documentários *As Vedetes do Brasil* (2003) e *Da Broadway aos palcos do Brasil* (LEITE, P. S. P; et. al, 2012) e trechos de propagandas e de filmes com cenas do gênero Teatro de Revista, além de entrevistas disponíveis no Youtube com Dercy Gonçalves e outras artistas. Para as aulas práticas selecionei apenas as características e as convenções dramáticas que considerei mais importantes com base no perfil da turma, sendo elas, respectivamente: atualidade, comicidade e criticidade; duplo sentido, paródia, quebra da quarta parede, personagens-tipo, caricaturas vivas e alegorias.

Mesmo com a realização dos Círculos de Cultura no formato aula-*brunch*, a apreensão da maioria das estudantes a respeito das questões sociais discutidas continuava superficial e repleta de pensamentos oriundos do senso comum, o que podia ser observado na forma como eram construídos os discursos durante os procedimentos metodológicos utilizados para trabalhar com a atualidade, a comicidade e a criticidade.

Ciente de que o aprofundamento das questões sociais discutidas não seria possível no tempo disponível, assumi uma posição que costumo evitar – a de comentarista político – na tentativa de apontar as causas das opressões de gênero, raça e classe que atravessavam a vida das estudantes a partir das experiências compartilhadas por elas.

Considero essa postura problemática por causa da relação de poder professor-estudante inerente a todo processo de ensino. Ainda que eu não imponha ideologias de forma vertical e me esforce para horizontalizar ao máximo os processos de ensino-aprendizagem que desenvolvo, quando interpelo as estudantes com minha visão de mundo de forma frequente fica difícil avaliar se as respostas delas são fruto de uma real

conscientização ou do impulso de dizer algo que, para elas, era o que eu queria ouvir naquele momento.

A questão do que pode ser dito ou não pelas estudantes em sala se tornou mais nítida quando apliquei jogos para trabalhar com a convenção do duplo sentido⁹, recurso dramaturgico comum em gêneros cômicos. Mesmo já tendo conhecido as características e convenções do gênero revisteiro na teoria, parte das estudantes demonstrava grande constrangimento com os exercícios, ainda que não fosse permitido o uso de palavrões e de obscenidades. A simples alusão ao erotismo e à sexualidade, prática corriqueira entre elas antes, nos intervalos e após as aulas, quando abordada como parte da metodologia da oficina tornou-se uma espécie de tabu.

Reputo a dificuldade de trabalhar a convenção do duplo sentido com essa turma a alguns fatores apontados implícita e explicitamente pelas estudantes nos momentos de avaliação das atividades realizados ao final de cada aula. O fator inicial era o estranhamento causado ao se falar de erotismo e de sexualidade numa sala de aula, já que tais assuntos, segundo as estudantes, sempre foram evitados nos seus contextos escolar, familiar e religioso. A abordagem de tais questões gerou uma insegurança que, potencializada pelos papéis de gênero historicamente atribuídos à mulher e ao homem, a hipersexualização do corpo feminino (sobretudo o negro), a cultura do estupro, homofobia, transfobia, dentre outras questões, emperrou o desenvolvimento das atividades com foco no duplo sentido.

Para tentar contribuir minimamente com a superação desses tabus, a sexualidade tornou-se pauta de uma aula-brunch. Nela foram apresentados os conceitos de identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual e introduzidos temas como as relações entre arte e erotismo, as diferenças entre erotismo e pornografia, o papel da igreja na regulação da sexualidade etc. O bate-papo com a convidada Amanda Maia, autora de livros e espetáculos carregados de erotismo, foi bastante aproveitado pelas estudantes, que fizeram dezenas de perguntas, inclusive de cunho íntimo, confessional e subjetivo, contribuindo para a educação sexual das participantes.

⁹ Consiste em expressões que podem ter mais de uma interpretação. Costuma ser usado intencionalmente para criar humor, para transmitir uma mensagem de maneira sutil e para criar ambiguidade ou confusão em um texto ou discurso.

Nas aulas seguintes observei que o estranhamento da turma diminuía progressivamente quando atitudes, gestos ou falas alusivas à sexualidade e/ou ao erotismo surgiam nos exercícios, jogos e improvisações. Entretanto a complexidade do assunto, no que diz respeito aos processos individuais de autoconhecimento, exige maior tempo de maturação, por isso o trabalho com o duplo sentido foi interrompido.

Segui, conforme planejado, para a prática das outras convenções dramatúrgicas. As estudantes criaram então paródias satíricas com suas músicas preferidas, experimentaram a relação palco-plateia por meio de exercícios de quebra da quarta-parede e de revelação de procedimentos, criaram e interpretaram personagens-tipo contemporâneas com base na cultura da região grapiúna, criaram cenas com personagens alegóricas, dentre outras atividades.

Nesse ponto do processo já estava evidente que a pretensão de desenvolver um estudo comparativo entre a oficina desenvolvida em Ilhéus e o curso realizado em Salvador no ano anterior era, no mínimo, contraditória. O meu objetivo de comparar os resultados de dois processos distintos seria, não só injusto, mas também inviável, porque os perfis das turmas eram completamente diferentes.

Foi no trabalho de criação de caricaturas vivas que despertei para a necessidade de ajustar não só o planejamento, mas também os parâmetros metodológicos de análise do processo. Como o perfil da turma é um fator determinante para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem horizontalizado e dialógico, abdiquei do método comparativo e passei a analisar as contradições e desafios político-pedagógicos que surgiram justamente pela tentativa equivocada de replicar integralmente um planejamento.

A criação de caricaturas vivas na sala de aula perpassa pela compreensão e pela prática de técnicas de imitação (observação, cópia e exagero) para que todos os aspectos peculiares do caricaturado sejam ampliados até que se tornem ridículos. Contudo para que se torne uma caricatura viva risível, a estudante deve, antes, estar confortável com sua própria exposição frente ao público. Um ator que se prende ao medo de parecer ridículo pode ter mais dificuldade de fazer o público rir porque o autocentramento que o medo lhe causa atrapalha o jogo com a plateia.

A fim de criar possibilidades para que a exposição ao ridículo frente ao público fosse menos assustadora, utilizei o jogo *Caricatura de si*, que consiste em “observar o rosto com um espelho; detectar alguma deformidade; prolongar ou alargar essa deformidade; mostrar para o colega; brincar com essas possibilidades.” (LIRA, 2013, p. 30). No entanto o constrangimento tomou conta da sala de aula novamente e o jogo, que foi escolhido para ajudar a extroverter, teve o efeito contrário: causou uma onda de introversão.

Interrompi o jogo antes mesmo de dar a terceira instrução, pois observar o próprio rosto no espelho e procurar por deformidades já eram tarefas suficientemente difíceis naquele momento. Convidei a turma para conversar sobre as aulas ocorridas até ali buscando compreender o que havia acontecido. Na conversa pude notar que o fazer teatral para a maioria das estudantes era também uma forma delas serem valorizadas por critérios que extrapolam os padrões de beleza normatizadores. Por isso que, diante do espelho, enfeiar-se e deforma-se seria representar a si mesma, no palco, com uma imagem análoga à que a sociedade já lhes atribui cotidianamente.

Tal conversa pautou o tema da aula-*brunch* seguinte: padrões de beleza. Nela, parte das estudantes reconheceu que o racismo (que já havia sido pauta de outra aula-*brunch*) as fez acreditar que eram feias e desinteressantes, por isso o teatro era um lugar onde elas poderiam ser vistas como belas e talentosas. Expor-se ao ridículo, portanto, era uma tarefa difícil porque suas visões de si e suas autoestimas eram continuamente fragilizadas pelo padrão de beleza racista e gordofóbico da sociedade contemporânea.

[...] a violência que é constituinte da designação arbitrária de gênero e raça em contextos coloniais, patriarcais e racistas, implica em sofrimento psíquico decorrente do medo, do isolamento, da baixa autoestima, dos preconceitos e de inúmeras memórias traumáticas que acumulamos. Muito precocemente crianças negras são expostas a hostilidade em espaços escolares, familiares, produzindo constantemente respostas como tristeza, letargia, isolamento, baixa autoestima, desesperança e desmotivação. (LIMA, 2017; JUCIARA SANTOS, 2018 apud BACELLAR GONZAGA, 2019, p. 86)

Esse acontecimento me deixou em crise, pois percebi que, ao ajustar o planejamento da oficina, me ative apenas à faixa-etária e ao nível de estudo formal da turma por acreditar que as questões que se apresentavam resultavam das opressões de classe apenas. Grande erro. A turma, composta majoritariamente por garotas negras da periferia, só seria de fato contemplada com um processo dialógico e horizontal se as questões de gênero, classe e raça fossem trabalhadas de forma interseccional. (AKOTIRENE, 2019). Só que, mesmo bem-intencionado, os estudos de gênero, classe e raça não me foram apresentados no meu trajeto de formação no ensino formal. Até mesmo os escritos de Paulo Freire, não fosse o empenho de alguns professores, não teriam recebido a devida ênfase. Logo me faltava um olhar interseccional para as opressões que eu me propunha a combater.

A crise se instaurou em mim porque me vi como um demagogo em potencial e a solução para que a minha prática continuasse coerente com os meus discursos seria uma reforma cognitiva, afetiva e social. Eu precisava ouvir e ler para além dos meus iguais, ou seja, sair das cartilhas freireana e marxista e engolir toda vilania sistêmica com a qual fui conivente enquanto não tinha consciência do meu pacto com a branquitude. (BENTO, 2022).

Hoje, ainda em reforma, questiono posturas que tomei em determinados momentos. Um acontecimento ocorrido com um estudante durante o período da oficina serve como ilustração da seriedade desses questionamentos, como relato a seguir.

No processo de montagem da revista para a mostra final da oficina, chegou a mim a informação de que um dos estudantes havia agredido física e verbalmente uma colega que estudava no mesmo colégio. Imediatamente a questão foi discutida com as professoras do projeto Alquimia Coletivo Escola e a maior parte delas defendeu a expulsão do estudante da oficina, mas fui contra, pois acreditava ser necessário, antes, ouvir as professoras do colégio em que aconteceu a situação e conversar tanto com a garota que sofreu as violências quanto com o garoto que as cometeu. Depois de todas essas conversas e de um pedido formal de desculpas do estudante, em comum acordo com a turma, decidi pela não expulsão dele.

O fato de o estudante ser um garoto evidentemente atravessado por opressões relacionadas à sua cor, classe, corpo e orientação sexual, foi o argumento que utilizei para contextualizar o acontecimento e evitar a sua expulsão. Apesar de o estudante ter melhorado o seu comportamento na oficina, não me envaideço pela decisão de mantê-lo. A tomada de decisões faz parte da complexidade do papel do professor, porém, ter a interseccionalidade como um dos critérios de análise nos possibilita fazer escolhas mais responsáveis.

Com todos os percalços e atribulações, prossegui com o processo de montagem do espetáculo de conclusão da oficina, que foi intitulado de: Na sua cara! Revista de ano contemporânea. A escrita do roteiro e a montagem foram colaborativas, com a participação de estudantes na adaptação, organização e criação de cenas, bem como na produção de coreografias, figurinos, cenários, maquiagem, trilha sonora etc.

O espetáculo integrou a programação da MALQ#2, II Mostra Artística Alquimia Coletivo Escola e, por ser uma revista de ano, levou para o palco os principais acontecimentos de 2017 relacionados com os temas trabalhados em sala de aula:

2017 não está sendo fácil. Muitos golpes, rasteiras e facadas no povo brasileiro. Porrada de todo lado, do legislativo, do executivo e do judiciário. Mas enquanto isso, muita Anitta e Vittar abalando o pop nacional junto com a arte engajada, suscitando discussões, quebrando tabus e enfrentando a censura. Tudo parece ter lado, todos parecem ser árbitros, muitos curtem a luta, poucos lutam de fato. Das ameaças que sofremos diariamente a mais perigosa é a alienação, porque é nela que se alicerçam os corruptos. E se arte é política, teatro é vida e revista é revisão, nosso espetáculo, ao misturar de tudo um pouco, não poderia deixar de fazer uma retrospectiva satírica dos principais acontecimentos de 2017. Na sua cara! é uma chamada para ação, um convite bem-humorado à participação política e à mobilização. (Sinopse do espetáculo)

O espetáculo foi organizado em abertura, prólogo, 13 cenas agrupadas em 2 quadros e apoteose. Na abertura, enquanto o público adentrava o salão de eventos da Casa Malvina, trechos dos cliques musicais de maior sucesso de 2017 eram exibidos até que a voz mecânica do

Google Tradutor explicasse para o público as regras de uso do espaço cultural.

Em seguida, no prólogo, ainda projetada em frente à cortina vermelha instalada exclusivamente para o espetáculo, surgia em vídeo Rainha Loulou¹⁰, Comadre Drag Queen que costurava e comentava os fragmentos do espetáculo. As cortinas se abriam e revelavam um show cover de Anitta (uma estudante) e Pablllo Vittar (Rainha Loulou, por vídeo) com todo elenco participando da coreografia da música Na sua cara, de Anitta, Pablllo Vittar e Major Lazer (2017).

O quadro 1 abordava o assassinato da travesti Dandara¹¹ com o intuito de sensibilizar o público para a questão da transfobia, do genocídio da população negra – com a rememoração dos jovens inocentes mortos pela polícia em 2017 – e da intolerância religiosa.

O quadro 2 apresentava questões diversas dos contextos global e local, como a discussão sobre privilégios e os problemas cotidianos do Centro de Abastecimento de Ilhéus, conhecido como feira do Malhado.

Numa das cenas do quadro 2 havia a historicização do esquete Fome, disponível na revista Tico Tico no Fubá, de 1944, com autoria de Alfredo Breda e Walter Pinto. O protagonista da cena, chamado apenas de Zé, é um homem negro, desempregado e faminto que decide pregar uma peça no garçom para criar uma situação no restaurante e ir preso. Os autores da cena certamente adaptaram e uniram duas anedotas sobre a situação do homem negro em 1944 e a levaram para o palco.

Se, por um lado, retratar no palco uma situação em que um homem escolhe abdicar da sua própria liberdade em troca de comida é uma forma de ridicularizar a miséria resultante da escravização, do abandono, da invisibilização e do genocídio da população negra pelo Estado, por outro lado, quando tais absurdos eram retratados no palco para milhares de

¹⁰ Criação do artista soteropolitano Luiz Santana, que é Bacharel em Artes Cênicas – Interpretação Teatral pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia e trabalha como Drag Queen desde 2001, atividade artística da qual é referência na região.

¹¹ Dandara foi brutalmente assassinada em 15 de fevereiro de 2017 no bairro Bom Jardim em Fortaleza, Ceará. Ela foi espancada e morta a tiros por um grupo de homens. O crime só teve repercussão nacional porque as filmagens do espancamento foram amplamente compartilhadas nas redes sociais.

espectadores a crítica política a essas mazelas não passava despercebida pelo público mais atento.

Ao lado das características de dominação de classe, raça e gênero, ocorria [no Teatro de Revista] a infiltração de elementos extremamente desconfortáveis para a cultura estabelecida, com um potencial subversivo que minava os valores preponderantes. (PEREIRA, 2010, p. 201)

Para que o esquete fizesse sentido no contexto de 2017, o texto foi historicizado colaborativamente. O nosso Zé era um homem negro trabalhador, mas que estava a tanto tempo a procura de emprego que decidia ir preso para garantir ao menos a alimentação da família com o auxílio reclusão (que ele acreditava ter direito). O desenvolvimento da cena historicizada era parecido com a original, com a ressalva de algumas gírias, palavras e expressões atualizadas. O desfecho era igual, com Zé desmaiando de fome em cima do garçom.

A experiência de historicização do esquete foi pertinente como uma das formas de trabalho do Teatro de Revista Contemporâneo, mas depois de conferir *in loco* a reação do público, acredito que só vale a pena historicizar esquetes com críticas políticas mais evidentes, para não correr o risco de interpretações fascistas. Seria um desserviço às causas antirracistas se alguém na plateia de Na sua cara! saísse do espetáculo acreditando no absurdo que é alguém trocar sua liberdade por comida, mas como existem aqueles que acreditam que a razão das mulheres pobres engravidarem é o Bolsa Família¹², melhor evitar críticas subjetivas enquanto a desinformação for uma constante (inclusive alimentada por meio de *fakenews* e outras estratégias).

Por fim duas músicas foram coreografadas na apoteose. Uma delas foi Vá se Benzer, de Preta Gil e Gal Costa (2017), que traz na letra elementos da abordagem interseccional das opressões, sintetizando a mensagem do espetáculo:

¹² Programa Federal de transferência direta e indireta de renda que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de pobreza.

[...] Sou eu / Que nasce devendo, que corre / Que é gueto, que é gay, que é pobre / Homem e mulher / Vá se benzer / Não banque o santo / Eu não pareço com você / Não acredito no que vejo na tv / Meu sangue é forte, de origem nobre / Negro, branco, índio eu sou / Eu, sou eu, diz ai quem é você [...].

De maneira geral, percebo que, dentre as características do Teatro de Revista, a comicidade foi a mais difícil de ser trabalhada no processo artístico-pedagógico e de ser produzida nas apresentações da montagem final. Isso se deu não só por conta da urgência de jogar na cara do público a sua responsabilidade social e convocá-lo à participação política, mas também pelo grau de implicação pessoal das estudantes nos temas retratados e da compreensível dificuldade de rir de si mesmas naquele contexto.



Figura 1 – Escaneie o QR Code para acessar as fotos no site https://www.canva.com/design/DAlFzxm96BE/IUe_VILB1xKc1K0JGrzRrA/view

Ciente das falhas e lacunas, no momento de avaliação final com toda a turma iniciei minha fala compartilhando com as estudantes o quanto o processo foi enriquecedor e transformador para mim, pois graças a essa desafiadora experiência entendi que a prática do Teatro de Revista Contemporâneo, para ser engajada e libertária, precisa estar alinhada com os projetos de uma sociedade justa e igualitária. Hoje tenho como principal referência os projetos que estão sendo construídos pela práxis das feministas negras e de outros movimentos transformadores da sociedade.

A fala da estudante Vanessa Andrade (mulher-cis, 25 anos, advogada, moradora de Ilhéus) corrobora com essa percepção do Teatro de Revista

como meio para abordagem de questões sociais de forma crítica no ensino de teatro:

De início eu não sabia que [o curso] seria tão necessário e que traria temas tão importantes ao cotidiano, porque, de início, eu pensava ser algo mais voltado apenas à comédia [...]. E eu não tinha noção do quão importante era e quanto iria mudar a minha vida nesse sentido, porque ele [o professor] trouxe em situações triviais, em situações do dia a dia, em situações cotidianas várias situações atreladas ao racismo, várias situações atreladas ao machismo e à nossa própria estrutura política, a que estávamos vivendo naquele momento. Então de uma forma bem leve foram trabalhados [...] todos esses temas superimportantes; de uma forma leve a gente conseguiu passar para as pessoas esses temas. Então além desse aprendizado, além desse olhar crítico, além de estar ali convivendo com pessoas de inúmeras realidades diferentes, inúmeras histórias diferentes, a gente teve o prazer de trazer ao espectador outra visão, né? Então acredito que foi a experiência que eu, meu Deus, eu sonho em repetir, na verdade eu tenho ansiedade em repetir, porque me tirou da [...] caixinha na qual eu me encontrava, uma caixinha que eu não via exatamente o que estava acontecendo [...].

Acredito que a leveza mencionada pela estudante representa a sua surpresa em poder abordar as questões sociais pelo viés da comicidade, uma experiência oposta a forma como a sua área profissional (o Direito) aborda as mesmas questões. A presença de Vanessa como única estudante graduada contribuiu intensamente para o diálogo com as demais estudantes, que ainda estavam no Ensino Médio, pois servia como exemplo de como a aprendizagem do teatro contribui não só para o desenvolvimento pessoal, mas também profissional e social.

Os desafios proporcionados por essa experiência prática de ensino me mostraram que a hipótese de que seria possível a criação de um planejamento modelo para o ensino do Teatro de Revista (incluindo a montagem de uma revista de ano) que se adaptasse a qualquer contexto e que assim possibilitasse análises comparativas era falsa, uma vez que o valor pedagógico desse tipo de planejamento está justamente na diversidade e na pluralidade de cada turma.



Figura 2 –Na sua cara! Revista de ano contemporânea. Acervo pessoal, 2017.

Nesse sentido, concluo que a maior contribuição que o professor interessado no Teatro de Revista Contemporâneo pode dar resulta da sensibilidade em compreender de forma crítica o perfil da turma e a si mesmo como partes do processo, revelando as suas contradições e se empenhando na superação dos desafios que se apresentarem.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais)
- AS VEDETES DO BRASIL. Direção: Dimas Oliveira Junior e Felipe Harazim. Produção: WeDo Comunicação. São Paulo: Rede STV SESC SENAC de televisão, 2003. Disponível em: <https://youtu.be/0lnhtAwIFR>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- GONZAGA, Paula Rita Bacellar. **“A gente é muito maior, a gente é um corpo coletivo”**: Produções de si e de mundo a partir da ancestralidade, afetividade e bissexuais. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HEINE, Maria Luiza. **Bataclan** – a história...- Ibicaraí: Via Litteararum Editora, 2015.
- LEITE, P. S. P; et. al. **Da Broadway aos palcos do Brasil**. Documentário (TCC). Orientadora: Renata Boutin Becate. Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, Salto, SP, 2012. Disponível em <https://youtu.be/nZZZklrMK94>
- LIRA, Fernando (Org.). **Jogos para cenas cômicas**. Fortaleza: Grupo Crise, 2013.
- MOTA, Jones Oliveira. **Teatro de revista contemporâneo**: história, ensino e reexistência. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2020.
- _____. **Jogos de revista**: interconexões entre jogo e teatro de revista brasileiro em experiências no ensino de teatro. Dissertação (Mestrado em em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.
- PEREIRA, Suzane C. G. A identidade social brasileira no palco das revistas. **Ensaio Geral**, Edição Especial, Belém, v1, n.1, 2010.

TEKOÁ PORÃ, A ALDEIA DA CRIAÇÃO: UM PROCESSO DIGITAL ANCESTRAL EM DRAMA

Heitor Martins Oliveira
Mariene Hundertmarck Perobelli
Mateus Silva Perez de Oliveira
Paulo Ricardo Aires Rodrigues
Renata Ferreira da Silva

Se o período de aulas remotas foi um tempo de isolamento e trabalho solitário para docentes e discentes por causa da Pandemia por Covid-19¹, três professores perceberam uma oportunidade de estarem juntos para experienciar um processo criativo de abordagem em Drama em ambiente digital, uma espécie de “paraquedas colorido” (KRENAK, 2020, p.30) para tempos de crise e desamparo. Esta é a sugestão de Krenak, para que o espaço seja um cosmos onde a gente possa despencar em paraquedas coloridos, e não um lugar de confinamento. Superado o principal desafio, articular os calendários acadêmicos das duas instituições, três componentes curriculares² foram oferecidos de forma condensada e remota tanto de forma síncrona e assíncrona, na qual a imersão num processo de abordagem em Drama pode acontecer.

¹ A pandemia a que nos referimos foi causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) e classificado como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Embora o vírus tenha sido identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019, o surto se espalhou para todo o mundo, forçando práticas de isolamento social para conter a propagação do vírus. Nas universidades as aulas passaram para formatos remotos.

² Os componentes curriculares ministrados nesta experiência foram Pedagogia do Teatro III - UFU, Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral 1 e Oficina de Música - UFT com atividades síncronas e remotas realizadas no período noturno na semana de 14 a 18/02 de 2022.



Imagem 01 – Professores pesquisadores
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

O Drama é uma abordagem de ensino de Teatro processual que se desenvolve em episódios. O primeiro passo é a definição do contexto ficcional, que precisa dialogar com o contexto real do grupo. O pré-texto é o recurso que apresenta o contexto ficcional, convida os estudantes a imergir no processo e mobiliza para uma ação. O recurso de professor-personagem coloca o/a professor/a na representação de um papel no contexto ficcional. Assim, um dos potenciais do Drama é estabelecer uma relação de parceria criativa entre docentes e discentes. A partir desse movimento poético o docente abarca sobre o que está sendo proposto, a fim de estimular os participantes a criar/produzir/imaginar/improvisar/jogar coletivamente.

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa 'assumir o controle da situação', ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do Drama – o aluno é o autor de sua criação. (CABRAL, 2006, p. 33)

O pré-texto dá o impulso inicial antes mesmo que a atividade tenha começado, já os episódios ajudam a organizar o próximo passo, é por meio desse elemento que novos desafios surgem e assim cria-se uma ponte entre um desafio e outro, criando a composição da narrativa.

Desgranges (2011, p. 126) explicita, “[...] os episódios são os fragmentos e/ou eventos que compõem a estrutura narrativa. O processo desenvolve-se através de episódios que vão pouco a pouco construindo a narrativa teatral”.

O meio digital parecia ser, neste primeiro momento, o ponto mais desafiante da experiência, porém, o não saber já nos colocava de antemão numa zona potente de experimentação criativa. Temos assumido riscos na nossa prática docente?

Um Drama digital

O maior desafio, neste caso, seria criar um contexto ficcional em ambiente digital já que, até aquele momento, não se tinha conhecimento da realização de processos de Drama em ambiente digital³. Logo, levamos muito tempo refletindo, trocando e criando até alcançarmos o contexto ficcional “Tekoá Porã - Aldeia da Criação” - um ambiente digital capaz de abrir portais para a escuta das vozes do passado e do futuro.

As opções de plataformas das aulas *on-line* durante a pandemia foram fortemente marcadas por espaços como *Zoom*, *Google Meet* e *Microsoft Teams*. Entretanto, tais plataformas *on-line* nos pareciam num primeiro momento, não favorecerem uma conexão e engajamento ficcional com os estudantes para uma proposta de abordagem em Drama. Avaliamos que não necessitaríamos e nem gostaríamos de uma atenção centralizada, onde uma pessoa está em foco com as outras assistindo como uma aula tradicional com um foco de atenção no professor ou em algum estudante sendo alternado. Gostaríamos, por exemplo, de proporcionar a possibilidade de caminhar livremente por um ambiente mais lúdico onde os estudantes pudessem escolher seu percurso, assim como foco de atenção em alguns momentos e pudessem conversar livremente em grupos ao mesmo tempo com privacidade. Como fugir de

³ No ano de 2021 Mariene realizou a sua primeira experiência de Drama em ambiente digital, o que potencializou e inspirou este processo. O processo de Drama "Alice através do espelho" aconteceu no formato digital numa parceria entre professores Wellington Menegaz (UFU) e Flávia Janiáski (UFGD) e estudantes dos cursos de Licenciatura em Teatro da UFU e UFGD e mestrado profissional em Artes - ProfArtes - no ano de 2021. As plataformas utilizadas foram *WhatsApp* e *Google meet*.

uma linguagem referencial e proporcionar um espaço de jogo e ficção? Buscando uma maior conexão e envolvimento entre professores e estudantes, nossa escolha foi por utilizar uma plataforma de realidade virtual (RV) como alternativa para uma maior motivação e aderência do grupo ao uso poético da comunicação, a plataforma *Kumospace* foi a escolhida por nós.

No tutorial da plataforma disponível no canal *Youtube*, ela é apresentada como um espaço virtual imersivo que permite que nos movamos por meio de avatares com imagens dos nossos rostos num espaço mais livre para socialização que possibilita conversas privadas, já que a plataforma reproduz uma experiência sonora real, na qual ouvimos uns aos outros quando nos aproximamos. Além disso, temos à disposição a ferramenta *broadcast* que abre uma janela com imagem e som chamando a atenção de todos que estão se movendo pela sala. Um dos interesses por esta plataforma foi a possibilidade de customização do espaço virtual. Na plataforma é possível, mesmo na sua versão gratuita, escolher dentro das opções móveis, plantas, diferentes tipos de pisos, itens de decoração e atividades, como por exemplo interações com vídeos no *youtube*, músicas no *spotify* e jogos.

A partir de um pré-texto em forma de vídeo-performances, vozes ancestrais vindas do ano 2052 abriram um portal no primeiro episódio trazendo importantes mensagens sobre um cataclisma, o que instaurou a abertura para uma série de episódios que contavam com outros professores-personagens: a guardiã da aldeia, a anciã e o ancião.



Imagem 02 – Professores personagens
Fonte: Arquivo pessoal, 2002.

Um Drama ancestral

Entre tantos mundos, me sinto especialmente tocado pelas histórias que nos aproximam dos seres invisíveis aos olhos turvos de quem não consegue andar na Terra com a alegria que deveríamos imprimir em cada gesto, em cada respiro. Os antigos diziam que quando a gente botava um mastro no chão para fazer nossos ritos, ele marcava o centro do mundo. É mágico que o centro possa estar em tantos lugares, mas de que mundo estamos falando? [...] O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação (KRENAK, 2022, p. 31-32).

E se colocássemos um mastro no chão de um ambiente virtual para ritualizar a vida? Que mundo estaríamos centralizando? O ambientalista, filósofo e escritor brasileiro da etnia indígena Ailton Krenak, com suas “Ideias para adiar o fim do mundo” e “Futuro ancestral”, trouxe-nos inspirações para a criação deste processo de Drama. Em meio às crises sanitária, social, econômica, ambiental, política e cultural no período de reclusão social e trabalhos remotos devido à pandemia por Covid-19, um retorno às essências e urgências dos indivíduos, da sociedade e do planeta Terra nos parecia ser um forte chamado. Cada docente e discente estava vivenciando seus desafios diários ao lidar com as perdas, os medos, a exaustão das telas, a falta de convivência social e de liberdade de movimentação geográfica. Todas as pessoas reunidas naqueles encontros de aprendizagem virtual eram sobreviventes. Não sabíamos como seriam nossas vidas nos meses e anos seguintes. Naquele contexto, “adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2020) parecia ser um potente mote de criação.

Nessa experiência de Drama em plataformas digitais, o centro do mundo poderia ser múltiplo e diverso. Gostaríamos que cada participante do processo tivesse a possibilidade de estar centralizado, para, a partir de seu eixo, vincular-se aos outros e poderem recriar possíveis mundos numa dança entre o dentro e o fora, o passado e o futuro, o real e o virtual, o imaginário e a matéria em estado de presença. Encontramos um ponto de partida: regressar às sabedorias ancestrais para fazermos escolhas que apontassem possíveis futuros com mais

consciência e responsabilidade ambiental e social brincando com temporalidades simultâneas: passado, presente e futuro.

No presente vivíamos uma crise planetária. Desse ponto regressaríamos às sabedorias dos povos originários destas terras: o território brasileiro. Nutridos dos saberes dos povos originários criaríamos composições performáticas de outras possíveis realidades de futuro. Este seria o contexto ficcional: uma aldeia de criação que transitava entre o passado, o presente e o futuro com a missão de resgatar o vínculo com esta terra a ponto de que a vida humana possa seguir coexistindo com outros seres vivos no planeta.

Para isso, criaríamos três professores-personagens que seriam personagens ancestrais habitantes desta terra no futuro, 2052. Estes, como vozes, enviariam mensagens no formato de vídeo-performance revelando a vida na Terra em 2052. Estas vozes fariam um apelo a artistas-educadores do presente para criarem outras possíveis realidades de futuro mais plenas, saudáveis e felizes que aquela. Decidimos que cada um de nós criaria um vídeo-performance tendo um elemento da natureza como fonte de inspiração e ambientação cênica. Heitor se inspirou nas forças do elemento ar, Renata nas forças do elemento terra e Mariene nas forças do elemento fogo. Propositamente, não teríamos a presença do elemento água, já que esses personagens que carregam a sabedoria ancestral viriam do futuro anunciando a aridez, a crise hídrica e os efeitos climáticos causados pelo descaso ambiental e modo de vida no presente. Avaliamos que não poderia ser um futuro muito próximo a ponto de não ser crível tamanhas mudanças, mas também não poderia ser muito distante a ponto desta geração não estar mais viva. Tivemos o cuidado para não cairmos em clichês e estereótipos sobre os povos indígenas no ato de criar os vídeos e os discursos. Para isso, definimos como estética para a criação a composição de personagens atemporais, já que viajam entre o passado, o presente e o futuro.



Imagem 03 –Vozes ancestrais
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Sendo assim, Renata compôs sua personagem com a pele coberta por argila branca e galhos de planta com algumas folhas verdes em volta da cabeça e tronco, caminhando numa areia branca e densa com fundo de céu azul. A partir dessa sensação de calor e aridez a professora-personagem descrevia os eventos vividos - efeito estufa, liberação de veneno sobre a terra, desmatamentos, genocídios, intoxicação das águas em busca de minérios, revelando as consequências no cenário desértico e distópico de 2052, já sentido em 2022.

Tenho sede. Eu sou a voz que clama aos que têm a capacidade sentir e de expressar que cantemos juntos. A força está no modo de ser que canta junto. Quando falamos “nós”, é preciso incluir a terra, as plantas, as águas, seres grandes e pequenos, as montanhas, os rios. [...] A orientação para adiar o fim do mundo vem dos sonhos. Cantemos juntos. (Voz do futuro por Renata Ferreira, 2022)

Já a voz do futuro criada por Heitor no vídeo-performance, revelava um corpo atrás de uma cortina que se movimentava com o vento dando a sensação de um ambiente seco e frio. A voz perguntava:

Onde estão os velhos? Onde será que eles estão? Amanhecendo, estão acordando dentro da pedra. Onde estão os nossos ancestrais? Eu quero dar bom dia a eles. Eles são o povo do coração da pedra. Eles estão na oca da rocha. Eu quero ser amigo deles. (canta Akoité, do povo Ikolen-Gavião) Em 2022 os ancestrais já estavam tentando nos avisar. Mas a humanidade gerava tanto ruído que não conseguia ouvir as suas vozes. O ar estava cheio de ruídos, impurezas e ameaças invisíveis que foram se aproximando de nós por causa da destruição da Tekoá. Foi ficando cada vez mais difícil respirar. (Voz do futuro por Heitor Oliveira, 2022)

Tekoá é uma palavra de origem tupy-guarani que significa “aldeia” ou “lugar bom para se viver”. A voz do futuro e o vídeo-performance proposto por Heitor provocava o grupo a escutar os ancestrais. Relacionava a sabedoria ancestral às memórias ancestrais presentes nas rochas. Alertava para a destruição de Tekoá, o bom lugar que tínhamos para viver e a consequente falta de ar puro para respirar.

O vídeo-performance de Mariene apresentava um cenário escuro com a presença de uma fogueira, por vezes aparecia no horizonte o céu avermelhado. O corpo e o cabelo coberto por argila verde craquelada aparecia na frente ou atrás do fogo. A voz fazia sons guturais e sussurrava:

Que bom você ter ouvido o chamado. Escuta. Abre o coração e escuta. Houve um tempo em que as pessoas se desconectaram de si mesmas e assim se desconectaram das forças que nutrem a vida na Terra. As pessoas deixaram apagar o seu fogo interior, a sua sabedoria, a sua luz. E quando o fogo da sabedoria de um povo se apaga, Gaia acende as suas tochas e verte fogo de seu interior. O fogo de cada ser vivente na superfície da Terra equilibra o fogo no núcleo, no coração da Terra. Eu chamei vocês aqui em 2052 para alertá-los. 2022 é a data limite. O fogo interior de cada ser está prestes a apagar e Gaia já dá sinais, mas vocês não estão percebendo. Para vocês o fim parece estar distante, mas voz digo com segurança: já é tarde! Para transformarmos a realidade árida e pouco favorável à vida humana na Terra em 2052, vocês não podem deixar apagar o seu fogo. [...] Aconteça o que acontecer, mantenha a sua chama acesa! Espalhe a sua potência no mundo! Crie! Crie a nova realidade! [...] (Voz do futuro por Mariene Perobelli, 2022)

O processo de Drama ancestral digital

No primeiro episódio do Drama Tekoá Porã - a aldeia da criação, os participantes foram recebidos por uma guardiã da Aldeia (professora-personagem representada por Renata) e pela anciã (professora-personagem representada por Mariene), já presentes no ambiente virtual. A guardiã os recebia e orientava para procurarem a anciã para receberem sua bênção. Depois de abençoar a todos, a anciã se apresentou e abriu os portais para 2052.

No portal 02.2052 disponibilizamos ainda um vídeo no Youtube com uma ambientação sonora que mostrava um letreiro com fundo preto situando o ano de 2052 para os que chegavam na sala. O vídeo de boas-vindas continha indicações de ações como: “escute”, “procure as três vozes do futuro”, “aproxime-se do fogo” e “prepare-se para o rito”. O Portal foi customizado com os vídeos das vozes do futuro dos professores personagens e uma fogueira central, prenunciando o espaço do rito em tons de laranja que alimentaram o imaginário distópico de uma terra árida como pré-texto.

Após circularem no espaço e assistirem a cada um dos vídeos, foram convidados pela anciã para se unirem em torno da fogueira (que ficava no centro do espaço) e cantarem juntos.



Imagem 04 – Portal 02. 2052
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Ao final do primeiro episódio a anciã perguntou se os participantes estavam dispostos a realizarem essa jornada criativa para acenderem o seu fogo, escutarem os ancestrais e cantarem juntos na intenção de transformar a realidade no presente e no futuro. Os participantes escutaram o chamado e aceitaram a missão. Aprenderam uma canção e cantaram juntos, mas com os microfones fechados, por causa das questões técnicas da plataforma. A anciã solicitou que cada participante trouxesse para o próximo portal um elemento de poder. Este seria um objeto com poderes que os acompanharia na jornada.

Para o ambiente do segundo episódio, foram disponibilizados vídeos com cantos dos povos originários brasileiros. Com cores verdes,

utilização de plantas e esculturas metálicas, o grupo era recebido pela guardiã e podia circular livremente pelo espaço virtual. A utilização de uma paisagem sonora e ambientes virtuais diferentes customizados gerava um clima de expectativa e surpresa bastante necessários para um processo ficcional de criação coletiva de uma narrativa. A guardiã os recebia na entrada do espaço e pedia para que apresentassem o seu objeto de poder. Na sequência deveriam procurar pela anciã e pelo ancião para receberem as suas bênçãos.

Quando todos já haviam sido abençoados e tinham se apresentado à guardiã e aos anciãos os seus objetos de poder, o ancião se pronunciou. Ele trouxe as vozes ancestrais do passado. Em cada canto do espaço havia um vídeo com o canto de algum povo originário do Brasil. Os participantes deveriam escutar cada canto e sentir em seu coração o canto que os chamasse.



Imagem 05 – Episódio II
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A plataforma possibilita que os vídeos fossem assistidos de forma simultânea, ou seja, bastava se aproximar da imagem de tela que o vídeo destravava. Essa liberdade de andar pelo ambiente, conversar com quem estava ao lado, seja por voz ao habilitar o microfone ou por *emojis*, diversificava a experiência para um formato mais interativo e livre “como se” estivessemos andando e descobrindo novos ambientes.

A inserção de elementos sonoros na proposta do Drama foi atravessada pela concepção pedagógica da escuta como prática musical, pela temática da sabedoria ancestral dos povos originários e pelas possibilidades de acesso a repertórios, inclusive de músicas indígenas, por

meio de acervos com acesso gratuito no ambiente virtual. Dessa maneira, a escolha de um repertório de músicas indígenas, apresentadas a partir do segundo episódio, conectou uma rede de sentidos e práticas, pertinentes tanto ao contexto ficcional do Drama “Tekoá Porã - Aldeia da Criação”, quanto à intencionalidade pedagógica dos docentes para o processo formativo dos futuros professores de Teatro.

As discussões sobre escuta no campo da Educação Musical contribuem para que “ela possa ser pensada como fundamento nos processos de aprendizagem visando práticas criativas e de abertura a novos mundos sonoros”, preconizando até mesmo “a importância do seu papel na transformação da própria (ideia de) música” (CHIARETTI e SILVA, 2021, s/n). Assim, a escuta musical é aqui entendida como prática ativa, exploratória. Não se limita à identificação de parâmetros e recursos sonoros, abrindo espaço para descobertas e trocas sobre experiências sensíveis, narrativas imaginativas, estranhamentos e diálogos interculturais decorrentes das múltiplas escutas suscitadas por um mesmo repertório.

A escuta especificamente de músicas indígenas foi inserida no processo a partir de uma concepção pedagógica multicultural, que enfatiza a importância de trazer essas referências para a educação, sempre com o respeito e cuidado. Uma concepção pedagógica que implica, portanto, em

Apresentar sugestões de atividades musicais e extramusicalis com contextualização histórica e cultural; desenvolver atividades que estabeleçam novas formas de se fazer música, a partir de mitos e lendas indígenas e criar empatia e simpatia com os povos indígenas brasileiros a fim fazê-los respeitados na sua cultura e diversidade (ALMEIDA e PUCCI, 2014, s/n).

Essa reflexão sobre a pertinência e caminhos para aproximação das músicas indígenas na realidade educacional coloca-se como interessante paralelo com a busca pela escuta das vozes dos povos originários fomentada no contexto ficcional do Drama. Por se tratar de uma experiência criativa e pedagógica em ambiente digital, cabe ressaltar que as músicas indígenas encontram-se amplamente presentes nas plataformas virtuais como parte de um movimento de resistência e

ressignificação de temas tradicionais na perspectiva indígena para a contemporaneidade e para responder às necessidades do mundo atual.

A emergência do discurso indígena ramifica-se a partir dos anos 2000 e agora, na época da cibercultura, não hesita em apoderar-se de todas as formas possíveis de comunicação para disseminar sua poética e sua política pelo mundo, através da internet (JERÔNIMO e SOCIO, 2022, p. 576).

Assim, foram selecionadas sete músicas indígenas para a construção do segundo episódio. Os critérios de escolha foram a qualidade da fonte, em termos de sua devida origem e contextualização cultural e autoral e a diversidade de características sonoras e expressivas, considerando o potencial das músicas para o processo criativo inerente ao contexto ficcional do Drama. As músicas escolhidas consistem em lançamentos fonográficos de artistas e organizações indígenas ou instituições de pesquisa que trazem para as plataformas digitais esses cantos com a devida contextualização⁴.

O ancião percorria o ambiente fazendo provocações para sensibilizar a escuta musical de cada grupo. As provocações vinham em questionamentos como: Qual é o movimento deste canto? Qual é o sentimento deste canto? Qual é a atitude deste canto? Qual é o acompanhamento deste canto? Qual é a forma deste canto? Assim formaram-se 6 grupos, cada um deles vinculados a uma música de alguma

⁴ O canto “Caapivaia” faz parte do álbum A Música das Cachoeiras - Do Alto Rio Negro ao Monte Roraima, de Raimundo Veloso Dessana. O canto “Marenaruie” faz parte do álbum The Bororo World of Sound, da série Smithsonian Folkways Recordings. O canto “Nhanderu Ete, Nhandety Ete” é parte do álbum Nñande Arandu Pyguá, do projeto Memória Viva Guarani. Os cantos “Yrnon Dhiuk Yndhiak” (povo Krenak) e “Ho Maraca Txe” (povo Pataxó) são parte do álbum Krenak Maxakali Pataxó - O Canto das Montanhas. A música “Dú Nhõre” é parte do álbum Etenhiritipá - Cantos da Tradição Xavante. Esses cantos foram apresentados aos estudantes em suas versões originais. A música “Mamo oimê nde rory” é uma criação recente do grupo Itay Ka’aguy rusa, pertencente à comunidade Kaiowá de Itay, próxima a Dourados, Mato Grosso do Sul e disponibilizada online através de resultado de projeto de pesquisa sobre inserção de músicas indígenas na educação musical. Essa música foi inserida no contexto ficcional do Drama por meio de uma interpretação de Heitor, que gravou uma versão com flauta e caxixi, usada como fundo musical do vídeo e ambientação sonora para o cenário virtual do episódio.

etnia indígena brasileira. Na sequência o ancião, a anciã e a guardiã os convidaram a criarem, a partir das percepções musicais e corporais do vídeo/canção indígena escolhido, um vídeo-performance coletivo. Para isso, cada grupo precisaria investigar mais a fundo sobre a etnia do canto escolhido e familiarizar-se com as sonoridades e estruturas musicais por meio de repetidas escutas. O objetivo seria abrir a escuta para as vozes do passado - dos povos originários, no caso - e, inspirados nessas vozes, compreendendo que a voz aqui traz consigo a corporalidade, uma ambiência, um modo de ver e viver no mundo, um posicionamento ético e político. De volta à inspiração de Krenak, ao criarem este vídeo-performance, cada grupo estaria ritualizando, botando o mastro no chão, demarcando o centro do mundo.

A provocação era que se arriscassem, brincassem, criassem, escutassem uns aos outros e encontrassem formas de se vincularem, apesar da distância física. Para isso, cedemos a segunda parte do segundo episódio e a quinta-feira à noite, que seria o terceiro episódio do Drama, para que pudessem criar. Os docentes ficaram à disposição durante esses dois dias para auxiliar e orientar no que fosse necessário. O combinado foi que cada grupo deveria enviar seu vídeo-performance até o final da manhã de sexta-feira para que pudéssemos preparar o ambiente digital para o quarto e último episódio com a contemplação de cada vídeo-performance.

No contexto ficcional, depois de escutarem as vozes do futuro distópico e as vozes do passado, das tradições dos povos originários, os vídeo-performances seriam as vozes do presente, que entrelaçam em si as vozes do passado e do futuro. Segundo as orientações do ancião e da anciã, novos portais seriam abertos no último episódio para que o passado, o presente e o futuro pudessem se entrelaçar de forma criativa para quem sabe, contribuímos com novas possíveis realidades de futuro.

No último episódio o ambiente foi customizado com um cartaz logo na entrada que chamava para uma “partilha entre os parentes”, os vídeos dos estudantes foram disponibilizados e a fogueira central foi mantida. Os participantes ingressaram no ambiente e circularam pelo espaço, visualizando as criações uns dos outros simultaneamente. Cada pessoa era livre para percorrer o trajeto que desejasse. Ao final, fizemos uma

roda de conversa e avaliação sobre o processo de Drama Tekoá Porã – aldeia da criação.



Imagem 06 – Último episódio
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Para suspender o céu

Este desejo de comunicar-se poeticamente buscou uma intervenção no mundo desde nossas casas a partir de uma poética cotidiana em que o “habitar é construir [...] com uma intensidade e uma presença diante do mundo, da realidade, com seus desejos, fantasias, sonhos, utopias” (LOPES, 2007, p.88) cenários virtuais que com cores, sons e audiovisuais favorecessem o espaço para o jogo ficcional. Fazer mais o próprio caminho investigativo para uma abordagem em Drama em formato digital foi avançar na prática pedagógica como processos de pesquisa baseada em artes por desejar ativar o “afetivo, o corporal, como possibilidade de comunicação, diferente de posições meramente intelectualistas, construtivistas e cerebrais, tão presentes na teoria e na produção marcadamente modernas que isolaram arte da vida” (LOPES, 2007, p.24).

Alguns dos grandes potenciais do Drama é o seu caráter de imersão e o constante processo de criação coletiva. Quando docentes e discentes se colocam imersos, vivendo, imaginando e criando contextos ficcionais, potencializamos a nossa qualidade de presença. O processo é colaborativo e só se faz possível quando cada indivíduo confia, se permite e se entrega ao processo de criação.

Para o discente da UFT, Paulo Ricardo (2022),

participar dos encontros síncronos e assíncronos promovidos pela disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral I, foi possível refletir sobre o drama como método de ensino e pensar nas muitas possibilidades em relação ao Drama e sua função [...]. A plataforma digital escolhida pelos professores foi fundamental e colaborou para o nosso processo formativo durante todo o processo de aprendizagem a partir do Drama.

Mateus (2022), estudante da UFU, afirmou:

Depois de escutar os cantos indígenas fomos convidados a criar nossos próprios vídeos artísticos. Isso significa que a experiência resultou não apenas na fixação de novos conceitos, mas também na criação de produtos artísticos por parte dos estudantes.

As percepções dos estudantes nos revelam que, com todos os desafios encontrados na vida e no processo deste Drama, foi possível alcançar nossos objetivos iniciais inspirados em Krenak - ritualizar a vida, criar paraquedas coloridos, suspender o céu e “brincarmos” de adiar o fim do mundo. “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial” (KRENAK, 2020, p. 32).

Krenak (2020) nos provoca com a ideia de que ao pregar o fim do mundo, nos levam a desistirmos dos nossos próprios sonhos. Que outras possíveis formas podemos sonhar em viver? Como poderemos passar do sonho à criação de novas realidades? A tradição oral dos povos originários desta terra (e de todos os continentes) nos deixa o legado das narrativas. Krenak (2020) afirma que, a cada nova história que contamos, estamos adiando o fim do mundo. Estaríamos nós, naquele fevereiro pandêmico, adiando o fim do mundo ao criarmos uma narrativa coletiva em processo de Drama digital? Seria aquela “aldeia da criação” uma chuva de paraquedas coloridos capazes de suspenderem o céu?

Para nós, naquele momento, certamente foi um potente processo criativo capaz de nos fazer respirar ao pilotarmos paraquedas coloridos viajando entre o passado, o presente e o futuro. Quando docentes e discentes se colocam em relação de parceria e criação, ritualizamos novas formas de existir e aprender. Assim, fincamos um mastro no chão,

demarcando nosso território criativo de aprendizagem em Drama digital, uma aldeia de criação.

Referências

- ALMEIDA, Berenice Simões; PUCCI, Magda Dourado. **Há espaço para as músicas indígenas em um Brasil multicultural?** - a inserção do repertório indígena na educação musical. In: Encontro Regional Norte da ABEM, 8, **Anais...**, v1, novembro 2014. Disponível em <>, acesso em 26 de abril de 2023.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CHIARETTI, Marcelo; SILVA, Helena Lopes da. **Entre mundos sonoros: modos de escuta e aprendizagem da música**. In: Congresso Nacional da ABEM, 25, **Anais...**, v4, novembro, 2021. Disponível em <http://abemeducao musical.com.br/anais_congresso/v4/papers/958/public/958-4535-1-PB.pdf>, acesso em 26 de abril de 2023.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: Provocações e dialogismos**. São Paulo:Ed. Hucitec, 2011.
- JERÔNIMO, Érika Rodrigues; SOCIO, Luama. **Djuena Tikuna e Marcia Wayna Kambeba: duas vozes de mulheres no ciberespaço**. Revista Philologus, Ano 28, n. 84, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2022, p. 572-588. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1341>>, acesso em 26 de abril de 2023.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- _____. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LOPES, Denilson. **A Delicadeza: estética, experiência e paisagens**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília: Finatec, 2007.

TROCAR A TOGA E CAPELO PELOS VÁRIOS CHAPÉUS DE GUIZOS! EU, PROFESSOR BRINCANTE!

Marcelo Benigno

Sou um Professor Brincante! Sim, essa afirmativa me custa alguns puxões de orelha, não daqueles puxões de orelha da brincadeira popular: “Gata Pintada”¹, mas de colegas, pais de alunos, diretores e/ou coordenações pedagógicas que desconhecem a real importância do brincar e do uso da brincadeira na escola, em casa ou na sala de aula. O poeta Carlos Drummond de Andrade (2018) já dizia: “Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana”.

A aprendizagem ocorrerá significativamente quanto mais formos capazes de aproximar o pensar do fazer e do sentir. E através da arte o ser humano aprende de modo integral, pois que estes sentidos estão presentes: aprende-se pensando, fazendo e sentindo. [...] Fazer da educação uma arte significa desenvolver este estado da sensibilidade e criatividade. Inicialmente, significa afastar-se da dependência de receitas mecânicas para abrir-se às possibilidades infinitas oriundas da rica vivência dos educandos. (D’ÁVILA, 2007, p. 29).

As minhas aulas são sempre as mais “bagunçadas” e barulhentas. Elas não obedecem a uma ordem cartesiana tradicional de uma escola conteudista, bancária, domesticadora e castradora. Eu troco a toga e o capelo pelo chapéu de palhaço com guizos, pelo chapéu de couro do

¹ Brincadeira popular. As crianças ficam em círculo com a mão no chão, cantam a ciranda: “Gata pintada, quem te pintou? Foi uma velhinha que por aqui passou! No tempo de areia levanta a poeira pega essa gatinha pela ponta da orelha”. Enquanto vão cantando, um dos componentes do grupo belisca a mão do outro levemente. Quando termina a música, a mão onde parou deve ser colocada nas costas. Em seguida uma pega na orelha do outro. Retoma a ciranda. Ao término da música puxará a orelha sem machucar.

vaqueiro, o chapéu de bruxa, a cartola do mágico ou do dândi, até um resplendor, só não uso um capelo e uma toga de professor tradicional da escola brasileira! Jamais! Nas aulas, encontros e experiências com o Professor Brincante pode tudo! Pode o aluno morder o lobo de Pedro e o Lobo² e se transformar num lobinho e sair uivando pela escola, (última experiência do Drama³ atuando como Professor Personagem⁴, que fiz na escola que atuo em São Paulo, em parceria com a professora Michele Freitas, com crianças dos 1º anos do ensino fundamental que gerou a maior “bagunça” na escola e que ainda virou relato no 5º Seminário Petiz: Cultura, Infância e Juventude⁵, em 2022.), tirar os sapatos, dançar, cantar e gritar! Fazer desenhos que se vê nas nuvens e na imaginação, tocar instrumentos musicais ou cria-los, criar histórias, cenas, figuras e personagens, improvisar! Dar cambalhota, ou o aú da capoeira, ou

² O Pastor Mentiroso e o Lobo, o Pastor Mentiroso, o Pastorzinho Mentiroso, o Jovem Pastor e o Lobo ou simplesmente Pedro e o Lobo é uma fábula atribuída a Esopo. Conta a história de um menino que sempre mentia.

³ Drama, process drama ou teatro-educação são maneiras distintas de fazer referência à metodologia criada na Inglaterra, que alia formas dramáticas ao âmbito educacional. Com toda a sua tradição em termos de literatura dramática, é perfeitamente compreensível que a terra de Shakespeare seja o berço desta metodologia, que vem se disseminando por várias partes do mundo pelo seu potencial de aproximação do aluno com a linguagem do teatro, principalmente através da construção dramatúrgica e do jogo de alteridade, quando ao assumir papéis coloca-se no lugar do outro, como possibilidade de melhor compreendê-lo. (VIDOR, 2010, p. 27).

O drama é um método de ensino – desenvolvido inicialmente em escolas inglesas a partir das práticas de Dorothy Heathcote – em que a professora ou o professor, juntamente com os/as estudantes, assumem papéis sociais para explorar temas ou situações por meio de um contexto ficcional. (MENEGAZ, 2020, p.365).

⁴ A expressão “professor-personagem” foi a tradução escolhida para a convenção inglesa “teacher in role”, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro [a autora completa numa nota de rodapé] A tradução para o contexto do teatro educação, no Brasil, centrado nos jogos teatrais (Viola Spolin) e na presença constante do espectador, vai de encontro à prática do nosso licenciado em teatro, que em geral se atém mais à caracterização do que a sua função social. (CABRAL, 2006, 19-20).

⁵ 5º Seminário Petiz: Cultura, Infância e Juventude- Versão ON LINE: CARTOGRAFIAS DE UM PROFESSOR BRINCANTE: Como nasce um Professor Personagem Brincante Nordestino e A Bruxinha que era Boa, Pedro e o lobo, João e Maria e Elphaba no Halloween, será possível?! Estruturas e estratégias do drama na EMEF Jardim Damasceno I- Brasília- São Paulo. 18 de março de 2022.

trupés de cavalo marinho numa roda de mergulhão ou hip-hop. Reivindico e uso sempre o chapéu de guizos e o nariz de palhaço, como lindamente profetiza Jorge Larrosa:

Um professor tem muito de pregador. Por isso, o tom professoral é uma mistura de austeridade e dogmatismo. A única coisa que um professor pode fazer sem se ruborizar demais é pregar o riso, analisar o riso: reivindicar seriamente o chapéu de guizos, falar dogmaticamente sobre as orelhas de burro, fazer sermão sobre a capa puída dos vagabundos. Mas um professor não pode vestir um chapéu de guizos. Eu, pelo menos, não posso. Aos professores nos falta, talvez irremediavelmente, essa aristocracia de espírito, essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando ainda não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral. Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso. (BONDIA, 2010, p. 168- 169).

Pensando num posicionamento mais crítico do educador e arte-educador contemporâneos, extremamente relacionados com suas realidades locais, e através das minhas pesquisas e atividades desenvolvidas dentro do Grupo Caçuá de Teatro em Vitória da Conquista, no sudoeste baiano, que completa 25 anos de existência em agosto de 2023, e de trabalhos e labutas, oficinas e cursos para professores e arte-educadores no interior e na capital baiana, tive o desejo (e a cobrança de muitos ex alunos) de sistematizar essas impressões e mapas a respeito de um trabalho lúdico-artístico-educacional possível. Sem os resquícios mal-empregados de uma arte-educação ou de um construtivismo mal fundamentado, frequentemente usado por professores ou pedagogos para justificar suas abordagens artísticas e lúdicas em sala de aula.

Como atingir e afetar os alunos em sala de aula com uma realidade tão mais “atraente” fora da sala, fora dos muros da escola? Como melhorar a aprendizagem e o interesse pelos alunos em estudar, gostar de estar na escola e perceber a real importância do conhecimento e de experiências edificantes através da arte e da educação em suas vidas?

Como transformar o ato de ensinar e aprender numa experiência lúdica, artística e prazerosa para todos os sujeitos envolvidos no ensino aprendizagem?

Estas perguntas são feitas diariamente por professores, pedagogos, especialistas em educação, sobretudo, na contemporaneidade diante da popularização da tecnologia e multiplicação de tribos identitárias (MAFFESOLI, 1998), no corre-corre pela sobrevivência num mundo cada vez mais competitivo e capitalista.

A ludicidade e a brincadeira na escola podem ser nossas aliadas e proporcionadas por qualquer professor, não apenas pelo professor de Artes ou por um professor artista ou pelo professor de Educação Física mas por um professor que se esforce em levar para sua sala o que de melhor possa oferecer, com afetividade e leveza, que possa tornar-se inesquecível, sensorial, lúdico, prazeroso na vida deste educando e ainda, estar conectado com a realidade ao seu redor, descolonizando as velhas formulas e receitas sem perder a poesia, a sensibilidade e o senso prático das coisas.

Os professores todos, independentemente da disciplina que se preparavam para ministrar, ganhariam (e com eles, seus alunos) com uma autoeducação que desse especial atenção à dimensão estética da cultura e da vida. (PERISSÉ, 2009, p.39).

Na minha práxis brincante, artística e pedagógica tenho tido resultados surpreendentes experienciando mapas da arte e a cultura popular nas minhas abordagens e trabalhos artísticos ou didáticos.

Como ator, diretor teatral profissional, arte-educador e professor ao longo da minha trajetória, tenho verificado o poder da arte, do brincar e da cultura popular e como elas podem interferir positivamente na vida do educando.

Desde antes dos anos 2000 que venho trabalhando com as **Oficinas do Professor Brincante** em escolas, Jornadas Pedagógicas e encontros educacionais.

A arte educa, sim, com uma condição: que o educando, vamos falar assim, traduza para si mesmo o que aprendeu, colabore com a educação proporcionada, ainda que não tenha sido objetivo do artista educar

alguém. A arte educa, não porque coloque diante de nossos olhos um manual de virtudes e boa conduta, ou um guia que nos ajude a ser bem-sucedidos na vida. Um poeta, um romancista, um dramaturgo, um cineasta, um músico, um escultor nos educam na medida em que nos fazem ver. São educadores que não ministram aulas, não aplicam provas e testes, não distribuem notas, não cobram a lição de casa, não reprovam nem aprovam. (PERISSÉ, 2009, p.38).

Assim, através da minha inquietação brincante, propus a **Oficina: O Professor Brincante**⁶ onde trabalhei com os conceitos de teatro – especificamente o teatro popular –, a cultura regional e as brincadeiras infantis populares, em atividades que estimulassem no educador, o desejo de ensinar com prazer e de estimular estados brincantes em sala de aula. O Brincante também lança mão da ludicidade, outra área muito referendada em educação e no GEPEL-UFBA⁷, afinal, como sugere Luckesi: “Lúdico é um estado interno do sujeito e ludicidade é uma denominação geral para este “estado de ludicidade”; essa é uma qualidade de quem está lúdico por dentro de si mesmo. [...] Então as atividades em geral em nossas vidas podem gerar em nós um estado lúdico ou não.” (LUCKESI, 2002).

Essa Cartografia matriz em questão busca refletir como a experiência com a cultura popular pode gerar mapas para estimular processos de criação artística e práticas para arte e educação, para o professor de artes, para o educador, apontando possibilidades de diálogo e interseção entre a pesquisa e a prática do Professor Brincante, seu conceito e atuação em sala de aula e outros espaços educacionais.

Entra em cena a *Dona Cartografia*, essa dama dançante que nos conduzirá nesse mapeamento brincador.

⁶ A Oficina do Professor Brincante foi sistematizada a partir da metodologia desenvolvida dentro do Grupo Caçú de Teatro e das minhas pesquisas e atuação em arte e educação. Desde que comecei a formular o conceito do Professor Brincante tenho atuado em espaços culturais e pedagógicos diversos.

⁷ GEPEL- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Origina-se da Linha de Pesquisa: Arte, educação e diversidade do referido programa e é coordenado pela Profª. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu e pelo Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi. Participei do GEPEL no ano de 2009.

A Cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo em produção. (KASTRUP, 2009, p.32).

Mas afinal, o que é o Professor Brincante?

- Devagar com esse andar, professor pesquisador! Falou o Professor Brincante. Assim você assombra o povo! Calma, vamos por partes!

A escrita desse texto brincar-se-á com esses dois interlocutores: O professor pesquisador e o Professor Brincante numa cartografia que pretende, ao final, juntar os dois ou mostrar que eles podem andar juntos, para tanto, vamos conhecer um pouco do universo de cada um.

Primeiro rastreio brincante: A espada

O rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. (KASTRUP, 2009, p.40).

A ESPADA

Eu tinha de 09 para 10 anos quando recebi a “missão”. Haveria um desfile cívico no centro do povoado, onde morava, e os melhores alunos foram indicados para representar a escola. Eu era um deles. Com orgulho e ufanismo infantil estufei meu peito e fui representar minha escola. Mas o destino já brincava comigo. Na frente do pelotão ia o imponente D. Pedro em um cavalo tão alto quanto se podia olhar. Ele era um menino lindo, de uma brancura ímpar, com cabelos curtos e negros, parecendo a versão masculina da Branca de Neve. Todos queriam estar lá, em cima do cavalo. Até eu. Só que o nosso Branco de Neve era tímido! E num passe de mágica, talvez da minha fada madrinha catíngueira, acabei lá, em cima do cavalo. A banda tocava num ritmo eufórico e frenético, atiçando meu coração. Ivonete, a que me colocou no cavalo, num gesto místico passou-me a espada e pediu que, ao seu sinal, gritasse, com toda minha força o texto. Nunca vou esquecer a sensação, o fogo no rosto, a altura do cavalo, o olhar do público que me acompanhava num cortejo quase medieval.

– Vai! Disse ela com um olhar de esperança. Tremendo e apoiando uma das mãos na cabeça da sela, exclamei:

“- Forjem as armas soldados! Independência ou morte!!”

Desse dia em diante, nunca mais larguei a minha excalibur e assumi de vez missão de guerreiro pela arte.

(Excerto do texto dramático: “Entre a Cruz, a Espada e a Estrada-Como nasce um artista sertanejo”, autoria de Marcelo Benigno, 2005).

Na foto, vê a imagem do menino brincante Marcelo Benigno durante o desfile de 7 de setembro realizado no distrito de José Gonçalves e que ilustra o texto anterior. Distrito de José Gonçalves, Vitória da Conquista, Bahia. 1985. Foto- Acervo Pessoal.



Imagem nº 1: O Menino e a Espada.

Após receber espada e a missão comecei a pensar, ainda criança, que o teatro e as brincadeiras poderiam estar definitivamente presentes

em minha vida, assim como uma vontade imensa de ajudar as pessoas, através da arte.

Ingressei então para o magistério e lá comecei a exercitar “meu lado artístico”, sendo um *professor brincante* o que começou a me diferenciar das posturas dos demais professores da rede municipal de ensino.

Esse PROFESSOR BRINCANTE usava a arte, as brincadeiras da cultura popular, o teatro, o cordel, as cantigas de roda, a alegria e a festa em sala de aula, o que começou a gerar certas indagações “pedagógicas”.

Porém o caráter libertário da arte e da brincadeira muitas vezes se chocava com as correntes pedagógicas tradicionais e conteudistas da escola onde a arte, a ludicidade e o brincar eram (ou ainda são) meramente vistas como adereços de entretenimento, usadas em ocasiões específicas durante o ano, sem o devido valor e consideração, sem a magia esperada, ou quando não, ausente nas aulas e no cotidiano escolar.

A escola básica, tradicional, disciplinadora, repleta de reminiscências “militarescas” e, por vezes, caracterizada por um depósito de pessoas, permanece estruturada na fragmentação dos espaços de convivência social, na separação seriada por idade e na importância de um aprisionamento disciplinar por meio do controle coercitivo na sociedade. (FERREIRA, 2017, p. 89).

- Mas um “professor de respeito” não pode brincar! Onde já se viu uma coisa dessas?! A escola e a sala de aula não são lugares para brincar, são lugares para estudar! Continuou o professor pesquisador.

Quando penso e falo em brincadeiras e cultura popular vejo-as como parte presente da vida das pessoas e da sua comunidade. Participar da cultura popular é religar a essa experiência. É vivenciá-la, afinal, como nos lembra Larrosa (BONDIA, 2002):

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...]. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...]. (BONDIA, 2002, p 27).

Penso nesse corpo, corpo em arte e corpo em educação sendo atravessado por experiências e devires populares, devires de cavalo marinho, de maculelê, de reis de congados e reis de negos fugidos ou de reisados, um devir existência deles mesmos que ultrapassa esse corpo num quase ritual da existência, pois nas manifestações populares o caráter artístico e espetacular não é considerado o fator primordial para seus fazedores e brincantes, o encontro, o jogo, a brincadeira, a alegria é sim a necessidade spinosiana- outro coligado se apresentando- desse momento de celebração de vida, dessa vida transformada em arte, em partilha ou religare.

De acordo com Spinoza (2008), os principais afetos e flutuações de ânimo derivam da composição dos três afetos primitivos: desejo, alegria e tristeza. "O amor nada mais é do que a alegria, acompanhada da ideia de uma causa exterior, e o ódio nada mais é do que a tristeza, acompanhada da ideia de uma causa exterior". Baruch de Espinosa também conhecido como Espinoza ou Spinoza, foi um filósofo holandês. Ele destacou especialmente no estudo da teologia e da política tendo escrito sobre ambos na sua obra mais importante, *Ética* (1677). Ele fala da alegria, componente fundamental para o brincante nas brincadeiras.

Veja o que nos diz Manhães (2010) sobre a brincadeira e os brincantes no contexto da cultura popular:

A palavra "brincadeira" também pode ser chamada de brinquedo ou folguedo, é a manifestação, o ato da cultura popular brasileira, em que circulam variadas linguagens como a música, canto, dança, ritmo, jogo, teatro, além de uma plasticidade marcada no colorido e brilho das indumentárias. Faz parte de um contexto social e religioso específico, em que cada brincante tem seu compromisso e função dentro da "brincadeira". Os brincantes são aqueles que brincam, se divertem, são aqueles que tem o compromisso de 'segurar e sustentar' a brincadeira ano a ano, são os integrantes dessa irmandade coletiva, são os indivíduos que participam criativamente da sua atuação, fazendo da encenação uma brincadeira popular, em que a comunicação com o público é fundamental [...] (MANHÃES, 2010, p.1).

E o estudioso Jorge Luís Moutinho Lima, na sua tese de Doutorado sobre o Brincante Antônio de Nóbrega, completa sobre o conceito de Brincante:

Inicialmente, explique-se o que se entende por brincante: “participante de folguedo popular” (Ferreira, 1985: 286); “aquele que brinca; brincador; participante de folguedo folclórico ou auto popular, ou de qualquer folia, como o carnaval” (Houaiss & Villar, 2001: 513). Em resumo, trata-se dos artistas populares ou folgazões, como o próprio Antônio Nóbrega conta durante as apresentações de seus espetáculos. São aqueles que participam dos brinquedos, como explica Mário de Andrade (1989: 71): [Brinquedo] No Nordeste é sinônimo de canto e de dança. Empregado especialmente como nome genérico das danças dramáticas (Pastoris, Cheganças, Bois, Congos, Caboclinhos, etc.). Também se usa no mesmo sentido brincadeira, brincar. Existe até uma definição francesa para o termo, conforme consta no dicionário português-francês das manifestações folclóricas de Pernambuco (Coimet, 2002: 33): “[Néo. Comp. de brincar (jouer, danser, s’amuser) et du suff. -ante (qui indique une action, un agente) [...] manif. pop. Participant d’un groupe folklorique qui s’amuse, tout en divertissant le public.” (LIMA, 2006, p. 04).

A sensação de uma escola triste, como prisão, adestradora, conteudista, que aprisiona e controla ainda existe, e o pior, existe na postura de diretores e coordenadores pedagógicos e professores, inclusive do componente curricular Arte.

O sentimento de aprisionamento e autocoerção imposto por diversos setores e instituições sociais, a sensação de punição iminente e o medo constituído e internalizado ao longo da história da sociedade, tão presentes na instituição escolar, nos fazem repensar questões sobre a dificuldade em se estabelecer relações mais humanas na escola básica e como esse processo educacional humanizante pode interferir positivamente diante da violência e da evasão escolar. (FERREIRA, 2017, p. 91).

O Professor Brincante é aquele professor que se inspira e utiliza na sua práxis das brincadeiras, das artes e da cultura popular para estimular a aprendizagem e experiências do educando em sala de aula. O termo *Brincante* aparece em várias pesquisas acadêmicas relacionado aos

participantes de várias manifestações da cultura popular. O termo *corpo brincante* aparece no trabalho do pesquisador, ator e dançarino Kleber Lourenço na sua dissertação intitulada: “*Da dança armorial ao corpo motriz: em busca do corpo brincante*”. Kleber nos diz a respeito do conceito de corpo brincante:

O conceito de corpo cênico na prática do grupo parece estar vinculado diretamente a elementos das matrizes populares pesquisadas. Partindo disso, pensei o **conceito de corpo brincante (grifo meu)** para caracterizar a busca do grupo. O conceito visa aproximar os objetivos do grupo ao da figura do brincante popular e suas características de atuação. (SILVA, 2015, p.28).

E continua citando a pesquisadora Joana Abreu Pereira de Oliveira sobre como o brincante não separa as linguagens artísticas e populares, juntando-as e aprendendo a desempenhar várias funções:

Nas brincadeiras populares, é muito comum que o brincante aprenda a desempenhar diversas funções. Assim, vai se formando não um brincante especializado, mas completo, no que tange a dominar todas as habilidades necessárias ao conjunto da brincadeira (cantar, dançar, tocar, atuar, etc.). (OLIVEIRA, 2006, p. 52).

E o brincar, o jogar são mais sérios do que se imagina! Brincar é relacionar. Continua o pesquisador Kleber Rodrigo Lourenço Silva:

Brincar, na ideia de corpo brincante, estaria ligado ao relacionar-se. Jogar com os elementos estruturantes da cena no momento da atuação, relacionando-se com eles em ato, construindo corporeidades e tendo o domínio desse estado de criação. Mas como ler essas corporeidades do corpo brincante? Através das matrizes populares vivenciadas e transformadas em códigos de cena, símbolos? Imagino que podemos ir além dessa maneira de apresentação. O que estaria em foco nesse ato criativo seria o estado produzido por tal relação corporal em jogo. Relação que acontece entre os elementos da cena que são articulados no interior de uma dinâmica motriz, não importando mais, revelar a matriz geradora desse estado que, muitas vezes quando apresentada, fica aprisionada na forma e simbologia dessas matrizes populares que foram pesquisadas. (SILVA, 2015, p,28).

Na verdade, acredito que a palavra *brincante* deveria ser sinônimo da palavra *professor*, pois o ato de ensinar está ou deveria estar diretamente ligado a se relacionar, a brincar, a alegria e não ao sofrimento e a “transmissão de conhecimento”. Não consigo conceber uma educação meramente tecnicista, bancária, tradicional, conteudista e triste, onde o aprender é sofrido e tenso. Para mim é justamente o contrário! As brincadeiras tradicionais da cultura popular deveriam ser primordiais na escola e em todas as áreas.

O pesquisador Rogaciano Rodrigues diz a respeito do brincante estar ligado as brincadeiras e ao brincar popular:

Com base nos estudos de Sílvio Romero e Mário de Andrade, identifico que o uso da palavra brincadeira pode ser uma variação do termo brinquedo. Essas referências colaboram para a compreensão e o uso da palavra brincadeira para fazer alusão e identificar as manifestações e representações lúdico-simbólicas advindas das tradições culturais populares, bem como, **o termo brincante (grifo meu)** para fazer referência e identificar os participantes das brincadeiras. No entanto, é de considerar que o próprio emprego das palavras brincadeiras e brincantes, como termos referenciais utilizados por pesquisadores e estudiosos em suas investigações, podem ter gerado sua difusão e inserção no dia a dia das comunidades; e no decorrer do processo histórico-cultural e social foram sendo absorvidas, assimiladas e aplicadas como denominação e forma de identificar algumas manifestações culturais e seus participantes. (RODRIGUES, 2021 p.99).

O termo *ator brincante* também é comumente visto em trabalhos e pesquisas acadêmicas como na dissertação: “*Catirina, o boi e sua vizinhança: elementos da performance dos folguedos populares como referência para os processos de formação do ator*” da pesquisadora Joana Abreu Pereira de Oliveira, pesquisa que se transformou num lindo livro em 2012. Joana Abreu cita o ator, autor, diretor, crítico e estudioso das culturas tradicionais Oswald Barroso. Para o multiartista o fazer do ator brincante define-se da seguinte forma:

Mais do que apresentar ou que representar, o termo brincar parece mais adequado para designar o fazer do ator brincante. Na brincadeira, rigorosamente, não se apresenta, não se representa, simplesmente se

brinca. Brinca-se no sentido de que os brincantes apenas se divertem, junto com o público, que também faz parte da brincadeira. E aqui se usa o termo brincar, na acepção mesma de brincadeira infantil. Mas de uma brincadeira infantil coletiva (como são mesmo a maioria das brincadeiras infantis), na qual os brincantes, a partir de um acordo sobre uma estrutura, vivem uma outra vida, uma vida de faz de conta, improvisando livremente (BARROSO, 2004, p. 84-5).

E a turismóloga, pesquisadora e brincante, Isaura Lila Lima Ribeiro, sabiamente extrapola a percepção desse corpo brincante percebendo, finalmente, sua função política:

Encanto-me com o estudo do corpo brincante ao perceber o quanto a brincadeira atravessa a vida e a vida atravessa a brincadeira. Esses corpos parecem ser cheios de simplicidade, porém ao meu ver são, na verdade, corpos complexos, corpos de protesto. O corpo brincante é um corpo político, atento, um corpo que na maioria das vezes, através da brincadeira, mostra o que a sociedade esconde. (RIBEIRO, 2021, p.70).

Oswald Barroso ainda fala em um teatro brincante.

Teatro brincante, ator brincante, corpo brincante. Nas minhas pesquisas em dissertações e teses não encontrei o termo *Professor Brincante*.

Assim como o pesquisador e artista Kleber Lourenço (SILVA 2015) que pensou num conceito de corpo brincante, penso, vivo, prego e espalho o conceito de um *Professor Brincante!* Peço licença para então usar esse termo pois ele já faz parte de minha práxis/vida há algum tempo.

O brincar é necessário! Nossa cultura popular é muito rica, cheia de brinquedos e brincadeiras, as manifestações e tradições brasileiras oferecem um legado cheio de pretextos para a criação, para a nossa autonomia criadora, para a aprendizagens e experiências em arte e educação.

- Mas então, qual o campo de atuação desse Professor Brincante? Ele brinca com o quê? De que? Só vive brincando? Ironizou o professor pesquisador.

- O Professor Brincante é o professor brincador! O professor que brinca! Brincador com a arte e a cultura popular! Falou alto e bonito o Professor Brincante.

Uma das vantagens do contato com as manifestações brasileiras é a proximidade com mestres e comunidades que realizam brincadeiras dessa natureza. Certamente, a qualidade de aprendizado dos elementos da tradição, por sua própria natureza, está intrinsecamente ligada à vivência daquela tradição. A possibilidade de viver a experiência e criar em vivência é um dos vínculos mais contundentes entre a tradição e o teatro. Se é possível aprender o calor do jogo, da presença viva, talvez não seja interessante limitar esse aprendizado à cultura letrada ou ao contato com registros audiovisuais, que deixam espaço mais restrito a tal experiência e que são a maneira mais viável, em nosso país, de entrar em contato com as tradições de povos de países mais distantes. Está claro que o próprio fazer teatral oferece, em alguma medida, tal experiência, mas os saberes são construídos de forma mais consistente quando podemos aplicar um mesmo tipo de hipótese a situações distintas. Soma-se a isso, o fato da busca de nossa própria tradição estar ligada a nossa trajetória cultural, de um modo ou de outro, e reconhecê-la pode ser um processo de construção de nossa autonomia criadora, e de nossa consciência de nós mesmos e da alteridade.(OLIVEIRA, p 44, 2006).

Ele pode gostar de música ou ser um músico de formação, então ele agregará sua aptidão a sua prática brincante. O professor pode ser um poeta, um escritor, ele brincará com as poesias e palavras em suas aulas. Ele pode ser um professor personagem! Um contador de histórias, um cantador de cirandas! Ele pode ser que ele quiser! A partir da experiência viva de cada professor ele poderá trazer para as suas aulas o que mais ele gosta, domina e o agrada no seu repertório. A prática do *Teacher in role*,⁸ por exemplo, do drama na educação, também pode ser uma prática do Professor Brincante.

⁸ A estratégia do *teacher in role* é central na investigação e é explorada através de duas abordagens pedagogicamente diferentes: o professor no papel se refere às situações nas quais o professor discute uma função social como parceiro dos alunos dentro do processo; o professor personagem se refere às situações aonde o professor traz um personagem, mantendo seu discurso e suas atitudes, a fim de desafiar o ponto de vista dos alunos. Estes procedimentos aproximam o papel do professor ao do ator, abrindo perspectivas tanto para a apropriação da linguagem teatral pelo aluno na sala de aula, quanto para a atuação do professor como co-artista - professor-ator - dentro do processo de ensino-aprendizagem do teatro. (VIDOR, 2008, p. 5).

Esse Professor Brincante trará para a sala de aula personas, arquétipos e tipos brasileiros, trará de volta a fantasia, a poesia, a música, e o teatro; as tradições populares, as lendas, parlendas e contos para a sala de aula; o fuxico, a tela pintada ou bordada, a toada, a rima, o cordel, as cores das tintas e das auras, junto com a vontade de estudar e crer num mundo possível, sensível, melhor e festivo a todos.

A brincadeira não pode parar! Por uma pedagogia brincante!

Temos que ressignificar a escola e a sala de aula como lugares da brincadeira, das experiências brincantes, da festa, do afeto e da alegria, diz o Professor Brincante!

Se o brincante se diverte com o público e a brincadeira se faz também, na interação com ele, nós professores deveríamos nos divertir ao ensinar com o nosso público que são nossos alunos, e trocar experiências vivas e potentes, não meramente experiências educacionais e de troca de conhecimentos, mas experiências de vida, de forma mais alegre, feliz e brincante.

A educação está triste, os professores estão tristes e doentes. Se faz urgente trazer a brincadeira, a alegria e o Professor Brincante para a sala de aula e para a educação.

Sendo então o brincante “aquele que se diverte junto com o público”, e uma vez que o público “também faz parte da brincadeira”, podemos dizer que esta se estabelece na relação entre o público e o brincante. Assim, a brincadeira torna-se variável, mutável, passível de transformações que se darão no encontro de cada brincante único com cada público específico. Isto posto, talvez não seja demais concluir que a mudança, a variação seja imanente à brincadeira. (OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Nas aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais no decorrer da educação básica. Na competência 3 diz: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. E nas Competências específicas das Artes para o ensino Fundamental enfatiza:

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. Brasil (2018), lembrou o professor pesquisador.

Fruição no mesmo documento está assim definido:

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (BRASIL, 2018, p. 194).

A valorização (e inserção) das manifestações culturais e artísticas da cultura popular brasileira de distintas matrizes estéticas e culturais junto a fruição experienciada com o Professor Brincante está diretamente relacionada ao prazer, a alegria, ao brincar e a festa, compartilhada por todos envolvidos nas práticas e experiências educacionais desse professor. Vamos trazê-los para a nossa sala de aula?! Quer entrar nessa roda conosco?!

E o Mestre mandou? Fazer o que?!

Esse Mestre Ignorante não manda nada! O Professor Brincante não manda, ele pede carinhosamente e insistentemente a todos, alunos, pais, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, adultos, jovens, idosos e crianças que soltem suas amarras, tirem seus sapatos, entrem na roda e venham brincar (vadiar) conosco, pois TODO DIA É DIA DE BRINCAR e na escola não só pode como deve!!

Referências e alguns coligados, coligadas, timoneiras e camaradas para esta viagem brincante

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1992.

AMARAL FILHO, Lindolfo Alves. **Na trilha do Cordel**: a dramaturgia de João Augusto. Salvador/BA, PPGAC/UFBA, 2005.

- _____. **A presença do Cordel na Dramaturgia Brasileira.** Aracaju: Infographics, 2021.
- BARROSO, Oswald. **Incorporação e memória na performance do ator brincante.** In: João Gabriel L.C. Teixeira; Marcus Vinícius Carvalho Garcia; Rita Gusmão. (Org.), Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização. Brasília: ICS – Instituto de Ciências Sociais/UnB, 2004.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> . Acesso em 07/05/2022.
- _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CABRAL, B. A.V. **Drama como Método de Ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. Drama: mapeando percursos. **A[L]BERTO: Revista da SP Escola de Teatro.** Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. São Paulo, Gráfica Stampato, 6, p. 104-113, 2014.
- D' ÁVILA, Cristina Maria. **Educação e Ludicidade.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007.
- FERREIRA, F. de C.; WUO, A. E. Pedagogia palhacesca: a escola do só eu no ensino regular. **Conceição/Conception,** [S. l.], v. 6, n. 1, p. 87–105, 2017. DOI: 10.20396/conce.v6i1.8648648. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conce.v6i1.8648648> Acesso em 06/05/2022.
- LIMA, Jorge Luís Moutinho. **Antônio Nóbrega: a expressão linguístico-poético-musical de um brincante pernambucano.** 2006. 187 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. “**Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**”. In: *Interfaces da Educação,* Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, p. 09-25.
- _____. Cipriano Carlos. **Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** In: PORTO, Bernadete de

Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL/FACED/UFBA, 2002, p. 22-60.

MAFFESOLI, Michael. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MANHÃES, Juliana. **Memórias de um corpo brincante: a brincadeira do cazumba no bumba-boi maranhense.** Manhães. 2009- Dissertação Unirio, 2009.

MENEGAZ, W. Perspectivas do Drama no Brasil. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 363–374, 2020: DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-58040. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040>. Acesso em: 18 jun. 2023.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira. **Catirina, o boi e sua vizinhança: elementos da performance dos folguedos populares como referência para os processos de formação do ator.** 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética.** Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2020.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

RIBEIRO, Izaura Lila Lima. **Memórias Brincantes: um experimento a partir do corpo e da poética do Maneiro Pau do Mestre Cirilo - Crato/CE.** Fortaleza: Quitanda Soluções Criativas, 2021.

RODRIGUES, Rogaciano. **O corpo-brincante: ritos de transfiguração e dinâmicas de intercorporeidade nas brincadeiras e festas em laranjeiras (SE).** 2021. Tese (doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro. Florianópolis, 2021.

SANTOS, Luís Carlos Ribeiro dos. **A música e a dança popular na aprendizagem das artes cênicas**: jogos rapsódicos. Brasília: Editora UNB, 2021.

SILVA, Kleber Rodrigo Lourenço. **Da dança armorial ao corpo motriz: em busca do corpo brincante**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2015.

SUASSUNA, Ariano. Genealogia Nobiliárquica do Teatro Brasileiro. **Revista Percevejo**, Rio de Janeiro, ano 8, n.8, p.100-107, 2000.

SPINOZA, B. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TELLES, Narciso. A experiência como atitude metodológica na pesquisa em teatro. In: IV Reunião de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 1., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Memória ABRACE IV, 2007. p. 1-5.

VIDOR, Heloise. **Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Drama e teatralidade experiências com o professor no papel e professor personagem e suas possibilidades para o ensino de teatro na escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Carlos Eduardo Cordeiro

Arte educador, ator, musicista, fotógrafo e poeta. Graduando do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Bolsista de Iniciação Científica, com pesquisa na pedagogia da escuta de Malaguzzi e contação de história. Autor de dois poemas publicados no livro *CromosSomos* onde reúne a literatura de diversos autores LGBTQIAP+ residentes do Mato Grosso do Sul, e co-autor do artigo “Performatividade Na Infância Entre Desafios Sócias: contação de histórias para além do contar” publicado em 2022 na *OuvirOUver*. Vencedor do 3º Concurso de Fotografia da FEMA - Fundação Educacional do Município de Assis.

Carminda Mendes André

É uma viajante dentro da Academia. Graduiu-se em Teatro, fez mestrado em Filosofia, doutorado em Educação e pós-doutorado em História. Atuou como docente nos Cursos de Graduação em Teatro pelo Instituto de Artes da UNESP e atualmente é pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Artes pelo mesmo Instituto. Jamais acreditou na formação das especialidades pois leva à frente a ideia de que a vida é por inteira.

Carolina Romano de Andrade

Artista da dança, pesquisadora e educadora, é doutora em Artes (IA/UNESP-SP), Mestre em Artes, licenciada e Bacharel em Dança (UNICAMP). Realizou dois pós-doutorados em Artes na UNESP e na UFRN, na área de arte/educação/dança. Atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, no Instituto de Artes-Unesp/SP. É autora de artigos, capítulos e livros sobre dança, educação e infância e currículo, entre elas *Dança com Crianças: propostas, ensino e possibilidades*, Editora Appris, 2018.

Daisy Vitória de Oliveira

Artista e educadora sul mato-grossense, graduanda do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), participa como bolsista do PIBID de Teatro e faz pesquisa na área de pedagogia das Artes Cênicas. Coautora do artigo “Performatividade Na Infância Entre Desafios Sócias: contação de histórias para além do contar “publicado em 2022 na OuvirOUver.

Diego Marques

Integrante do Coletivo Parabelo, onde investiga práticas performativas públicas na chave da arte como educação desde 2005. Artista pesquisador convidado do Núcleo Artístico Vera Sala desde 2014. Bacharel em Comunicação das Artes do Corpo pela PUC/SP com bolsa PROUNI (2014), Mestre em Artes pelo PPGA do IA-UNESP com bolsa CAPES (2017) e Doutor em Artes pelo PPGAC da ECA/USP com bolsa FAPESP (2022). Participou dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos da Performance na PUC/SP (2011-2014), Performatividades e Pedagogias no IA-UNESP (2015-2020), Laboratório de Dramaturgias do Corpo pelo na ECA/USP (2018-2022) e do corpo editorial das revistas Vértebo (2013-2014) e Aspas (2018-2019). Vencedor do prêmio FUNARTE Artes Cênicas na Rua (2012) e finalista do XXII Prêmio Arte na Escola (2021). Atualmente realiza pós-doutorado pelo IA-UNICAMP.

Eduardo Augusto Vieira Walger

Bacharel em Artes Cênicas (2009) pela FAP (Faculdade de Artes do Paraná). Bacharel em Direito (2013), pela UNIBRASIL (Faculdades Integradas do Brasil). Especialista em Metodologia do Ensino da Arte (2015) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestre (2018) e doutorando em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como diretor, instrutor e pesquisador com ênfase em Teatro na Comunidade, Teatro Político e Pedagogia do Teatro. Estuda o Teatro do Oprimido e como o teatro pode colaborar com o sistema democrático. É Instrutor de Artes Cênicas (2014) no Município de Pinhais - PR. Atuou como Professor Substituto (2018) na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Curso Superior de

Tecnologia em Produção Cênica e na UNESPAR (2019 - 2021), no Curso Superior de Licenciatura em Teatro.

Flávia Janiaski

Produtora, diretora, professora e pesquisadora da área de Pedagogia das Artes Cênicas. Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, com bolsa de doutorado sanduiche pela CAPES na University of Massachusetts/Boston no programa de Early Childhood Education. Mestre e Licenciada em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Suas pesquisas unem a prática artística e a prática docente, com foco nas perspectivas do teatro contemporâneo. Autora dos livros “Produção Gestão no teatro de grupo: um projeto de construção de autonomia” e “Colocando um Novo Ponto em Cada Conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil”. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas e professora colaborada no ProfArtes da UFU, além de estar na Coordenação Institucional do PIBID/UFGD.

Flavio da Conceição

Professor do curso de Licenciatura em Teatro e do PPGAC da UFAC. Doutor em Artes Cênicas, é coordenador do programa de extensão e pesquisa GESTO da Floresta com pesquisas sobre a subjetividade da floresta aliada ao método do Teatro do Oprimido. Foi membro da equipe de curingas do CTO, onde trabalhou diretamente com Augusto Boal. Idealizador das JTOU, evento que em 2022 teve sua 10a edição. Já ministrou cursos de teatro em diversos países do mundo como Taiwan, Estados Unidos, Alemanha, Polônia, Guatemala, além de participar de Festivais de Teatro na França, Áustria, Palestina, Croácia, Índia, etc.. Atualmente é coordenador editorial da Revista TXAI do PPGAC-UFAC e autor de livros e artigos sobre Teatro do Oprimido.

Heitor Martins Oliveira

Doutor em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Música pela Universidade Estadual do Texas. Bacharel em Música e Licenciado em

Educação Artística pela Universidade de Brasília. Pesquisador e professor dos cursos de Licenciatura em Teatro e Música EaD da Universidade Federal do Tocantins. Integra o Grupo de pesquisa Observatório das Artes e coordena o projeto de extensão Oficina de Criatividade Sonora. Como compositor, mantém produção artística constante para sala de concerto, artes cênicas e audiovisual, com destaque para os álbuns produzidos junto ao Coletivo N.S.L.O. Publicações e orientações de pesquisa abordam Pesquisa Artística, Processos de Criação Sonora/Musical e suas interfaces.

Ingrid Dormien Koudela

Livre Docente pela ECA/USP e *Pesquisadora Sênior* no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Bolsista de Produtividade de Pesquisa pelo CNPq. Foi Coordenadora do GT- *Pedagogia do Teatro / Artes Cênicas* da ABRACE. Entre suas publicações *Jogos Teatrais* e *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*, pela Editora Perspectiva, além da coletânea *Heiner Müller: o espanto no teatro* e *Guerras Civis. Ilhas de Desordem de Heiner Müller* (Perspectiva, 2021).

Jones Oliveira Mota

Doutor e Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC-UFBA. Graduado em Licenciatura em Teatro pela Escola de Teatro da UFBA. Tem experiência de ensino como professor-formador da Licenciatura em Teatro EAD da UFBA, professor substituto de Pedagogia do Teatro na Escola de Teatro da UFBA e de arte/teatro no Instituto Federal da Bahia campus Ilhéus e professor bolsista do Curso de Técnico em Teatro em Pau Brasil-BA pelo PRONATEC/MEDIOTEC. Tem experiência profissional e de pesquisa como Encenador da Belicosa Companhia de Teatro, integrante do Grupo de Pesquisa GRIETA - UFSJ/CNPq, do Núcleo de estudos em Teatro Popular - NETPOP UFBA/CNPq e do GT de Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE.

Joselito Eduardo Matos Sampaio

Joselito Eduardo Matos Sampaio é uma pessoa de teatro e professor de Artes Cênicas. Atua no Distrito Federal na sua carreira teatral desde 1995 como dramaturgo, diretor e ator. E como professor concursado

pela Secretaria de Educação do DF desde 1998. Atualmente tem focado sua vida profissional também às atividades acadêmicas, trabalhando em artigos, seminários, simpósios e capítulos de livros. Faz parte do Grupo de pesquisa em Etnocologia do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília intitulado AFETO, sob os cuidados de Graça Veloso, que foi também seu orientador em seu Mestrado Profissional nesta instituição citada.

Junior Ken Iti Obata

Junior Obata é Mestrando em Artes, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes pela Universidade Estadual do Paraná – Campus II, especialista em Neuropsicologia pela Universidade Candido Mendes e graduado em Licenciatura Teatro pela Unespar, Campus de Curitiba II. Atua como professor de Arte na Educação Básica de Ensino no Colégio Medianeira e professor de Teatro na oficina de Artes, para as turmas do tempo integral na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental da mesma instituição. Atualmente integra o time de autores da plataforma Nova Escola, o qual já produziu materiais didáticos para a editora Inca. Nas produções artísticas e Culturais, integra como protagonista da Série: Tino Felino, disponível no canal do Youtube da produtora, Parabolé Educação e Cultura.

Letícia Leonardi

Doutora e pesquisadora do Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens (Unesp). Artista-docente na rede Municipal de São Caetano do Sul. Interessada nas relações e tensões entre teatro, docência e escola. Atuou no Programa de Formação Técnica em Teatro Mediotec (Fundação das Artes) e na Unesp coordenou o Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação. Desde 2009 é atriz do Coletivo Cênico Joanas Incendeiam e arte-educadora na Poeira Criação em Arte é coautora dos livros *Terras Fértis: Pesquisas em arte contemporânea e arte-educação*, Org. Carminda Mendes André e *Tatu tá Cavucando: Dez anos do Grupo Terreiro*, Org. Marianna Monteiro e Kanzelumuka de Paula.

Maíra Santos

Professora, coreógrafa e bailarina. É pesquisadora do Centro de Estudos de Teatro da Universidade de Lisboa (CET-FLUL) na categoria jovem pesquisador (CEEC-FCT) e membro do Laborarte (FE/Unicamp). Doutorada em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana (UL) com orientação do Dr. Gonçalo M. Tavares e da Dra. Marcia Strazzacappa. Foi bolsista Capes no programa Doutorado Pleno no Exterior (2014-2018, Brasil). Como bailarina e coreógrafa destacam-se: “1 Minute Gesture” – Mostra-Teatro da Malaposta (Portugal/2013); “Contornos de uma prática de amor” – 22ª Quinzena de Dança de Almada (Portugal/2014); “As Cadeiras” de E. Ionesco (Portugal/2021) e o “O Fruto que caiu da Árvore” (Portugal/2021). Atualmente também coordena o projeto: “Dramas contemporâneos: experiências em etnografia performativa” (DGArces 2022-2023).

Marcelo Benigno

Arteiro, arte educador, professor brincante, ator, diretor no Grupo Caçua de Teatro, dramaturgo, performer, professor de teatro e professor especialista de Artes nas redes públicas e particular. Fez Magistério pela Escola Normal de Vitória da Conquista e o Curso Adicionais em Educação Artística pela mesma instituição. cursou Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1997). Foi professor de Teatro no Projeto de Extensão Acadêmica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista (1998-2002). cursou Licenciatura em Teatro pela Ufba (2000). Foi Professor Substituto do Departamento de Fundamentos do Teatro, Cursos de Licenciatura em Teatro- Escola de Teatro- UFBA- (2009.2 -2011) e na Faculdade Visconde de Cairú em Salvador – BA (2010). Formado em Dramaturgia pela SP Escola de Teatro (2021). É idealizador do MOVAL Movimento de Valorização do Artista do Interior e Mestre em Artes pelo PROF-ARTES da UFU, sob a orientação do Prof. Dr. Narciso Telles.

Marianna Marinhá Silva de Gouvêa

Atriz, arte-educadora e pesquisadora. Graduada e licenciada em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto e mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal

de Ouro Preto. É integrante do Grupo de Pesquisa Imagens no vazio: escrita e teatralidades.

Mariene Hundertmarck Perobelli

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro com sanduíche na University of Cape Town, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, licenciada em Artes Cênicas e Pós-doutoranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora efetiva do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Mãe, atriz, professora e pesquisadora na área de Pedagogia do Teatro com foco em desenvolvimento infantil, as linguagens artísticas no começo da vida, formação de professores e parentalidade. Produtora e apresentadora da CPI dos Pais – Central dos Problemas da Infância, quadro semanal na Rádio Universitária UFU. Coordenadora do programa Conexão Erê.

Mateus Silva Perez de Oliveira

Graduando na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Ator-professor em formação, palhaço e entusiasta da dramaturgia.

Neide das Graças de Souza Bortolini

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Mestrado em Literatura Brasileira: literatura infantil na Faculdade de Letras e doutorado em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal de Ouro Preto no Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, no Departamento de Artes Cênicas: Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFOP. Integra o Grupo de Pesquisa Imagens no vazio: escrita e teatralidades.

Paulo Ricardo Aires Rodrigues

Ator e Graduando em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Palmas. Pesquisador na área da linguística

(Linha de Pesquisa: Análise e Abordagem Linguística). Bolsista PIBIC/CNPq e PIBITI/CNPq (2020 até 2022). Através dos resultados das pesquisas científicas foi possível publicar pela editora Scienza - SP, o livro “Pequeno Vocabulário PAJUBÁ Palmense” (Área da Linguística). Tem artigos publicados na área da linguística e artes.

Rafael Wöss Correa

Graduado em Letras pelo IFSP e graduando em Artes Cênicas: teatro, pela UFAC. Tem experiência na área do teatro desde 2009 e com formação pelo curso profissionalizante Teatro Escola Macunaíma - SP e atualmente continua em desenvolvimento teatral no curso pela Ufac. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq) e de Projetos de Extensão, como o Gesto da Floresta/UFAC e o GRUTE/UFAC. Co-autor de artigos sobre Teatro do Oprimido publicados em periódicos e anais de congressos. Atua em espaços da cidade como palhaço malabarista de rua, vivência interrompida durante o tempo de pandemia.

Renata Ferreira da Silva

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina com Pós-Doutorado pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora, atriz, mímica e professora no curso de Lic. em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Líder do Grupo Gesto: poéticas da criação. Graduada em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina e coordenadora do projeto de extensão Binquí: Grupo de contadores de Histórias da UFT. A formação acadêmica articula pesquisas na área de Processos Criativos em Pedagogia do Teatro junto ao Núcleo de Prática Pedagógicas. Têm artigos e capítulos de livro publicados bem como orientado pesquisas sobre questões referentes à Pesquisa Baseada em Artes; Educação, Arte e Filosofia da Diferença.

Robson Rosseto

Ator, diretor teatral e docente do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do

Paraná. Doutor em Artes da Cena pela UNICAMP e Mestre em Teatro pela UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/UNESPAR). Colíder do GT Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE. Coordenou o subprojeto Teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 e 2022. Atualmente coordena o subprojeto Teatro do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Desenvolve pesquisas na área da Pedagogia Teatral, com enfoque na formação do artista-professor, atuando nos seguintes temas: ensino do teatro, processos criativos cênicos, percepção sensorial, improvisação, recepção e mediação teatral. Autor dos livros: “Jogos e Improvisação Teatral: perspectivas metodológicas” (Editora Unicentro, 2013) e “Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor” (Editora Paco, 2018).

Thacio Fagundes Vissicchio

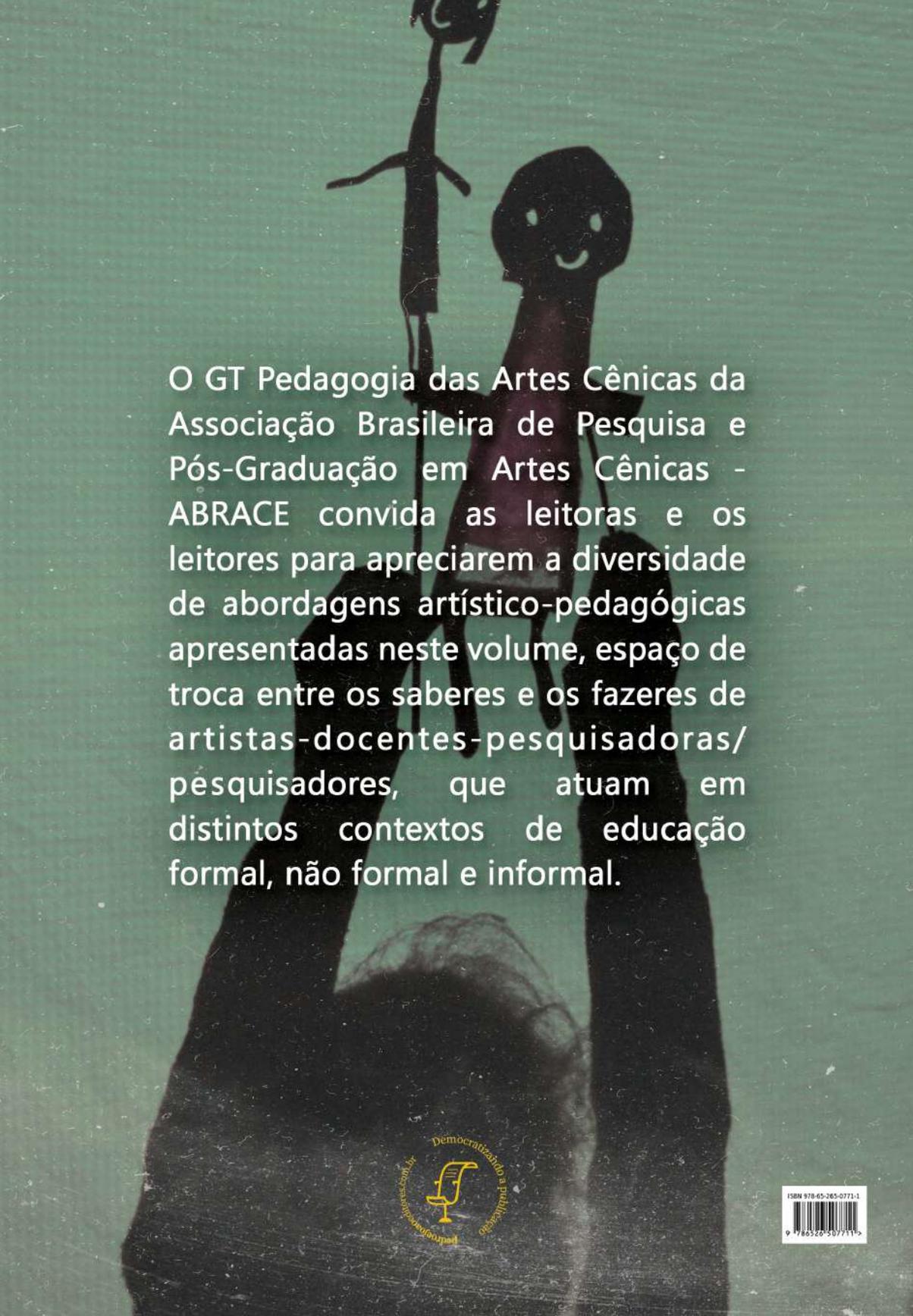
Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES, campus Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Professor efetivo da rede pública de ensino, vinculado a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso – SEDUC - MT.

Vicente Concilio

É uma bixa apaixonada por teatro, educação e a obra de Leonilson. É professor na graduação e pós-graduação em Artes Cênicas e no ProfArtes (Mestrado Profissional em Artes), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desenvolvendo atividades com foco na Pedagogia das Artes Cênicas. Formado em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (2002) na ECA-USP, onde também fez mestrado (2006) e doutorado (2013). Sua pesquisa de mestrado se refere ao teatro em contextos prisionais em São Paulo e foi publicado pela Editora Hucitec, sob o título *Teatro e Prisão: dilemas da liberdade artística*. Seu doutorado, orientado por Ingrid Koudela, está publicado sob o título de *BadenBaden. Modelo de Ação e Encenação no Processo com a peça didática de Bertolt Brecht*.

Wellington Menegaz

Ator e professor de Teatro. Docente do Curso de Teatro e do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutor, Doutor e Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT UDESC). Graduado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia e especialista em Psicopedagogia em Contextos Educacionais pela Universidade Católica de Uberlândia. Atuou durante dez anos como professor de Arte/Teatro em escolas de Educação Básica em Uberlândia. Foi coordenador do Subprojeto Teatro PIBID da UFU (2014-2017). Sua pesquisa investiga o ensino do teatro na educação básica e em contextos comunitários; a abordagem do drama e seus desdobramentos na educação; mídias digitais e redes sociais e suas reverberações no ensino de adolescentes e jovens. Membro do Núcleo Coelhos Mordem e do GEAC/UFU.



O GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE convida as leitoras e os leitores para apreciarem a diversidade de abordagens artístico-pedagógicas apresentadas neste volume, espaço de troca entre os saberes e os fazeres de artistas-docentes-pesquisadoras/pesquisadores, que atuam em distintos contextos de educação formal, não formal e informal.



ISBN 978-85-265-0771-1



9 786526 507711 >