

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DAS
ARTES**

TIAGO MACIEL DE SOUZA

**MICRO-INSURGÊNCIAS DO SENSÍVEL: A CONSTRUÇÃO DE LABORATÓRIOS
DE FUTURO ARTE-TEATRO-ESCOLA**

**NITERÓI
2023**

TIAGO MACIEL DE SOUZA

**MICRO-INSURGÊNCIAS DO SENSÍVEL: A CONSTRUÇÃO DE LABORATÓRIOS
DE FUTURO ARTE-TEATRO-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes. Área de concentração: Lugar — Política — Institucionalidades.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme Vergara

NITERÓI

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S719m Souza, Tiago Maciel de
Micro-insurgências do sensível : a construção de
laboratórios de futuro arte-teatro-escola / Tiago Maciel de
Souza. - 2023.
170 f.

Orientador: Luiz Guilherme de Barros Falcão Vergara.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2023.

1. Pedagogia do Teatro. 2. Teatro Pós-Dramático. 3. Jogos
Teatrais. 4. Arte. 5. Produção intelectual. I. Vergara, Luiz
Guilherme de Barros Falcão, orientador. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social.
III. Título.

CDD - XXX

TIAGO MACIEL DE SOUZA

**MICRO-INSURGÊNCIAS DO SENSÍVEL: A CONSTRUÇÃO DE LABORATÓRIOS
DE FUTURO ARTE-TEATRO-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes. Área de concentração: Lugar — Política — Institucionalidades.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme Vergara

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Guilherme Vergara – PPGCA/UFF
(Orientadora e Presidente da banca)

Prof. Dr. Luiz Sérgio de Oliveira – PPGCA/UFF
(Membro interno)

Prof. Dr. Pedro haddad Martins – UNESP
(Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Nadir Maciel e Alípio Alves de Souza, pelo apoio incondicional e por serem exemplos de vida.

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhas e sobrinhos, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos.

À minha namorada, Jailane Gomes, por estar ao meu lado ao longo desta pesquisa, me escutando e contribuindo para a organização visual deste trabalho.

Ao meu orientador, Luiz Guilherme Vergara, pela generosidade dedicada a mim, pelas observações e dicas sempre valiosas, e principalmente por tornar este processo de pesquisa uma experiência leve e instigante. Sem dúvida, um dos artistas e professores mais brilhantes que já tive o prazer de conhecer, e sou imensamente grato por termos realizado esta jornada juntos.

Ao grupo de pesquisa Ynterfluxes, pelas trocas sempre enriquecedoras, onde as escutas e compartilhamentos possibilitaram a expansão do meu mundo e um fluir em conjunto.

Aos professores Pedro Haddad Martins e Luiz Sérgio de Oliveira, pela leitura atenciosa e pelas contribuições valiosas oferecidas durante a qualificação do mestrado.

A todos os artistas e professores que, em algum momento, cruzaram meu caminho e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À equipe da escola onde parte deste trabalho foi realizado, em especial à professora Lucília, que generosamente cedeu parte de suas aulas, possibilitando a concretização desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos e alunas, por cada momento vivido, cada aventura compartilhada, e por reafirmarem em mim o amor e o prazer em ser um professor-artista.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

RESUMO

Como promover a formação de sujeitos sensíveis/poéticos em um ambiente duro por meio do ensino/aprendizagem em Arte-Teatro na escola? De que maneira os estudos contemporâneos das artes contribuem para a problemática que apresentamos? E, de maneira recíproca, como pedagogias radicais voltadas para a transformação social, especialmente no contexto dos processos de ensino/aprendizagem em Arte-Teatro na escola, podem contribuir para os estudos contemporâneos das artes como instituintes de micro-utopias subterrâneas contra-coloniais? Essas são algumas das questões que buscamos refletir nesta dissertação de mestrado, delineando caminhos possíveis para a construção/invenção de espaços de ensino/aprendizagem felizes, ressignificando a escola como um espaço potente de formação artística, um local de encontros e interações que buscam colocar em movimento significados e sentidos únicos, muitas vezes estabelecidos de forma impositiva. Desejamos, por meio de micro-insurgências do sensível, instaurar laboratórios de futuro nas escolas, por meio de ações cotidianas na sala de aula que permitam aos estudantes, através de relações comunitárias, inventar o que necessitam, construir realidades possíveis e desejáveis. Inventar espaços, cruzar os tempos, para tornar possível o que ainda não é realidade. Para alcançar esse objetivo, contamos com autores como Milton Santos e Michel De Certeau, que nos auxiliam a pensar em como temos praticado lugares e inventado espaços; Viola Spolin, Ingrid Koudela, Jorge Larrosa Bondía, John Dewey, Hans Thies Lehmann, colaborando para a construção de teorias disruptivas, abrangendo a teoria dos jogos teatrais, a teoria da experiência e a teoria do teatro pós-dramático; Florian Vassen, enfatizando as correspondências entre teatro e pedagogia do teatro. Dessa forma, nossa dissertação se caracteriza como um estudo teórico-prático de natureza artístico-educacional.

Palavras-chave: Arte; Educação; Pedagogia do Teatro; Jogos Teatrais; Teatro Pós-Dramático.

ABSTRACT

How to foster the development of sensitive/poetic students in a challenging environment through the teaching/learning of Theater Arts in school? In what ways do contemporary studies in the arts contribute to the issues we present? And, reciprocally, how can radical pedagogies aimed at social transformation, especially in the context of teaching/learning processes in Art-Theater at school, contribute to contemporary studies of the arts as instituters underground micro-utopias against colonialism? These are some of the questions we seek to reflect upon in this master's thesis, outlining possible paths for the construction/invention of spaces for joyful teaching/learning, redefining the school as a potent space for artistic formation, a place of encounters and interactions that aim to set in motion unique, established, imposing meanings and senses. Through micropolitics of the sensitive, we wish to establish laboratories of the future in school, through everyday actions in the classroom that enable students, through community relations, to invent what they need, construct possible and desirable realities. Inventing spaces, crossing times, to make possible what is not yet a reality. To achieve this goal, we rely on authors such as Milton Santos and Michel De Certeau, who assist us in thinking about how we have inhabited places and crafted spaces; Viola Spolin, Ingrid Koudela, Jorge Larrosa Bondía, John Dewey, Hans Thies Lehmann, collaborating in the construction of disruptive theories, encompassing the theory of theatrical games, the theory of experience, and the theory of postdramatic theater; Florian Vassen, emphasizing correspondences between theater and theater pedagogy. In this way, our thesis is characterized as a theoretical-practical study of an artistic-educational nature.

Keywords: Art; Education; Theater Pedagogy; Theatrical Games; Postdramatic Theatre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escrita em blablanês.....	12
Figura 2. Protocolo de aula: Sol e Nuvens.....	21
Figura 3. Protocolo de aula: comentário sobre a relação entre Brincadeira e Teatro.....	22
Figura 4. Protocolo de aula: Jogo Vivo ou Morto.....	23
Figura 5. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Vivo ou Morto.....	24
Figura 6. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 1.....	25
Figura 7. Protocolo de aula: Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 1.....	26
Figura 8. Protocolo de aula: Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 2.....	27
Figura 9. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 1.....	28
Figura 10. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 2.....	29
Figura 11. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Dança das Cadeiras Ocupação.....	30
Figura 12. Protocolo de aula: Jogo Dança das Cadeiras Ocupação.....	31
Figura 13. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo O Mestre do Movimento.....	32
Figura 14. Protocolo de aula: Jogo O Mestre do Movimento.....	33
Figura 15. Protocolo de aula: Jogo Corda Imaginária.....	34
Figura 16. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Corda Imaginária 1.....	35
Figura 17. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Corda Imaginária 2.....	36
Figura 18. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Corda Imaginária 1.....	37
Figura 19. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Corda Imaginária 2.....	38
Figura 20. Protocolo de aula: Jogo o Espaço da Escola.....	39

Figura 21. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo o Espaço da Escola 1.....	40
Figura 22. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo o Espaço da Escola 2.....	41
Figura 23. Protocolo de aula: Jogo Leitura Exploratória.....	42
Figura 24. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Leitura Exploratória 1.....	43
Figura 25. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Leitura Exploratória 2.....	44
Figura 26. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo História Colorida 1.....	45
Figura 27. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo História Colorida 2.....	46
Figura 28. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo História Colorida.....	47
Figura 29. Protocolo de aula: comentário referente às estratégias dos jogos.....	48
Figura 30. Protocolo de aula: Jogo História Colorida.....	49
Figura 31. Protocolo de aula: reflexão e ilustração sobre Teatro.....	50
Figura 32. Protocolo de aula: comentário sobre os desafios dos jogos.....	51
Figura 33. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo das Sonoridades Corporais.....	52
Figura 34. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo das Sonoridades Corporais 2.....	53
Figura 35. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo das Sonoridades Corporais 3.....	54
Figura 36. Protocolo de aula: Jogo das Sonoridades Corporais.....	55
Figura 37. Protocolo de aula: reflexão ilustrada sobre os Jogos Teatrais.....	56
Figura 38. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo das Sonoridades Corporais.....	57
Figura 39. Desenhando o professor.....	70
Figura 40. Desenho na Lousa.....	71

Figura 41. Protocolo em contexto: Jogo Sonoridades Corporais.....	72
Figura 42. Protocolo em contexto: Jogo Vivo ou Morto.....	81
Figura 43. Protocolo em contexto: Jogo Danças das Cadeiras Ocupação 1.....	81
Figura 44. Protocolo em contexto: invenção do título do Jogo - Dança das Cadeiras Ocupação.....	82
Figura 45. Protocolo em contexto: Jogo Danças das Cadeiras Ocupação 2.....	84
Figura 46. “Interior de pobres II” (1916-1921), Lasar Segall.....	95
Figura 47. Protocolo em contexto: Jogo o Mestre do Movimento.....	103
Figura 48. Protocolo em contexto: Jogo Corda Imaginária.....	112
Figura 49. Protocolo em contexto: Jogo do Espaço da Escola.....	131
Figura 50. Sala de aula do século XIX. Fonte: Imagem retirada da internet.....	134
Figura 51. Protocolo em contexto: Jogo Leitura Exploratória 1.....	141
Figura 52. Protocolo em contexto: Jogo Leitura Exploratória 2.....	142
Figura 53. Protocolo em contexto: Jogo Leitura Exploratória 3.....	143
Figura 54. Protocolo em contexto: Jogo Leitura Colorida.....	144
Figura 55. Protocolo em contexto: Jogo das Sonoridades Corporais.....	143
Figura 56. Protocolo em contexto: Jogo dos Espaços da Escola.....	150
Figura 57. Protocolo em contexto: Jogo Dança das Cadeiras Ocupação.....	152
Figura 58. Protocolo em contexto: reflexão ilustrada sobre os Jogos Teatrais.....	153
Figura 59. Escrita de mim.....	162
Figura 60. Protocolo: ilustração do trabalho feliz.....	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 — POLIFONIA E INTERTEXTUALIDADE — O PROCESSO CONTADO PELOS ESTUDANTES.....	20
CAPÍTULO 2 — SOBREPOSIÇÃO — A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E EU NA ARTE/EDUCAÇÃO.....	58
<i>O INÍCIO DE UM PROCESSO — POSSIBILIDADES E COMPLEXIDADES.....</i>	<i>60</i>
<i>BREVE PANORAMA DA ENTRADA DA ARTE NA EDUCAÇÃO.....</i>	<i>64</i>
<i>SOU EU O PROFESSOR, HUMMM... MAS TAMBÉM SOU ARTISTA... E AGORA?!.....</i>	<i>67</i>
<i>DO FUNDO DO BAÚ: A ESCOLA ME APRESENTA UMA POSSIBILIDADE DE FUTURO.....</i>	<i>73</i>
<i>ARTE NA ESCOLA: ENTRE O CONTEXTUALISMO E O ESSENCIALISMO.....</i>	<i>74</i>
<i>MOVIMENTOS 1 E 2 — DO DESENHO PARA O CORPO — VIVO OU MORTO E DANÇA DAS CADEIRAS OCUPAÇÃO.....</i>	<i>79</i>
<i>TEATRO E PEDAGOGIA DO TEATRO, SUAS CORRESPONDÊNCIAS E A ABERTURA PARA O CAMPO SOCIAL.....</i>	<i>84</i>
<i>MICRO-INSURGÊNCIAS DO SENSÍVEL.....</i>	<i>88</i>
CAPÍTULO 3 — TEORIAS DISRUPTIVAS.....	93
<i>DA EXPERIÊNCIA: TUDO O QUE NOS ACONTECE NOS FORMA, NOS TRANSFORMA.....</i>	<i>94</i>
<i>MOVIMENTO 3 — O MESTRE DO MOVIMENTO.....</i>	<i>100</i>
<i>"HOMO LUDENS": BREVE INTRODUÇÃO DA PERSPECTIVA DE HUIZINGA SOBRE O JOGO NA CULTURA.....</i>	<i>103</i>
<i>JOGOS TEATRAIS - JOGAR, CRIAR, TRANSFORMAR E SER FELIZ!.....</i>	<i>105</i>
<i>MOVIMENTO 4 — JOGO DO ESPELHO.....</i>	<i>107</i>
<i>MOVIMENTO 5 — JOGO CORDA IMAGINÁRIA.....</i>	<i>110</i>
<i>ACERCA DAS NOÇÕES DE PERFORMANCE, TEATRO PÓS-DRAMÁTICO, E TEATRO PERFORMATIVO.....</i>	<i>112</i>
<i>O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO.....</i>	<i>116</i>

<i>MODIFICAÇÕES FORMAIS PROMOVIDAS PELO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO..</i>	<i>118</i>
<i>DIMENSÃO POLÍTICO-FILOSÒFICA DO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO.....</i>	<i>123</i>
<i>EN - EXPERIÊNCIA, JOGO E TEATRO PÓS-DRAMÁTICO - TRE.....</i>	<i>127</i>
CAPÍTULO 4 — LABORATÓRIOS DE FUTURO.....	130
<i>MOVIMENTO 6 — DO ESPAÇO DA ESCOLA.....</i>	<i>131</i>
<i>MOVIMENTO 7 — LEITURA EXPLORATÓRIA.....</i>	<i>139</i>
<i>MOVIMENTO 8 — HISTÓRIA COLORIDA.....</i>	<i>144</i>
<i>MOVIMENTO 9 — JOGO DAS SONORIDADES CORPORAIS.....</i>	<i>145</i>
<i>PRATICAR LUGARES, CONSTRUIR ESPAÇOS.....</i>	<i>147</i>
<i>PROTOCOLOS DE AULA - ACOMPANHAMENTO, REFLEXÃO, E AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....</i>	<i>153</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

Esta dissertação "inicia" antes do que é convencionalmente considerado como o começo, conforme definido pelos dicionários: um começo como início, princípio, tentativas iniciais; no entanto, certamente, ela possui uma origem. Toda origem é um começo? Não consigo identificar precisamente esse momento, um tempo-espaço "ad indefinitum", e mesmo que isso possa não fazer sentido em termos racionais, faz sentido como uma sensação que me atravessa. Penso que há uma origem que está em um marco que não denota um começo, pois esse marcador de fronteiras foi desencadeado por inquietações de várias naturezas e origens muito dispersas, ativado externamente a mim. Ativado em um encontro com outros corpos, outras formas de perceber, sentir, estar, ser e agir no/com o mundo. Como uma tentativa de representar o que digo, mas também, principalmente, como conteúdo do que estou comunicando, é necessário apresentar uma imagem que considero ser o núcleo energético desta pesquisa.

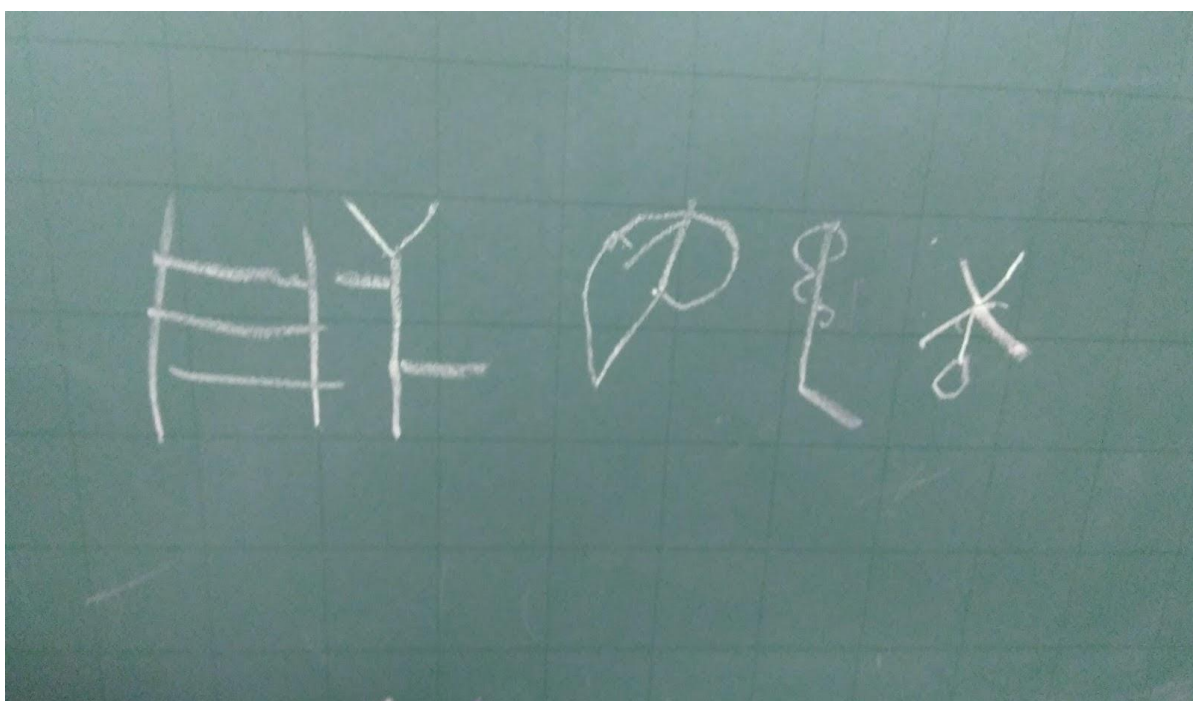


Figura 1. Escrita em blablanês. Desenho realizado em aula (2017). 3º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

Essa imagem foi capturada em 2017 (Figura 1), durante um encontro-aula que tive com estudantes do ensino fundamental I em uma escola pública do estado de São Paulo. As crianças envolvidas tinham aproximadamente 8 e/ou 9 anos.

Minha proposição nesse encontro-aula era explorar as inúmeras possibilidades sonoras que nosso corpo pode produzir, investigando formas de criar musicalidades utilizando o próprio corpo. Durante a exploração das sonoridades vocais, introduzimos a técnica da blablação (também conhecida como grammelot), que envolve a substituição das palavras articuladas por configurações de sons, uma espécie de fala sem palavras ou a criação de novas palavras.

Ao término da investigação da blablação, um estudante correu até o quadro negro e começou a fazer desenhos diferentes. Os demais participantes observaram sem compreender completamente o que ele estava fazendo, questionando o motivo e a natureza daqueles desenhos. Então, perguntei o significado dos desenhos, e eis que o aluno respondeu: "Ué, professor, estou apenas escrevendo na nova língua que acabei de aprender; estou escrevendo em blablanês!"

"Escrevendo em blablanês" – escuto isso e meu mundo para por alguns segundos diante daquela imagem. **Tudo congela!** Logo em seguida, percebo ser isso! Se uma das dimensões da educação é proporcionar a expansão do mundo dos sujeitos, o que esse aluno fez senão ampliar seu próprio mundo por meio do contato com a arte e expandir o mundo dos demais participantes através de sua ação co-propositiva-inventiva? Quantas possibilidades infinitas foram desencadeadas por sua co-proposição neste encontro-aula?

Diante de tamanha beleza e interessado em refletir a escola como um espaço de formação artística, onde professor e estudante estão juntos nos processos de construções poéticas, e na busca por romper com um tipo de educação vinculado aos interesses do capital, delineamos esta dissertação como um estudo teórico-prático de caráter artístico-pedagógico.

Com as intenções apresentadas, nossa pesquisa de campo foi realizada com estudantes do ensino fundamental I, em uma escola pública da cidade de Carapicuíba — região metropolitana de São Paulo.

Durante o percurso dessa pesquisa, tivemos a intenção de lançar uma percepção atenta a tudo aquilo tido pelo senso comum da escola como ordinário, especialmente o que não pertence à aula programada, ao conteúdo planejado, à disciplina e ao controle sobre os corpos. Aqui, interessa o desenho na lousa, o

"abandono" das carteiras e das cadeiras, a brincadeira, o jogo, bem como evidenciar as múltiplas vozes dos sujeitos da experiência, o aprender com felicidade, o estarmos juntos, a inventividade, o efeito de interrupção dos fluxos instituídos. Dessa forma, nos interessamos pelo que subverte o já convencionalizado, colocando em movimento novas formas de sentir, perceber, imaginar, criar, transformar, rascunhar novas realidades possíveis.

Essa empreitada reconhece a necessidade, mas também as dificuldades do esforço da tentativa de manter uma percepção sempre atenta, sempre interessada, em um contexto que opera para enrijecer sensibilidades e percepções. Entendemos que acontecimentos dessa ordem, que colocam em foco o que há de vivo no ambiente escolar, podem vir a se perder, passar despercebidos e até serem reprimidos se não estivermos sensíveis a eles. Assim, o foco dessa dissertação é menos nas crueldades evidenciadas e/ou mascaradas e mais no que há de potência de vida nas escolas, sem que para isso se caia em uma visão ingênua e/ou romantizada. Pelo contrário, é o inconformismo com a realidade que nos faz querer mudá-la.

Buscaremos refletir sobre possibilidades outras de escola e, sobretudo, promover ações nesse sentido, ações como acontecimentos da ordem dos contrafluxos, utilizando micro-insurgências do sensível por meio do ensino da Arte-Teatro.

Quando afirmamos que essa pesquisa pretende subverter fluxos instituídos na escola, reconhecendo as dificuldades que isso implica, fazemos isso cientes de que nosso campo de ação em uma das grandes instituições — a escola, um lugar considerado por alguns pensadores como um mecanismo privilegiado de propagação e manutenção da ordem vigente — é uma ação micro. Assim sendo, declaradamente, pretendemos atuar no micro, acreditando na potência das ações micro-insurgentes.

Com isso, e para isso, compreendemos que a Arte-Teatro na escola é uma prática viva, cujo poder de ação brilha aos olhos de quem pensa em práticas libertadoras que permitam percepções livres das amarras impostas ao pensamento e ao corpo, que permitam as pessoas se perceberem e agirem como sujeitos do conhecimento, produzindo conhecimento e construindo novas realidades, que permitam experiências artísticas, culturais e novos meios de se pensar a educação e a Arte na educação.

Que permitam, assim, mudar os valores das coisas, resgatar o senso de comunidade e sua força de ação, intervir no cotidiano e possibilitar a cada um o entendimento do seu lugar na produção de conhecimento e de um novo mundo. A arte é nosso meio, aposta e certeza de um caminho possível.

Com essa intenção, a complexidade inquietante formulada como pergunta à qual perseguimos é: Como promover a formação de sujeitos sensíveis/poéticos em um ambiente duro por meio do ensino/aprendizagem em Arte-Teatro na escola? Sem a pretensão e presunção de se chegar a uma resposta única, presumida como verdadeira, caminho certo, queremos e nos parece mais interessante criar tentativas de aproximação, meios de se pensar a questão. Para isso, subproblemas que nos parecem propícios são:

- Como os estudos contemporâneos das artes contribuem para a questão que colocamos? E como, de forma recíproca, pedagogias radicais voltadas para a transformação social, especialmente no contexto dos processos de ensino/aprendizagem em Arte-Teatro na escola, podem contribuir para os estudos contemporâneos das artes como instituintes de micro-utopias subterrâneas contra-coloniais?

Para investigar essas questões, realizamos uma pesquisa qualitativa participativa, adotando uma perspectiva existencialista humanista e utilizando o método fenomenológico.

Nesse sentido, alinhamo-nos à máxima existencialista de que a existência precede a essência, o que defende que o processo de constituição da humanidade ocorre no próprio movimento da sua existência. Portanto, consideramos que somos seres em estado de incompletude, lançados à existência, sempre em devir, em um movimento de construção, transformação e modificação constantes.

(...)em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. (SARTRE, 1970, p. 3).

Ao fazer-se, o homem se assume não como um produto pronto, mas sim como um ser em processo de constituição, pelas escolhas que faz e pelos caminhos que percorre. Diante desse contínuo transformar-se, a perspectiva humanista, centrada

na personalidade, na individualidade e em sua tendência autorreguladora, permite-nos interpretar a busca pelo equilíbrio como uma forma de reorganização pessoal após o desequilíbrio provocado pelo constante processo de transformação do sujeito ao se construir.

O método fenomenológico é a nossa abordagem para construir percepções sobre determinados fenômenos e possíveis intervenções sobre eles, através da dialogicidade, polifonia e intertextualidade.

Nesse sentido, adotamos uma posição de observação participativa, e de pertencimento mútuo, no elo entre professor-artista-pesquisador e estudante em processo de co-criação, uma vez que, na relação ensino/aprendizagem em teatro, tendo em vista as teorias que chamamos por disruptivas (teoria da experiência, dos jogos teatrais e do teatro pós-dramático), o professor cria junto, experiência junto, joga junto, e participa como um provocador, promovendo espaços de inventividade.

As teorias disruptivas nos são muito caras porque nos ajudam a estabelecer alguns princípios norteadores do nosso trabalho. Pretendemos realizar algumas proposições de práticas experienciais nas interconexões entre teatro pós-dramático e jogos teatrais, observando o que se constrói no ato de se experienciar.

Com isso, acreditamos ter adotado um caráter transgressor em relação a uma metodologia tradicional de ensino, sendo que nosso olhar esteve voltado para o processo e não para um possível resultado gerado pelos alunos, o que se justifica pelo caráter das proposições e pelo foco ser as interferências geradas, em outras palavras: o foco são as quebras que acontecem no processo; o saber encarnado que advém das experiências; as relações coletivas e comunitárias; o estado de inventividade feliz, em contraposição a um enfoque exclusivo no produto final ou na simples aquisição de informações externas.

Quanto aos métodos de coleta e análise de dados utilizados na pesquisa. Destacam-se os "momentos de revivência elaborada", realizados por meio de rodas de conversas ao final de cada encontro-aula. Esses momentos visam capturar as experiências dos estudantes, reconhecendo que as sensações da experiência são percebidas de maneira diferente no momento em que ocorrem, mas ainda assim guardam suas qualidades intrínsecas, que podem ser compartilhadas nos relatos.

Também destaca-se a abordagem dos protocolos de aula, uma proposta brechtiana introduzida no Brasil pela professora Dra. Ingrid D. Koudela. Os protocolos consistem em registros feitos pelos alunos sobre a sessão de trabalho,

podendo incluir escrita, desenhos, ilustrações, colagens, entre outros. Esses protocolos são elaborados com base na última sessão de trabalho e são lidos no início do encontro subsequente. Funcionam como instrumentos de reflexão e avaliação, proporcionando uma síntese da aprendizagem, materializada pela escrita. Esses métodos são valiosos para documentar e analisar as percepções e reflexões pessoais e coletivas do grupo. Japiassu(2014).

A opção pelas rodas de revivência elaborada e pela elaboração dos protocolos foi feita com o intuito de possibilitar a coleta das impressões, sensações e percepções dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido, de maneira mais livre, leve e descontraída. Essas escolhas permitem incorporar múltiplas vozes à pesquisa, dando destaque às perspectivas dos próprios participantes, o que representa, essencialmente, ouvir a voz do próprio acontecimento. Além disso, esses métodos proporcionam a documentação das impressões e reflexões tanto individuais quanto coletivas do grupo, enriquecendo a compreensão das experiências no contexto do ensino de Arte-Teatro.

O interesse em ouvir a voz do acontecimento reflete um comprometimento profundo com os processos de formação e transformação do ser humano. Esse interesse está enraizado na compreensão da dimensão complexa e multifacetada das possibilidades humanas, buscando uma aproximação consciente entre os sujeitos e a sua integração com o mundo. Essa abordagem reflete um compromisso com a integralidade do sujeito e reconhece que fazer parte implica em ser um elemento dentro de um todo. Compor, por sua vez, destaca que a maneira como nos inserimos nesse todo também repercute no conjunto. Assim, somos simultaneamente partes e composição, carregando em nós a essência do universo e possuindo o poder de influenciar o todo ao qual pertencemos. Essa perspectiva revela uma visão holística e interconectada da existência, enfatizando a importância de compreender e valorizar a complexidade das experiências humanas e sua interação com o ambiente circundante.

Ao expor nossa base fenomenológica como método, acreditamos que essa junção teórico-prática encontra ressonância no duplo artístico-pedagógico, e que os procedimentos e processos de pesquisa, conforme relatados, evidenciam a dimensão concreta pretendida, onde a teoria fundamenta a prática e a prática consolida a teoria.

Acompanhando as considerações realizadas, em nosso primeiro capítulo, compartilhamos o trabalho prático realizado ao expor os protocolos de aula elaborados pelos estudantes. Nosso objetivo é proporcionar ao leitor não apenas uma compreensão do processo, mas também a oportunidade de se envolver com os protocolos, permitindo uma experiência de fabulação conjunta. As experiências narradas pelas crianças serão apresentadas de maneira mais detalhada nos capítulos subsequentes desta dissertação. Nesses capítulos, abordo e reflito sobre o processo como eventos artístico-relacionais fundamentados na comunhão entre professor-artista e estudantes.

No segundo capítulo, dedicamo-nos à reflexão sobre a presença da arte na educação escolar. Além disso, compartilho uma análise introspectiva da minha trajetória pessoal, destacando os desafios de me fazer e estar sendo professor-artista-pesquisador. Nesse contexto, emerge um efeito de sobreposição, onde camadas acrescidas de história, memória, discussões e reflexões, situam o lugar de onde eu falo, e pontos de partida que orientam caminhos que tenho percorrido. Para embasar essa reflexão, conto com a contribuição de diversos autores, tais como Barbosa (1986), Japiassu (2008), que proporcionam a construção de um breve panorama histórico sobre a presença da Arte na educação escolar. Autores como Koudela (2001), Eisner (2002), Tourinho (2008), auxiliam na reflexão sobre os significados e sentidos da Arte como área de conhecimento no currículo escolar. Além disso, Vassen (2014), destaca as correspondências entre teatro e pedagogia do teatro, enquanto Gallo (2002), Araújo(2008), apoiam a construção de micro-insurgências do sensível, que são ações artísticas-políticas-sociais realizadas no dia-a-dia da sala de aula, constituintes de poéticas desviantes de realidades impostas.

No terceiro capítulo, apresentamos algumas das teorias que nos servem como orientação na construção de práticas de contracondutas operacionalizadas nas relações de ensino/aprendizagem em Arte-Teatro. Essas teorias, que denominamos de disruptivas, são trabalhadas principalmente com base nos seguintes autores: Bondía (2002) e Dewey (2010) para a Teoria da Experiência; Spolin (2008) e Koudela (1984) para os Jogos Teatrais; Lehmann (2007) para o Teatro Pós-Dramático. Essas abordagens teóricas são fundamentais enquanto apontamento de caminho de práticas pedagógicas potentes no campo da arte e do teatro.

No quarto e último capítulo, buscamos realizar uma síntese desta dissertação, a qual se materializa em nossos "laboratórios de futuro", que se referem, de forma mais latente, à parte prática deste trabalho. Nesse sentido, retomamos algumas experiências narradas nos capítulos anteriores e apresentamos novas proposições, destacando o que são capazes de mover em relação à educação escolar. Santos (2005) e Certeau (2001) são autores fundamentais nesta fase, pois, por meio das similaridades e diferenças em suas definições dos conceitos de lugar e espaço, buscamos ressaltar o que nos parece de maior relevância para este trabalho: a dimensão que os autores atribuem à possibilidade de construção de lugares de afetos, de espaços potentes inventados a partir das práticas de lugar. Além disso, exploramos o olhar sobre como temos habitado lugares e criado espaços ao longo deste percurso.

Dadas as considerações, observa-se que a pesquisa se dedica à radicalidade das ações de contrafluxos promovidas por professores-artistas como agentes de formação artística e transformação social. Essa abordagem é impulsionada pelo desejo de uma virada epistemológica que contesta a ideia única de humanidade construída a partir de um racionalismo exacerbado como a única via para a construção de conhecimento e saberes. Nesse contexto, enfatizamos as dimensões do sensível e da sensibilidade, que de encontro à visão vinculada à modernidade capitalista racionalista, define o ser sensível como um estado de fraqueza e fragilidade. Em oposição, afirmamos a sensibilidade como uma força, uma potência capacitante na construção integral dos seres humanos.

Dessa forma, nossa proposição aborda imediatamente o ambiente duro e desafiador vivenciado no dia a dia da sala de aula nas escolas, mas seu alcance não se limita a um contexto único. Consideramos que corresponde a uma necessidade urgente da própria condição humana.

CAPÍTULO 1 — POLIFONIA E INTERTEXTUALIDADE — O PROCESSO CONTADO PELOS ESTUDANTES

Neste capítulo, apresentamos os protocolos de aula elaborados pelos nossos estudantes, que representam registros poéticos de experiências de corpos coletivos (Figuras 2 à 38). Esses protocolos são expressões de crianças que, de forma lúdica, exploram o corpo como um ato artístico-político transgressor de realidades estáticas. São rastros de antídoto contra a contaminação das relações que ocorrem em ambientes duros, sendo as vozes de corpos vibrantes que unem vontade, desejo e alegria no processo de aprender, descobrir e inventar conhecimentos.

Reunimos grande parte dos protocolos elaborados pelos estudantes com a intenção de relatar o processo em desenvolvimento através das diversas vozes dos sujeitos da experiência. Essa abordagem configura-se como escutar a voz do acontecimento. Os protocolos são apresentados neste capítulo sem interferências que busquem explicá-los, pois acreditamos que, por si só, eles comunicam, abrindo sentidos múltiplos e convidando a uma viagem às ricas experiências compartilhadas durante os encontros no trabalho de ensino/aprendizagem em Arte-Teatro na escola.

Posteriormente, nos capítulos subsequentes, fornecerei relatos, objetivos e reflexões dessas experiências, em diálogo com discussões que se somam e se desdobram. Alguns dos protocolos se repetem em capítulos futuros como conteúdos contextualizados, ampliando assim o entendimento das experiências que os originaram.

Convido-os a apertarem os cintos para iniciar essa jornada entre as tessituras poéticas das vozes coletivas.

AS BRINCADEIRAS QUE AGENTE FAZ E AS HISTÓRIAS QUE
AGENTE LÊ SÃO MUITOS LEGAIS ESPERO QUE ESSA
DIVERSÃO NÃO ACABE



Figura 2. Protocolo de aula: Sol e Nuvens. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

EUA CHT) QUE AS AULA DE ARTE ESTÁ E DULCAND E QUE
CONTINUE PARA OS APRENDIZADOS DAS CRIANÇAS O TIAGO
IN CIMA A UVA O APRENDIZADOS E NÃO O SOBRE O TIA
TRA SOBRE BRINCADEIRAS LEGAIS.

Figura 3. Protocolo de aula: comentário sobre a relação entre Brincadeira e Teatro. Desenho realizado em aula (2023), 4º ano EF.

Fonte: Arquivo pessoal.

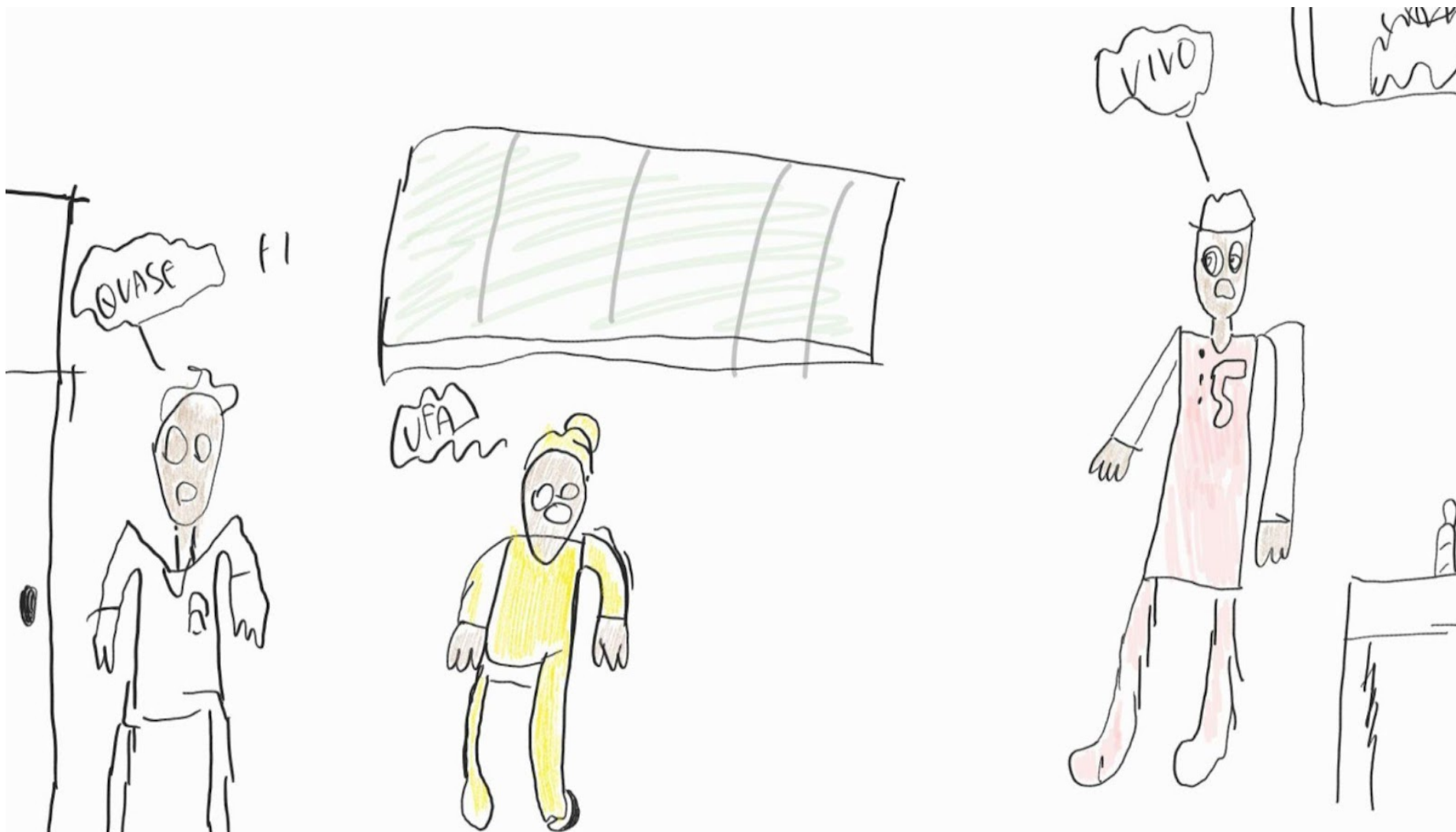
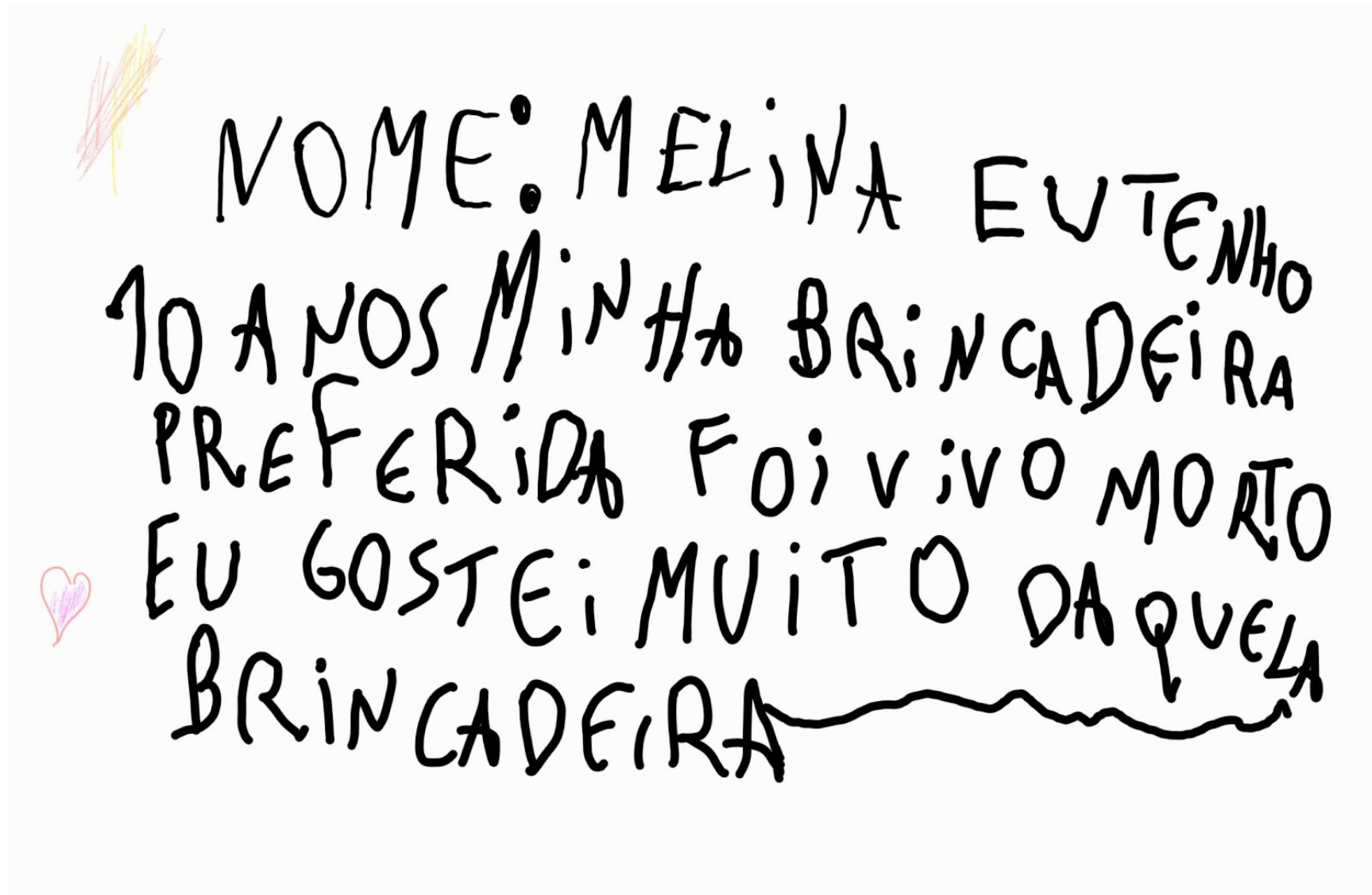


Figura 4. Protocolo de aula: Jogo Vivo ou Morto. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



NOME: MELINA EU TENHO
10 ANOS MINHA BRINCADEIRA
PREFERIDA FOI VIVO MORTO
EU GOSTEI MUITO DAQUELA
BRINCADEIRA

Figura 5. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Vivo ou Morto. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

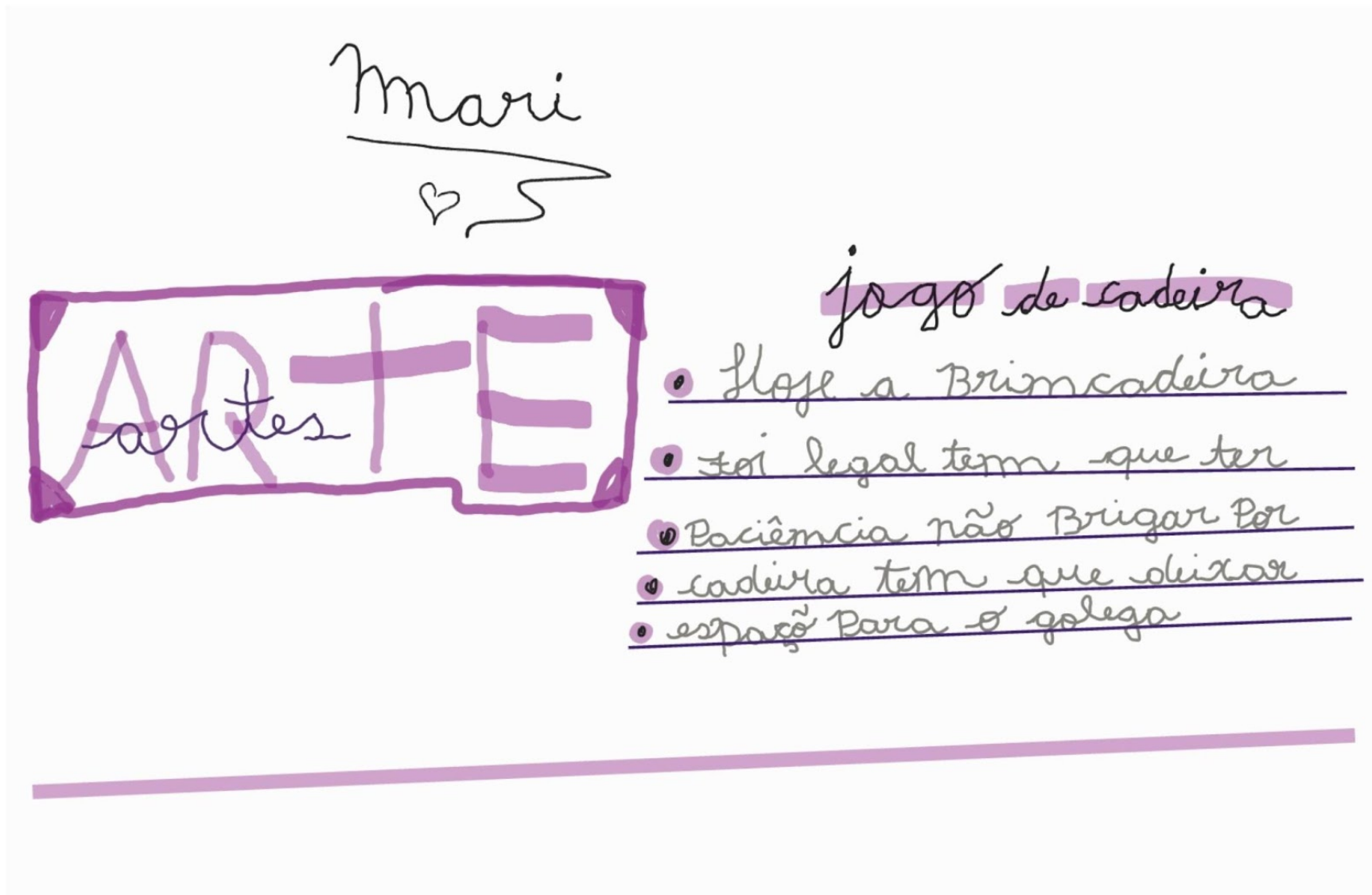


Figura 6. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 1. Desenho realizado em aula (2023), 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 7. Protocolo de aula: Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 1. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

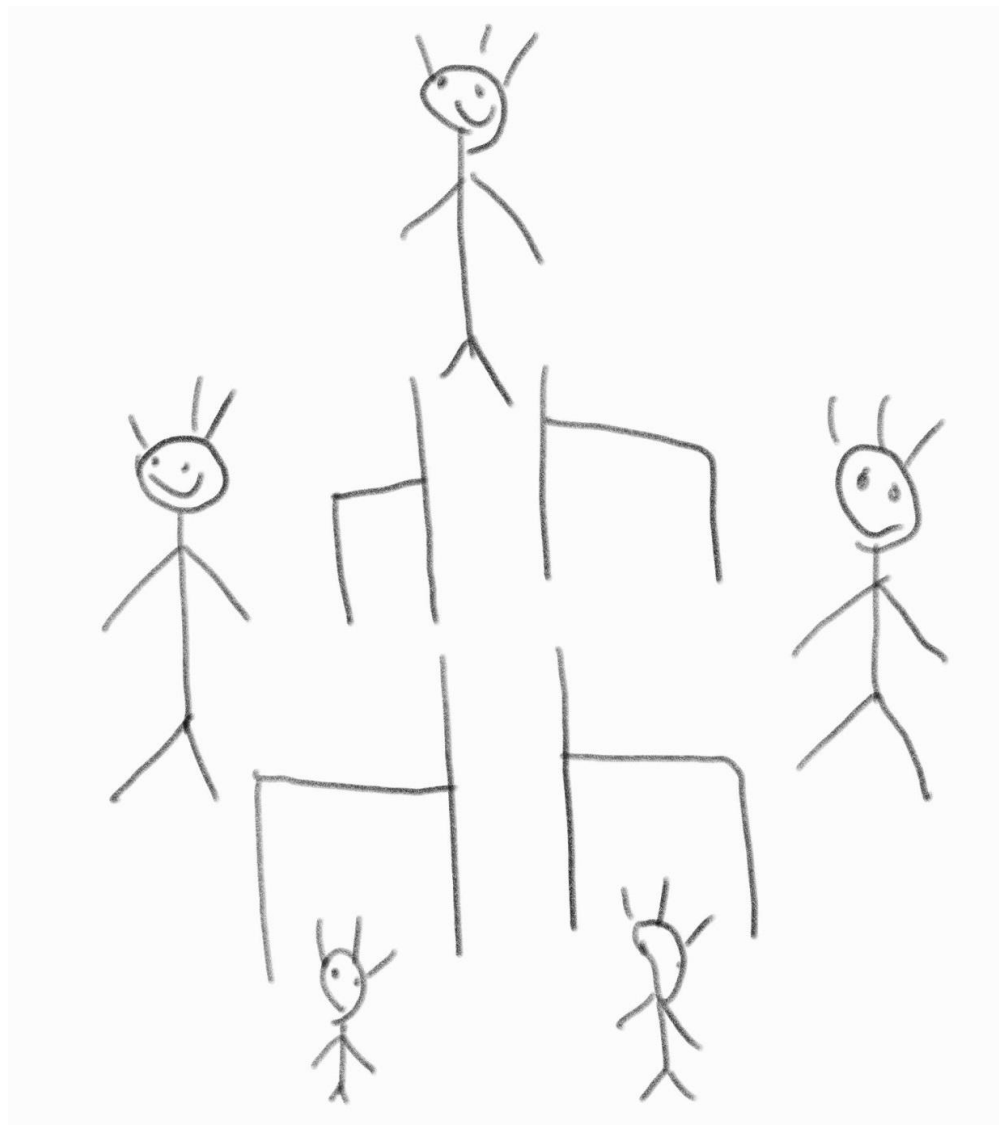


Figura 8. Protocolo de aula: Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 2. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

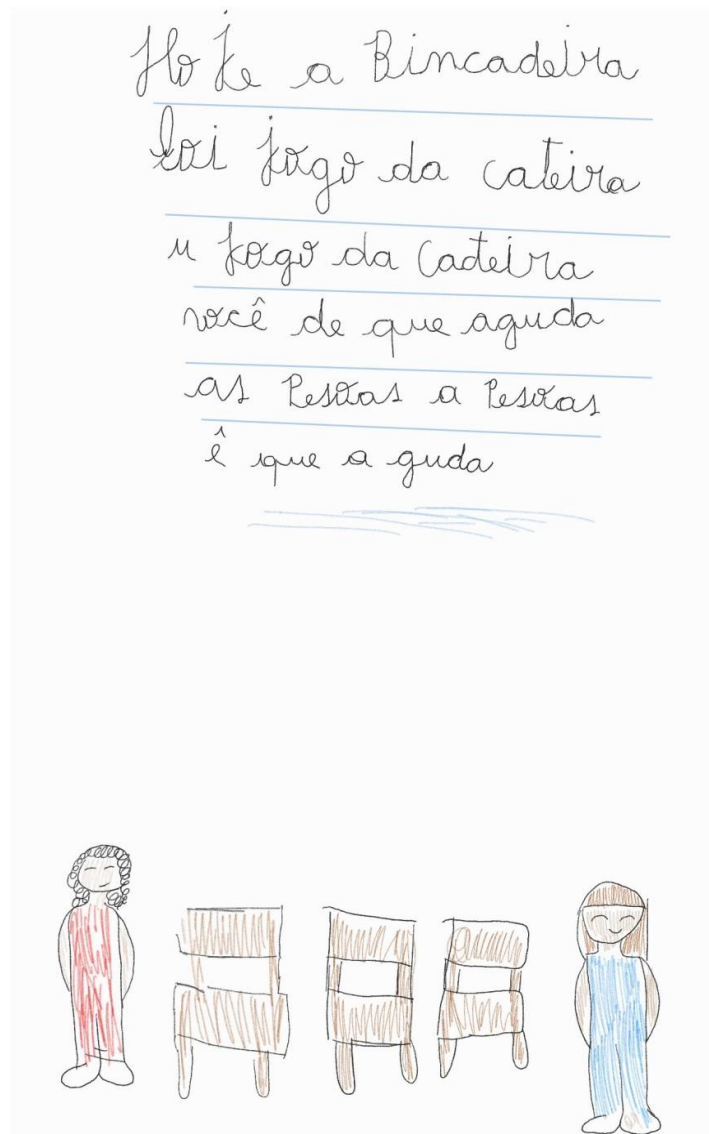


Figura 9. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 1. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.

Fonte: Arquivo pessoal.

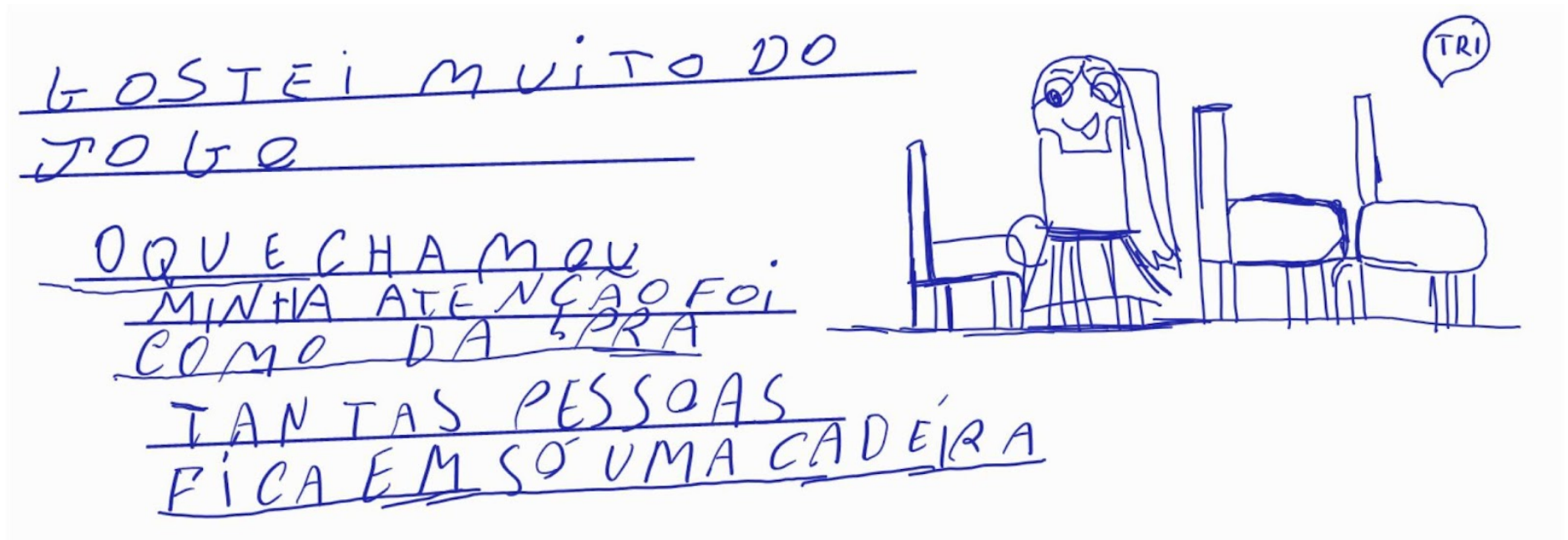


Figura 10. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Dança das Cadeiras Ocupação 2. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

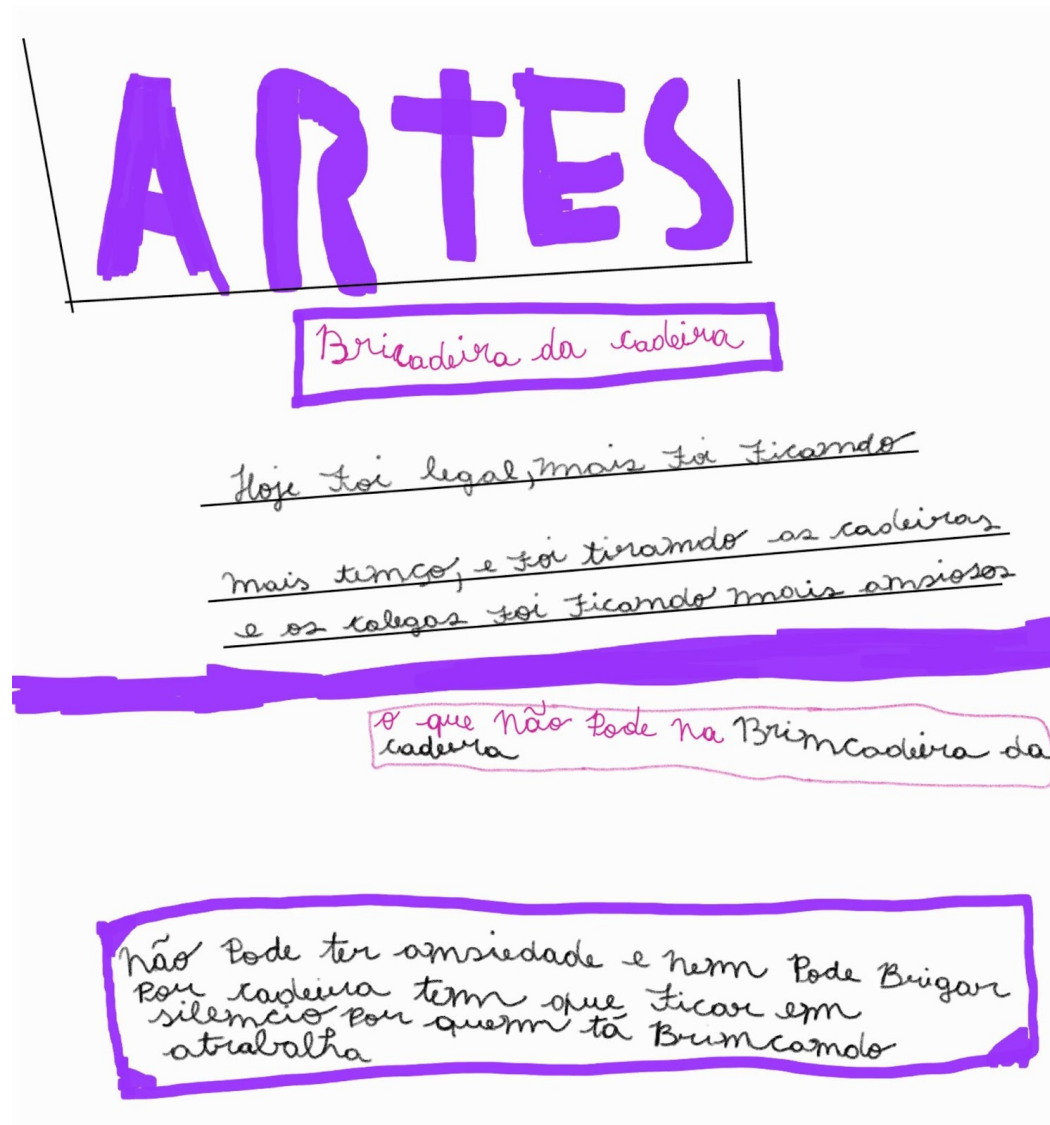


Figura 11. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Dança das Cadeiras Ocupação. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.

Fonte: Arquivo pessoal.

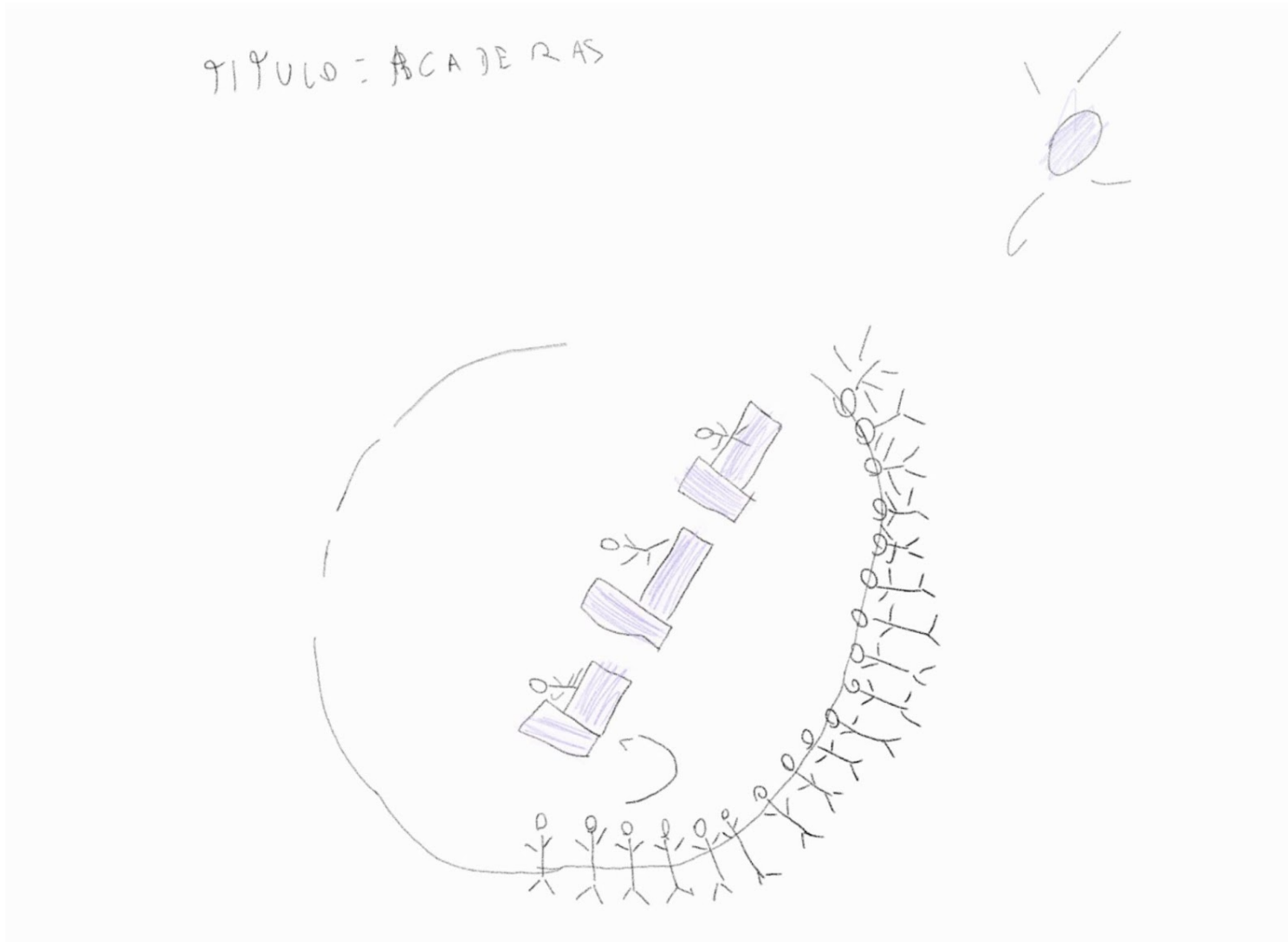


Figura 12. Protocolo de aula: Jogo Dança das Cadeiras Ocupação. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 13. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo O Mestre do Movimento. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 14. Protocolo de aula: Jogo O Mestre do Movimento. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 15. Protocolo de aula: Jogo Corda Imaginária. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

ARTES

~~SOPHIA LEÃO RAMOS~~

~~SIUVA~~

Tem em comum que agente ténque imaginar,
criatividade, igual um teatro

e agente precisa ter

Corda imaginária:

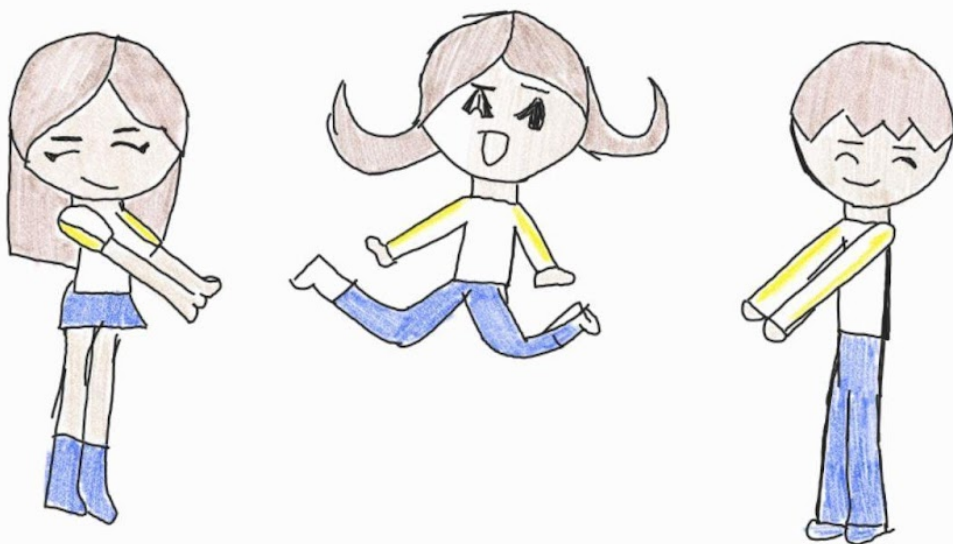


Figura 16. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Corda Imaginária 1. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.

Fonte: Arquivo pessoal.

CORDA; NO TEATRO TÊM POR QUÊ TÊM IMAGINAÇÃO
NO TEATRO, TEATRO É PRA IMAGINA E PRA CRIA.



Figura 17. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Corda Imaginária 2. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

PULAR CORDA DE MENTIRA INVENTAR UMA COISA QUE NÃO EXISTE
IGUAL NO TERÇO

Figura 18. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Corda Imaginária 1. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

25 ♥ 09 ♥ 2023

NÓS PULAMOS COIDA INVISÍVIO PULAMOS BEM FOI LEGAL

SORRIMOS INGRAÇADA

Figura 19. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo Corda Imaginária 2. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

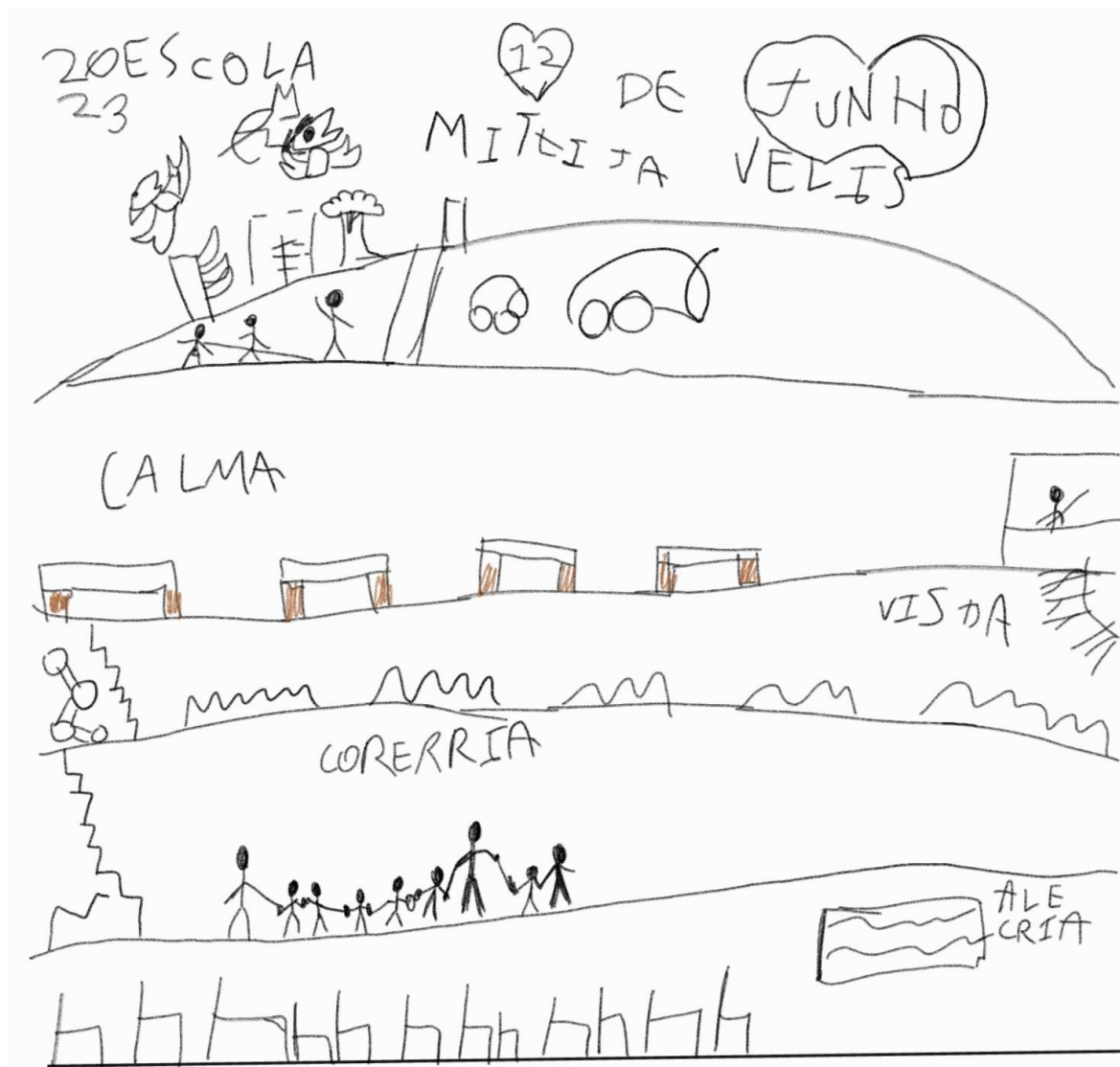


Figura 20. Protocolo de aula: Jogo o Espaço da Escola. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 21. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo o Espaço da Escola 1. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

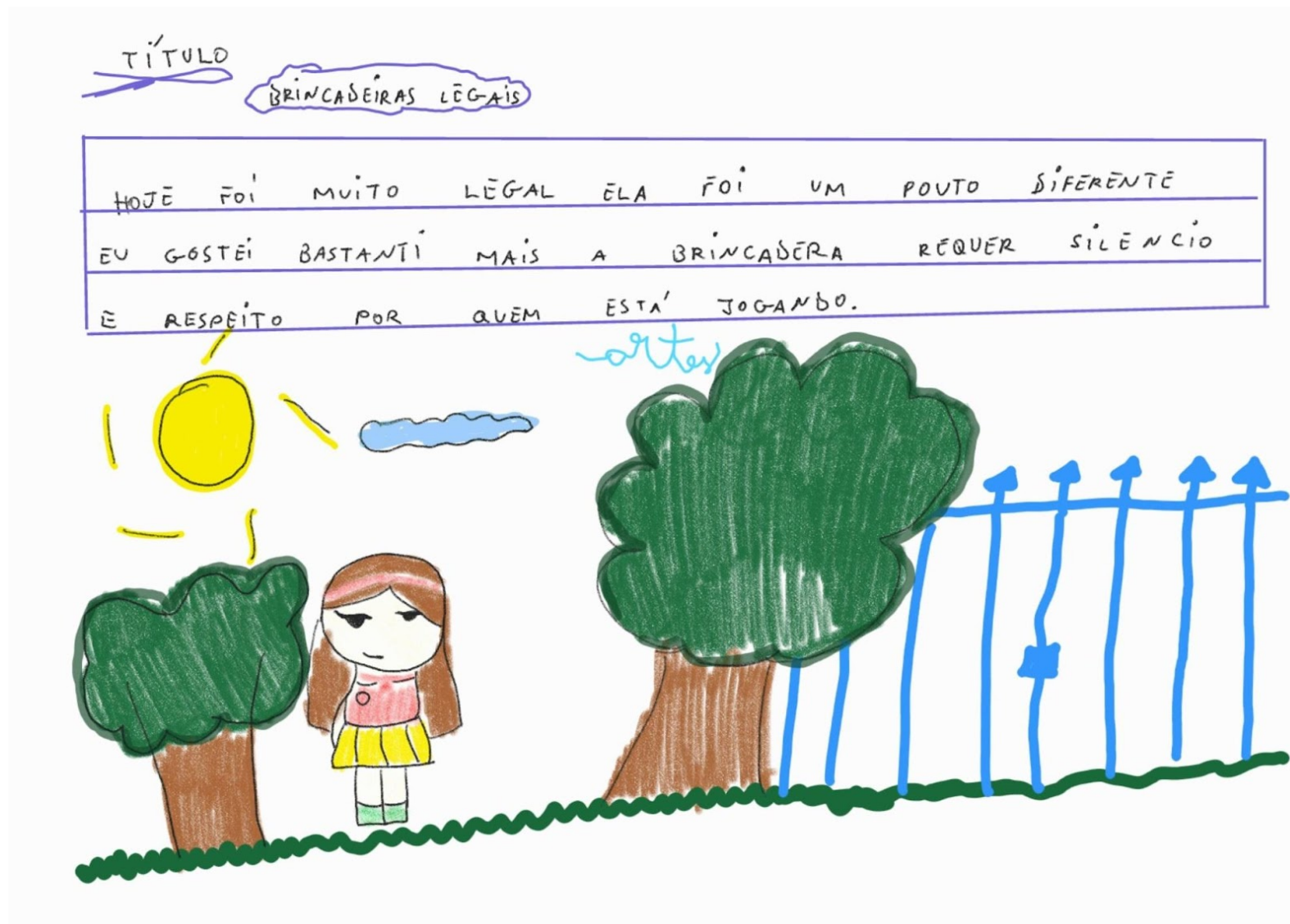


Figura 22. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o *Jogo o Espaço da Escola 2*. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

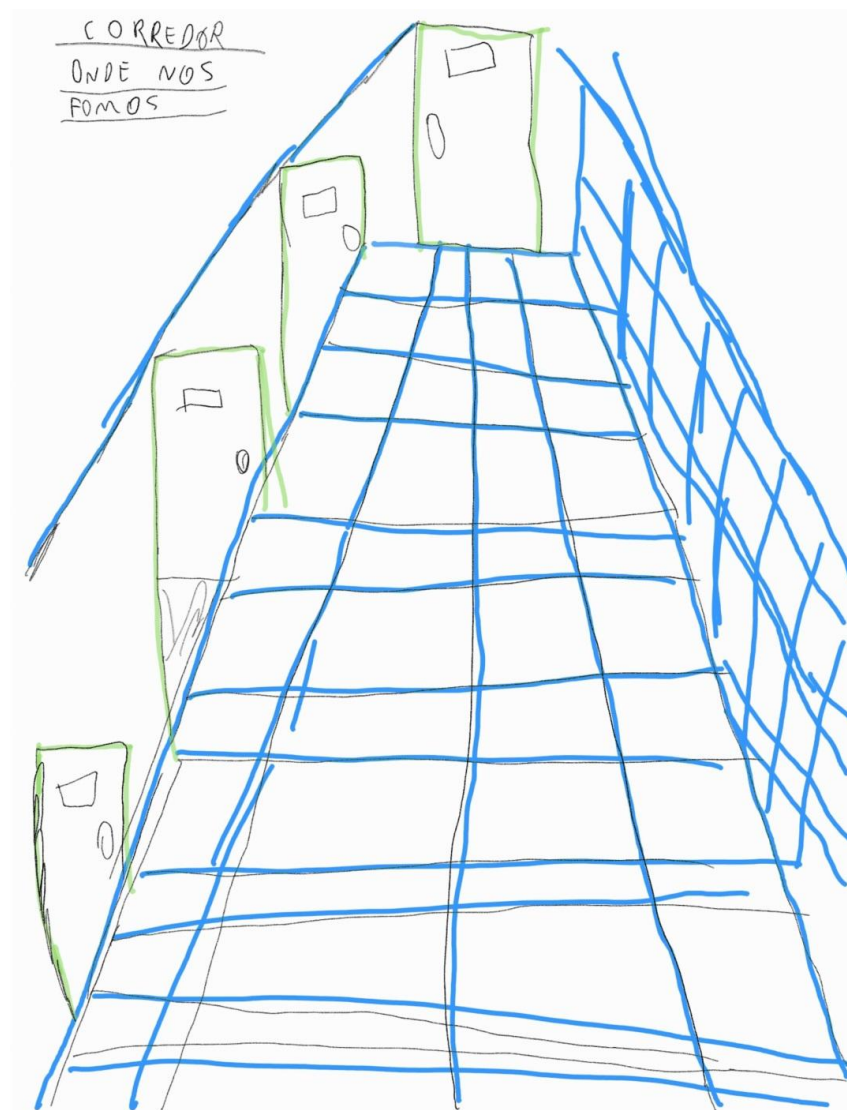


Figura 23. Protocolo de aula: Jogo Leitura Exploratória. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 24. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Leitura Exploratória 1. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 25. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo Leitura Exploratória 2. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF. **Fonte:** Arquivo pessoal.

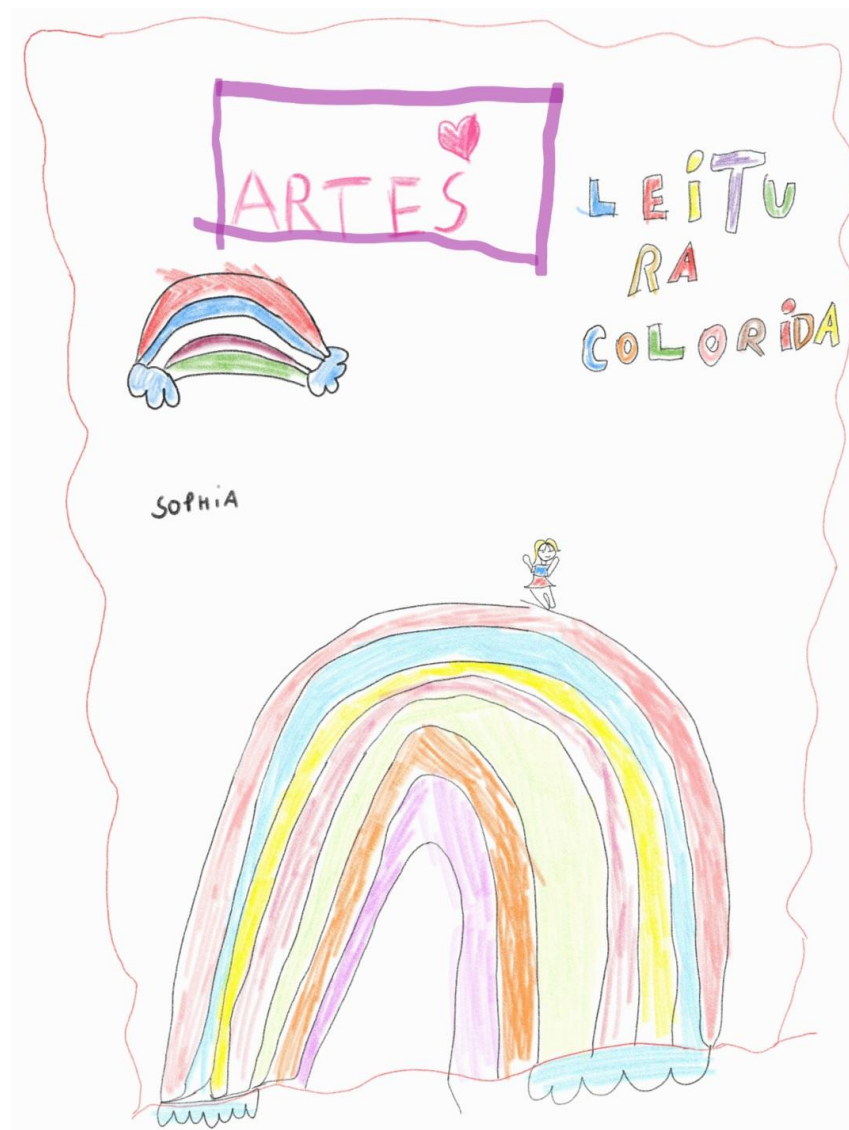


Figura 26. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo História Colorida 1. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

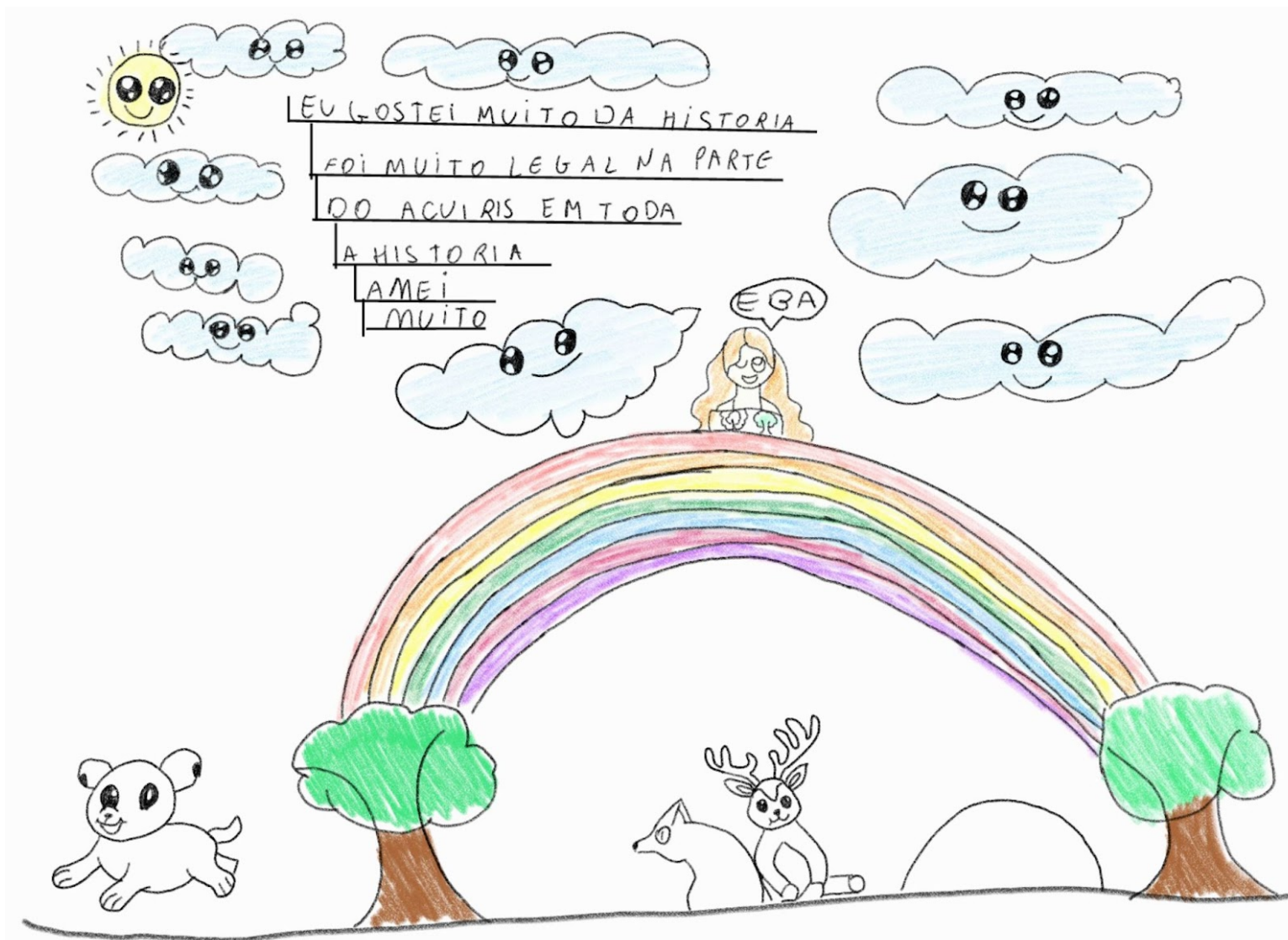


Figura 27. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo História Colorida 2. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

Artes sobre ontem

eu achei muito legal o
texto ele é divertido e
carinhoso.

Figura 28. Protocolo de aula: comentário sobre o Jogo História Colorida. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.

Fonte: Arquivo pessoal.

OBS: VAI SER EM ESCRITA.

ARTES 4º

Usa regras de improvisação ↓

- Eu gostei muito, e na minha vez gostei
- e também quando era os outros alunos e vi
- como fazia a brincadeira e gostei demais.

Prof^o: Thiago

Prof^a: Lucia



Figura 29. Protocolo de aula: comentário referente às estratégias dos jogos. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

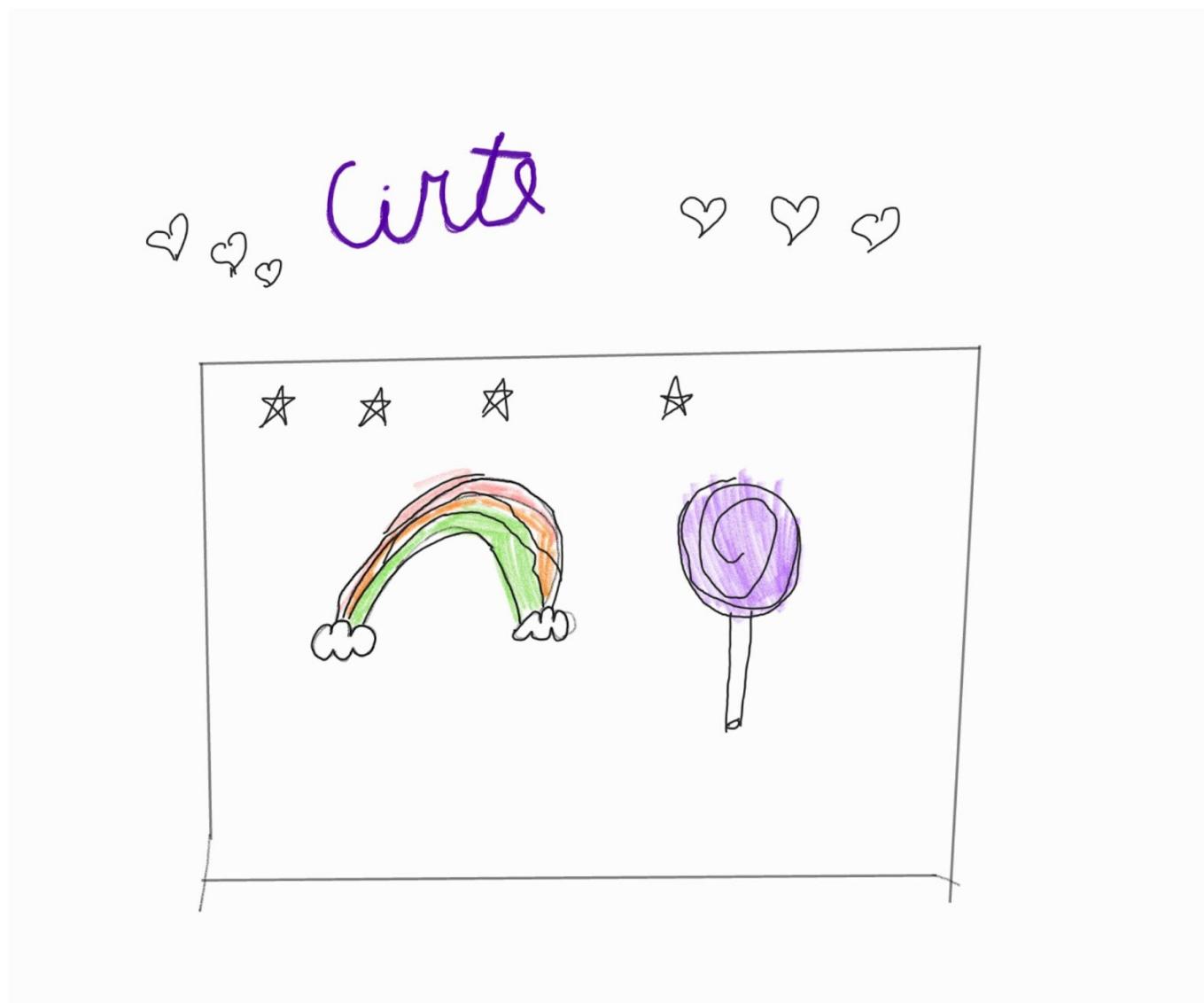


Figura 30. Protocolo de aula: Jogo História Colorida. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 31. Protocolo de aula: reflexão e ilustração sobre Teatro. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

ARTES

nome: Cylla 4^oC Prof^a: Lucia Prof^o: Thiago

OLHA EU ACHEI BEM LEGAL
MAS EU É MINHA AMIGA FICA-
MOS MEIO TIMIDAS MAISTU-
DO BEM FOI LEGAL A AU-
LA DE ONTEM.

19/09/23

Figura 32. Protocolo de aula: comentário sobre os desafios dos jogos. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 33. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo das Sonoridades Corporais. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 34. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo das Sonoridades Corporais 2. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

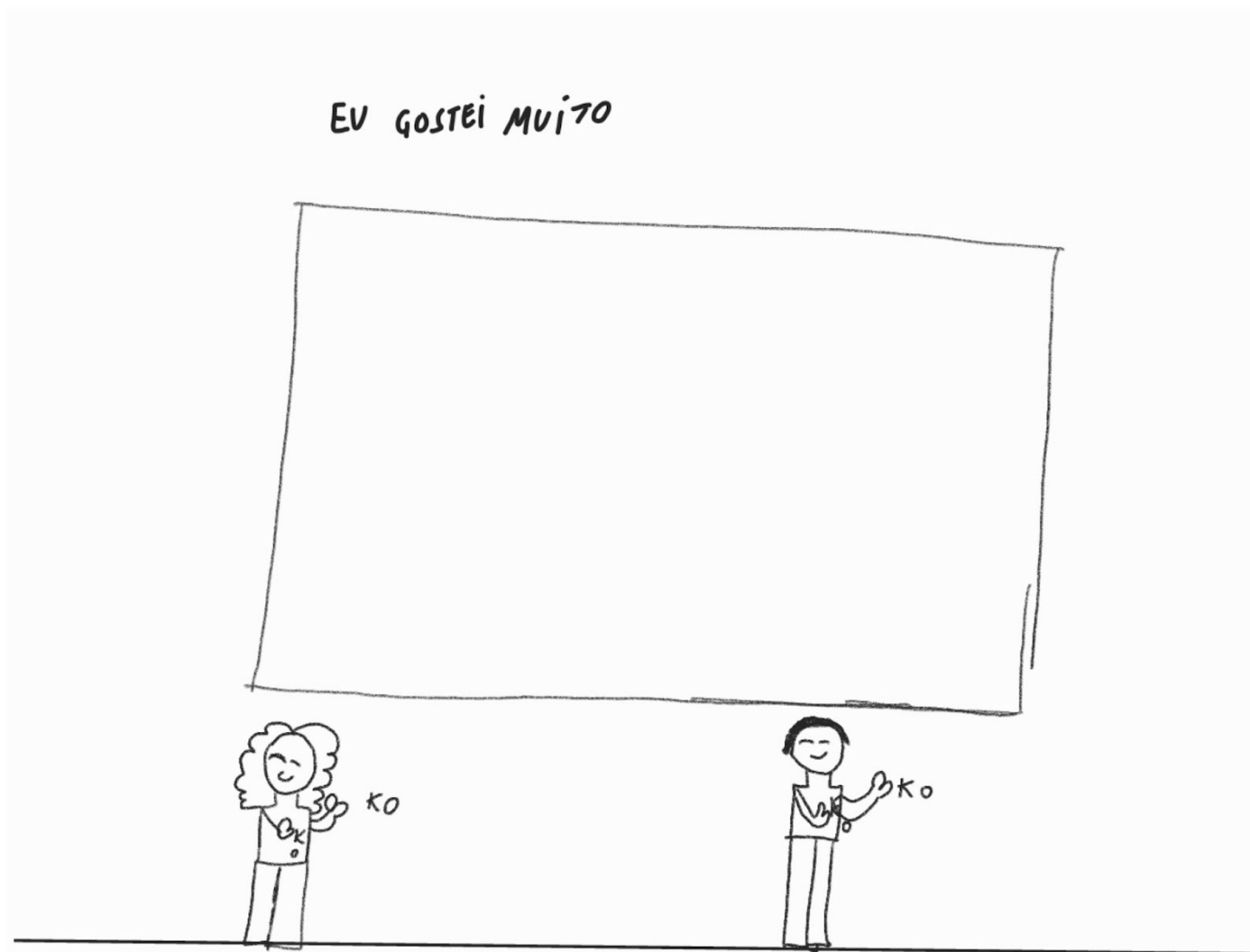


Figura 35. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo das Sonoridades Corporais 3. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

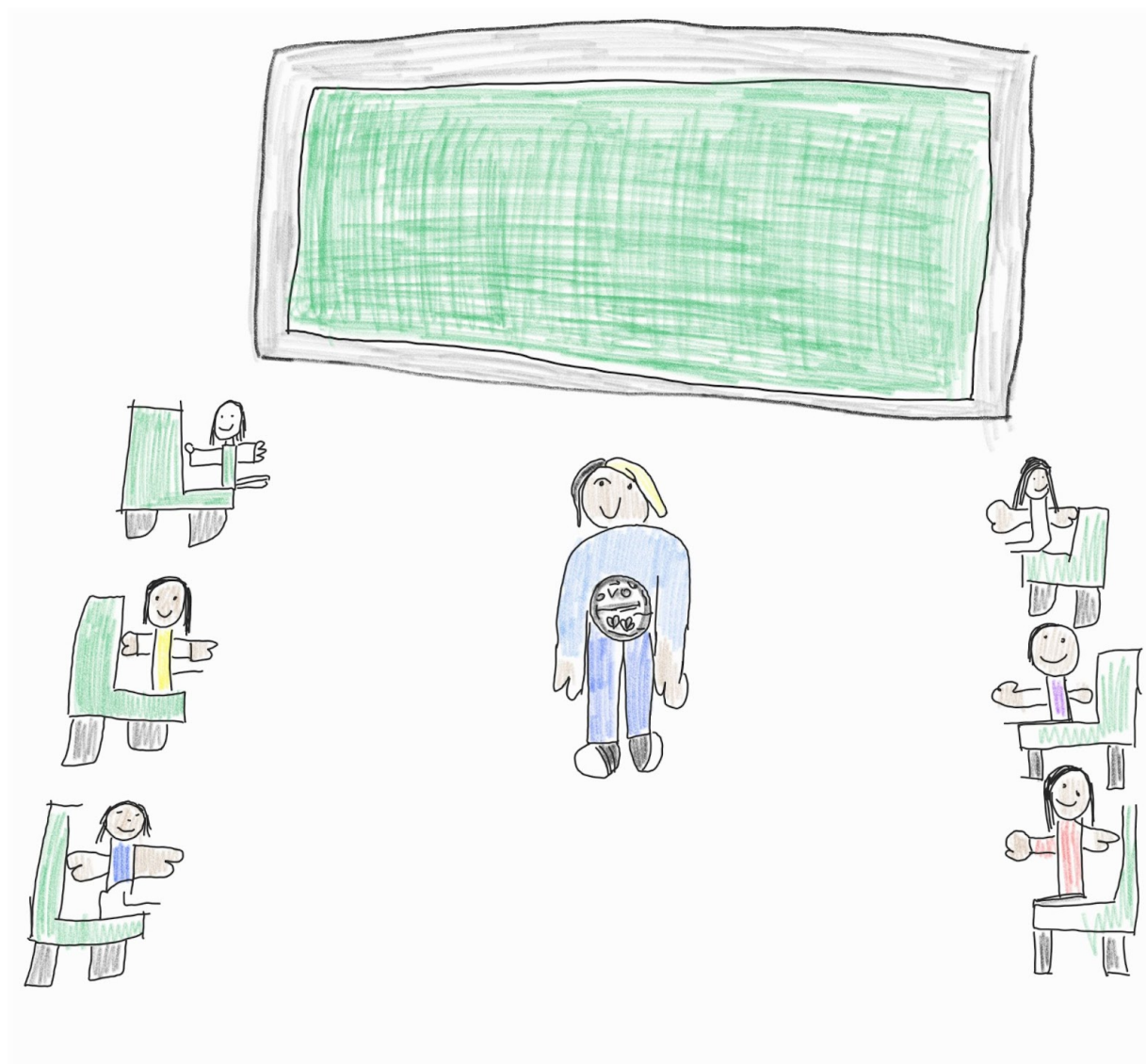


Figura 36. Protocolo de aula: Jogo das Sonoridades Corporais. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

NAS BRICADEIRA É MAS DIVERTIDO



REAÇÃO DO TEATRO A GENTE FAZ ESCUTA FAZ DANÇA DUPLA FAZ
PIADA MUITAS COISA



Figura 37. Protocolo de aula: reflexão ilustrada sobre os Jogos Teatrais. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

AGENTE FEZ SON COM OS CORPOS E DANÇAS E MUSICALSC-
OM O CORPO ERA EQUIP X EQUIP.



Figura 38. Protocolo de aula: comentário e ilustração sobre o Jogo das Sonoridades Corporais. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

CAPÍTULO 2 — SOBREPOSIÇÃO — A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E EU NA ARTE/EDUCAÇÃO.

O corpo da criança é som e movimento. Em meu dia-a-dia na escola vejo corpos que correm, saltam, escalam coisas, lugares e pessoas. Neste lugar escuto risadas, gritos, choros, conversas. A criança tem necessidade de movimento porque ela é movimento. A criança anseia em falar porque ela tem muito a nos dizer, precisa ser escutada! Esses corpos desejam conhecer, e conhecem por meio do corpo. É através do corpo que a criança entra em diálogo com o mundo. Quando mundo interno e mundo externo se tocam, se misturam, se confundem, então abrem-se janelas com horizontes para outros e novos mundos.

Como artista-ator-docente, atuando com crianças do Ensino Fundamental I, compartilho a preocupação de Friedmann (2018) quanto à importância de escutar as diversas infâncias, considerando as múltiplas culturas e linguagens próprias que se relacionam com suas realidades, emoções, necessidades e interesses. Além disso, destaco a importância do cuidado, respeito e ética no contato com cada criança, cada grupo, e cada um dos seus modos singulares de criar, recriar e ressignificar a vida.

Como docente do componente curricular de Arte, inserido na realidade da educação pública, meu primeiro questionamento é: como trabalhar arte no ambiente escolar, considerando que este se apresenta como um ambiente frequentemente hostil a práticas que buscam desviar da lógica normatizante, reguladora e disciplinar que caracteriza nossas escolas?

Essas e outras complexidades, que são recorrentes, se somam a reflexões sobre a própria condição da profissão, tais como: O que significa ser professor sem deixar de ser artista? Que tipo de professor esperam que eu seja? E, igualmente importante, que tipo de professor busco ser ao introduzir práticas artísticas pós-desmaterialização do objeto e pós-dramáticas, que permeiam o corpo, o espaço e a escola, como conteúdo das experiências-aprendizagens em jogo?

Na busca por respostas às diversas questões que me instigam, muitos pensamentos atravessam minha mente, mas alguns percursos que parecem trilhar caminhos verdes são os que destacam a potência do encontro, do afeto e das invenções.

Quando penso na potência do encontro, especialmente considerando nossos tempos em que o encontro físico e o confinamento se tornaram, respectivamente, a exceção e a regra, surge a reflexão sobre o papel do professor em criar oportunidades de interação entre as crianças. Em um contexto em que as crianças estão cada vez mais confinadas em seus apartamentos e imersas nos meios digitais, não seria uma responsabilidade do professor estabelecer tempos e espaços para promover a interação entre elas?

Quando menciono o encontro, não me refiro apenas ao compartilhamento de espaço e tempo em comum, o qual pode resultar em uma forma de solidão acompanhada. Refiro-me a encontros verdadeiros, plenos e felizes, nos quais as crianças interagem de maneira autêntica, e o professor, como parte integrante desse encontro, participa ativamente nos processos de construção poética. Acredito que o encontro entre estudante e professor-artista pode transformar a experiência da sala de aula em um ambiente potente para a formação artística.

No que tange aos afetos, estamos em afinidade com a ética de Spinoza (2009), que propõe os afetos como uma alternativa à moral normativa, sendo instigadores da potência de agir do corpo e da mente. Dessa perspectiva, os desejos que são determinados por nós mesmos tornam-se uma potência criadora do que nos acontece. Essa ética amplia e sensibiliza o pensamento, permitindo-nos compreender que os sentidos da existência residem nos afetos que construímos. Nesse sentido, buscamos construir afetos que propiciem uma potência maior de ser e agir no/com o mundo.

No âmbito das ações inventivas, valorizamos o que emerge no coletivo e através dele, adotando a perspectiva da revolução molecular de Guattari (1985) e da educação menor de Gallo (2012). Essas abordagens preconizam a singularização e a afirmação da diferença, criando alternativas distintas daquelas exigidas pelo poder dominante.

Dessa maneira, almejamos inventar, rompendo com o que é literal. Pretendemos dançar com o que nos é desconhecido e brindar ao que surge no ato do presente, embriagando-nos de novas sensações e percepções em meio aos encontros e afetos que construímos.

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá, Onde a
criança diz:
eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
Funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta,
que é a voz
De fazer nascimentos -
O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros).

O INÍCIO DE UM PROCESSO — POSSIBILIDADES E COMPLEXIDADES

A ideia inicial era que as experiências de práticas artísticas pedagógicas em sala de aula fossem realizadas dentro da minha atuação profissional como professor contratado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Entretanto, no decorrer do processo, enfrentei um problema que inviabilizou a concretização desse planejamento. Como professor contratado pelo estado de São Paulo, sem estabilidade, acabei por perder as minhas aulas no decorrer do ano de forma repentina, devido ao retorno de uma professora concursada que se encontrava em afastamento temporário por questões particulares. Tendo ela uma posição de prioridade no estado, por ser concursada, acabou por assumir as aulas que estavam atribuídas a mim. Sendo assim, tive que reiniciar os trabalhos, adentrando no mês de maio de 2023 em outra escola, desta vez uma escola municipal pertencente à prefeitura da cidade de Carapicuíba, na região metropolitana da Grande São Paulo.

Com autorização da gestão escolar, minha atuação passou a ocorrer como professor-pesquisador-visitante, e assim pude estabelecer parceria com a professora regente de Arte.

Meu primeiro contato com a turma se deu de maneira silenciosa. Acompanhei a aula a convite da professora de arte, sentado em uma cadeira localizada no fundo da sala. Percebi muitos olhares por parte dos estudantes que buscavam entender

minha presença naquele espaço. No entanto, permaneci em silêncio, acompanhando a aula da professora.

Nessa ocasião, a professora estava trabalhando com a turma na produção de bandeirinhas que seriam usadas na decoração da escola para o evento que ocorreria no mês seguinte, a Festa Junina. A atividade consistia em produzir bandeirinhas contendo desenhos realizados pelos estudantes representando brincadeiras e jogos típicos de festa junina que conheciam.

Durante essa atividade, aproveitei para observar a dinâmica da turma, o trabalho que eles já vinham desenvolvendo com a professora de arte, e gradualmente buscar entender o contexto ao qual eu estava me inserindo. Como um viajante que adentra um novo território, senti-me neste dia bastante empolgado, curioso, mas também cauteloso. Queria controlar minha ansiedade para observar e escutar tudo com muita calma, tomando o cuidado de não adentrar nesse espaço como um agente colonizador que faz pré-julgamentos e depois planeja, elabora e impõe um caminho como uma espécie de salvação.

Em minha ação artística e docente, questiono constantemente em que medida tenho conseguido criar uma abertura sensível que me possibilita estar com o outro, realizando trocas, afetando e sendo afetado, dialogando e construindo coletivamente. Esta tarefa desafiadora exige um constante estado de alerta e a consciência de que todos estamos envolvidos em um jogo de descobertas, onde o risco da incerteza é também material de construção poética. Nessa perspectiva, a incerteza deixa de ser considerada uma fragilidade e passa a ser vista como uma parte importante de um processo que impulsiona descobertas e achados.

Na escola, diversas questões nos empurram para um modo de trabalho impositivo, hierárquico e colonizador. Em primeiro lugar, no ensino regular, o professor é obrigado a seguir um currículo que define habilidades e competências que os estudantes devem aprender em cada ano do seu percurso escolar, além de indicar o conjunto de conteúdos correspondentes a essas habilidades e competências.

Em segundo lugar, a estrutura disponível para o professor é bastante limitada, e sua organização está direcionada a um tipo de educação que podemos chamar, conforme a definição de Paulo Freire, de "educação bancária". Adicionalmente, enfrentamos um sistema de controle e vigilância do trabalho docente, juntamente

com um projeto de precarização da profissão, falta de investimentos na educação, entre outros desafios.

Driblar os mecanismos que visam direcionar a atuação do professor para determinados fins, sempre alimentando as necessidades do poder hegemônico, é uma tarefa árdua.

Retomando o contato com nossos estudantes, no segundo encontro com a turma, conforme previamente combinado com a professora de arte, pude me apresentar aos estudantes e seguir interessado em conhecê-los. Questiono seus nomes, idades, se já se conheciam de anos anteriores ou se haviam se conhecido neste ano, e se moravam próximos da escola. Outros questionamentos que fiz foram o que mais gostavam na escola e o que gostariam de mudar nela.

Descubro que todos são moradores da região onde a escola está localizada, que a maioria já se conhecia por estudar juntos em anos anteriores, que a idade da maioria deles é de 9 anos, e que os poucos que têm 8 anos irão completar 9 ainda neste ano. Importa considerar que a fase escolar em que esses estudantes se encontram é uma fase onde ainda está acontecendo o processo de alfabetização, e que, em decorrência da pandemia de COVID-19, que os afastou por dois anos das salas de aula, gerou-se um atraso no processo de alfabetização. Esses estudantes estão em processo de recuperação do tempo que passaram afastados da escola e estão recuperando a possibilidade de se encontrar e interagir com outras crianças.

Descubro também que o que a maioria mais gosta na escola é da aula de educação física e do recreio. Alguns também responderam gostar da aula de arte, e uns poucos responderam gostar de algum outro componente curricular como matemática e português. Além disso, descubro que, se pudessem, os estudantes mudariam na escola o barulho intenso que acontece principalmente no horário do recreio, e a necessidade de copiar muita lição da lousa, além de detestarem brigas e práticas de bullying.

Vale acrescentar que é interessante perceber que, quando questionados sobre os motivos que os fazem considerar as aulas de educação física e o recreio como as coisas que mais gostam na escola, os motivos relatados sempre estão relacionados às práticas de brincadeiras e à possibilidade de jogar bola. Quando questionados sobre o que mais gostavam na escola eram as aulas de arte, as respostas estavam vinculadas ao motivo de terem, conforme citado por eles, atividades diferentes de criação e imaginação.

Ainda vale dizer que me pareceu que o descontentamento de alguns em relação à rotina de copiar conteúdos da lousa foi apontado por eles não como uma expressão de abominação, mas com um ar de ressalva de que não precisava ser tanta coisa para copiar sempre. "Eu mudaria ter que ficar copiando sempre, sempre, sempre, um monte de coisas da lousa" (Isabela, 9 anos).

Na sequência, prossigo a conversa com os alunos, agora tentando captar algumas percepções e conhecimentos prévios. Questiono o que era Arte para eles, e as respostas concentram-se muito na ideia de arte como desenho e pintura. Em seguida, questiono o que era Teatro para eles, e as respostas se tornam mais variadas. Uns dizem que é fazer personagens, outros dizem que é imitar vozes. Surge também a ideia de interpretar, um aluno menciona que no teatro precisa ter ensaio, enquanto outro diz que o teatro é brincadeira.

A partir destes relatos, proponho que pensemos, então, no ator e na atriz como pessoas que usam os seus corpos como esses lápis ou pincéis na criação artística, e questiono se eles consideram que isso seja possível: o corpo como material/meio de construção artística. Após um instante de silêncio e reflexão, um aluno menciona que também na dança se usa o corpo, e daí começam a surgir as figuras do malabarista, do equilibrista, dos artistas que fazem o globo da morte, e outros artistas circenses. Inicia-se assim a reflexão sobre o corpo como instrumento da arte, canal privilegiado de produção artística, o que leva ao corpo como instrumento de produção de conhecimento sensível atrelado à técnica.

Outro ponto que me surge a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, tendo o aluno introduzido a ideia do teatro como brincadeira, é a retomada do conteúdo que a professora regente estava trabalhando na aula anterior. Pergunto então quais as brincadeiras e jogos que eles haviam desenhado nas bandeirinhas que seriam utilizadas para enfeitar a festa junina da escola. Eles passam a responder uma série de brincadeiras, tais como: pescaria, tiro ao alvo, jogo de argolas, corrida do saco, corrida do ovo, dança das cadeiras. Alguns alunos também relatam que desenharam brincadeiras como vivo ou morto, pega-pega, duro ou mole, pular corda, cobra-cega.

Tendo escutado esses relatos feitos com bastante entusiasmo por parte dos estudantes, surge a ideia e proponho que em nosso próximo encontro transportemos alguns jogos do desenho para a prática em sala de aula. Além disso, destaco que, além dessas brincadeiras e jogos, eles também podem propor outras para

realizarmos em nossos próximos encontros, e que também gostaria de apresentar para eles alguns jogos teatrais.

Antes de encerrar este encontro, pergunto se eles também gostariam de me fazer alguma pergunta. Um estudante me perguntou qual era o meu time de futebol, outro quis saber se eu era casado e se tinha filhos, outro se eu assistia a um determinado anime, se jogava tal jogo de videogame...

Foi bastante significativo perceber essa reciprocidade em relação ao interesse de nos conhecermos, o que fizeram com bastante empenho, fazendo perguntas sobre coisas que são importantes para eles. Respondi feliz a todas as perguntas que me fizeram.

BREVE PANORAMA DA ENTRADA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Olhar para o passado é fundamental para compreender o presente e vislumbrar o futuro. Colocando em perspectiva histórica, podemos compreender o movimento dos fatos e acontecimentos no processo de construção do presente. Historicizar é essencial!

Com o auxílio da educadora pioneira em arte-educação no Brasil, Ana Mae Barbosa (1986), sabemos que o ensino de artes tornou-se obrigatório na escola em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este movimento foi impulsionado por uma abordagem altamente tecnicista, visando formar mão de obra barata para ser absorvida por companhias estrangeiras durante o período da ditadura militar, entre os anos de 1964 e 1983.

A nova disciplina recebeu a nomenclatura de educação artística e buscava realizar um trabalho integrado entre as linguagens artísticas, como teatro, dança, artes plásticas e música. No entanto, a lei trouxe desafios e dificuldades para a sua implementação devido à escassez de professores. Na época, não existiam cursos universitários voltados para a formação de arte-educadores.

Embora houvesse artistas que ministravam aulas de teatro, dança, artes plásticas e música, geralmente em escolas particulares (movimento escolinhas de arte), esses profissionais, especialmente os preparados por essas escolas, não foram capazes de suprir as necessidades geradas pela lei federal. Isso ocorreu porque o ensino de artes a partir da quinta série do ensino básico exigia formação de nível superior.

Dadas as circunstâncias e a necessidade de formar profissionais para assumirem a matéria de educação artística nas escolas, os primeiros cursos de artes nas universidades brasileiras foram criados em 1973. Surgiu o curso de licenciatura em educação artística, com um currículo básico aplicável em todo o país e uma duração de dois anos. O objetivo era formar professores aptos a lecionar artes visuais, teatro, música, dança, desenho e desenho geométrico, sem separação, visando um professor polivalente em artes responsável por ministrar todas as linguagens artísticas.

Japiassu Ricardo, em seu livro "Metodologia do Ensino do Teatro" (2008), destaca que o intervalo entre a formulação da lei e a implementação dos cursos universitários gerou um déficit de professores para assumir os cargos nas redes pública e privada de ensino. Isso levou as escolas a contratarem profissionais de áreas de conhecimento afins, como educação física e comunicação. Esses profissionais eram considerados "tapa-buracos", atendendo ao cumprimento do currículo mínimo do MEC. Outra estratégia adotada pelas escolas foi oferecer unicamente o ensino do desenho geométrico como educação artística.

Como efeito dessas práticas, o autor considera que houve comprometimento da imagem e da qualidade do ensino de arte, bem como dos próprios profissionais habilitados, que tiveram sua reputação prejudicada. Tudo isso, impediu "o desenvolvimento de um tratamento pedagógico consequente de seus conteúdos". (JAPIASSU, 2008, p. 64).

Mais tarde, na década de 70, no contexto das mobilizações da sociedade civil em busca da redemocratização do país, os arte-educadores se organizam e passam a defender a especificidade das linguagens artísticas, pleiteando a criação das licenciaturas plenas em teatro, dança, artes plásticas e música. Com esse propósito, surge na década de 80 a FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), que desde sua origem e ao longo de toda a sua existência, torna-se um importante instrumento de reivindicações da categoria (JAPIASSU, 2008, p. 65).

Com a constituição da República Federativa de 1988, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) começou a ser pensada, sendo posteriormente promulgada na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definindo, em seu artigo 26, parágrafo 2.º, o ensino da arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica.

Com o uso da palavra "arte" no singular, múltiplas leituras se abriram, permitindo que fosse interpretado o ensino da arte como sendo apenas o das artes plásticas ou de qualquer outra linguagem artística. Mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizassem a abrangência da expressão "ensino da arte", a falta de especificidade da LDB fez com que a reconstrução do espaço das artes na educação básica nacional continuasse a ser um desafio (JAPIASSU, 2008, p. 66).

Mais recentemente, no ano de 2016, a presidenta Dilma Rousseff decretou e sancionou, no dia 2 de maio, a Lei n.º 13.278, que altera o 6.º parágrafo do artigo 26 da LDB 9.394/96, definindo que: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2.º deste artigo", e ainda estipula prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implementem as mudanças, realizando as adequações necessárias e formação de professores em número suficiente para atuação na rede básica. A lei entrou em vigor na data da sua publicação.

De modo pontual, buscamos estabelecer um rápido panorama dos meios pelos quais a arte entra na escola, passando a ser componente obrigatório do currículo nos diversos níveis de ensino da educação básica. Vimos que a entrada da arte na educação escolar encontrou vários desafios e se deu de forma bastante desfavorável em termos conceituais e ideológicos, sendo que a sua incorporação foi marcada pelo tecnicismo e pela polivalência, além da relação de difícil conjugação, e por vezes, servindo a propósitos alheios à experiência artística. Também vimos que, para atender à lei, na falta de profissionais habilitados, o ensino da arte ficou nas mãos de profissionais de outras áreas, além também de ter recebido um tratamento reducionista, ficando, por vezes, restrita ao desenho geométrico ou a apenas uma das linguagens artísticas, geralmente a das artes plásticas.

Esse histórico ajuda na compreensão, de certo modo, dos motivos pelos quais, ainda hoje, o ensino da arte na escola é visto por alguns como de menor importância. Não é incomum nos depararmos com uma visão da arte como distração ou apenas como arte decorativa e a serviço dos eventos de datas comemorativas da escola. Uma visão equivocada que coloca a Arte em escala inferior dentro da hierarquia do conhecimento escolar.

Temos uma longa história de lutas e, tivemos neste tempo, a conquista do espaço da arte na educação escolar como componente curricular, mas a luta é

contínua e segue pela manutenção e ampliação desse espaço, o que passa pela compreensão de seus significados, sentidos, seus processos, funções e valores.

SOU EU O PROFESSOR, HUMMM... MAS TAMBÉM SOU ARTISTA... E AGORA?!

A transição da condição de aluno de um curso de licenciatura em Arte-Teatro para a de professor em uma sala de aula de uma escola é algo, digamos, bastante interessante! Diante da singularidade das experiências, busco rememorar o que fui para lançar luz no que tenho sido.

A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. [...] Nos meus quadros, o ontem se faz presente no agora. Lanço-me na pintura e na vida por inteiro, como um mergulhador na água. A arte também é história. E expressa a nossa humanidade. A arte é intemporal, embora guarde a fisionomia de cada época. [...] Eu, antes de iniciar a viagem - o quadro -, consulto minha bússola interior e traço o rumo. Mas quando estou no mar grosso, sempre sopra um vento forte que me desvia da rota preestabelecida e me leva a descobrir o novo quadro. [...] No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. As coisas estão enterradas no fundo do rio da vida. [...] Na velhice, perde-se a nitidez da visão e se aguça a do espírito. A memória pertence ao passado. É um registro. Sempre que a evocamos, se faz presente, mas permanece intocável, como um sonho. [...] É difícil, senão impossível, precisar quando as coisas começam dentro de nós. [...] Nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro do ontem, porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como recém-nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado. E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo. (CAMARGO, 1998, p. 31-34, grifo nosso).

Quando comecei a fazer teatro, meu objetivo de vida era ser unicamente ator, atuar e ganhar dinheiro exercendo a função. Não que eu tenha entrado na área com a falsa ilusão de que seria fácil viver da profissão; não é isso! Apenas sentia a necessidade de tentar fazer com que isso desse certo, viver, mesmo que entre trancos e barrancos, do fazer teatral.

As primeiras aulas de teatro, os primeiros ensaios, a primeira vez que atuei em um palco, foram momentos inesquecíveis na minha vida. Ao fim da apresentação do meu primeiro espetáculo como ator, pensei comigo mesmo, que coisa fantástica!

As sensações de estar no palco pela primeira vez, e mesmo muito tempo depois, não foram para mim só de prazer, alegria e gratidão; também pensava, por vezes, "o que eu estou fazendo aqui! Socorro!"

Gradualmente, fui percebendo que o risco da exposição, essa condição de perigo que causa um certo medo e que me fazia olhar para o público com o olhar de quem observa, mas sabe também que está sendo milimetricamente observado em cada detalhe de movimento, de ação, também era uma possibilidade de usar desse estado de vulnerabilidade como um mecanismo de captação e ampliação de sensações e percepções, além da conversão disso tudo em material de criação e atuação artística. Por um lado, me permitia um estado de receptividade, e por outro, dinamizava o que me chegava. Assim, com mais calma, passei a perceber que, além dos demais atores/atrizes com quem você joga em cena, você também está jogando com o público. Teatro é jogo!

Muitas são as formas de jogar, e esse entendimento foi surgindo com o tempo, bem como, depende de inúmeros fatores: em que palco estamos, e por palco pode-se fazer o teatro, a rua, a escola, a penitenciária; quem é o público e que relação está sendo proposta; o que se quer provocar, comunicar, incitar; quais relações de forma e conteúdo foram estabelecidas...

Diante de tantas descobertas e ao longo de vários anos fazendo teatro, entre experimentos cênicos realizados em diferentes contextos e trabalhos profissionais no teatro, a última coisa que passava pela minha cabeça era ser professor; isso definitivamente não estava em meus planos.

Penso que um grande motivo da minha rejeição à mínima possibilidade de me tornar professor era que eu não me sentia capaz de ensinar nada a ninguém. Acreditava que a responsabilidade da profissão era muito grande e pesada, e que somente um ser provido de muita inteligência poderia ser professor. Uma visão estereotipada do professor enquanto detentor e transmissor de conhecimentos parece habitar no imaginário social.

Eu comecei a desmistificar a figura do professor a partir do contato com os meus professores em cursos livres e também no técnico em Teatro. Percebi haver uma relação diferente, mais próxima, fluida e horizontal. Minha visão sobre o nível de responsabilidade da profissão docente permaneceu grande, mas não da forma pesada que anteriormente eu julgava ser. Passei a entender que essa responsabilidade é mais pelo comprometimento com os estudantes, com as relações que se busca estabelecer, com a realidade social e com um modo de construção coletiva, e não com a ideia de transferir conhecimentos, de ter que passar uma série de conteúdos do qual o professor deve dominar.

A partir da abertura dessa nova perspectiva acerca da figura do professor, e também pensando ser este um meio que me possibilitaria estar inteiramente envolvido com o universo da arte, seja fazendo teatro ou ensinando teatro — separação que mais tarde, de certa forma, também deixou de fazer sentido para mim —, decidi fazer o curso de licenciatura em Arte-Teatro. Já formado, quando me vi na posição de arte-educador em uma sala de aula de uma escola da rede pública de ensino, dando aula para cerca de 10 turmas, cada qual com cerca de 40 alunos, confesso que um certo caos interior se instaurou em mim. Esse caos se misturava e se confundia com a realidade das salas de aula, pequenas e extremamente lotadas, um ambiente de muito barulho e bastante engessado.

Diante disso, percebi que há coisas que só no dia-a-dia da sala de aula, somente no viver a escola por dentro é que lhe permite compreender a sua complexidade. Complexidade que tive que aprender a lidar, pois, também é necessário "jogar o jogo" do inimigo, e com o inimigo! E tentar subverter as regras para desestruturar o jogo e propor novos jogos e formas de jogar.

Assim, rascunhando práticas de contraconduta por meio da Arte (contraconduta não é simplesmente uma oposição, é mais perspicaz que isso, é a crise da conduta, é um jogo com o inimigo, é oferecer possibilidades para além das que ele oferece), me reconheci, no contexto escolar, como um professor-artista. E mesmo diante das inúmeras limitações, faltas, burocracias, cobranças, discordâncias, eu sinto potência de vida e entusiasmo em estar na escola fazendo Arte-Teatro. Me surpreendo e me alegro, por exemplo, toda vez que um estudante, em um ato de afeto, me presenteia com um desenho que ele fez de mim (Figura 39) no decorrer da aula sem que eu me desse conta.

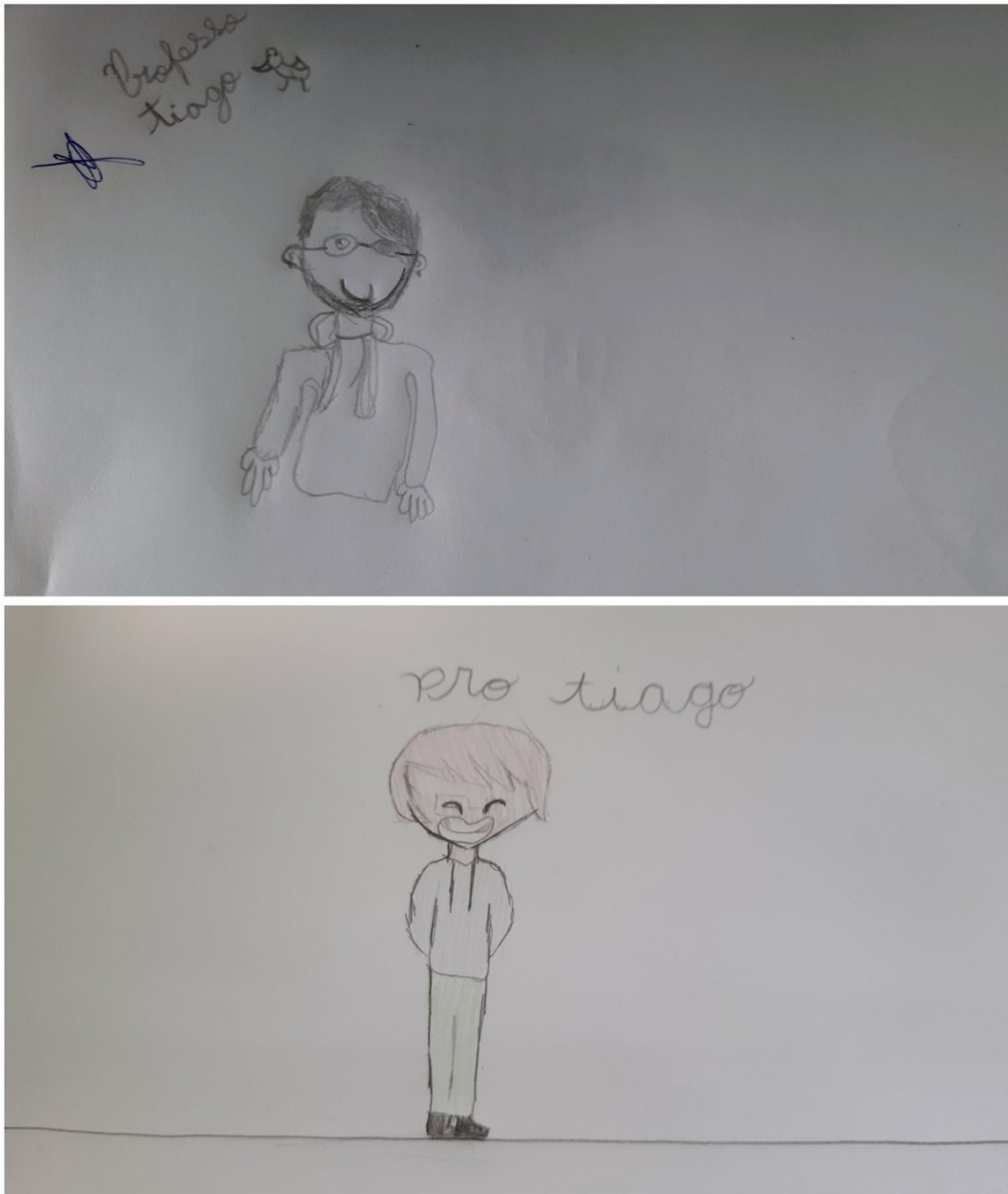


Figura 39. Desenhando o professor. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

Ou quando experimentamos juntos romper com a lógica do uso da lousa na relação, em que olhar e copiar exaustivamente é a norma, e a lousa (Figura 40) se torna um espaço onde se pode desenhar e criar arte.



Figura 40. Desenho na Lousa. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.

Fonte: Arquivo pessoal.

Ou quando a imagem é construída com os próprios corpos dos alunos, desafiando os padrões de apagamento dos corpos — Teatro Imagem; ou quando os estudantes colocam essas imagens corporais em movimento, quebrando a política de contenção dos corpos — Teatro Imagem em movimento. Também quando jogam,

investigando possibilidades de se relacionar, de se comunicar, de abrir e ampliar sentidos através de movimentos e sonoridades corporais (Figura 41) via práticas teatrais. São esses e outros experimentos que me fazem compreender que dentro da escola, faço Arte-Teatro, sou um professor-artista, e que essas experiências são incríveis!

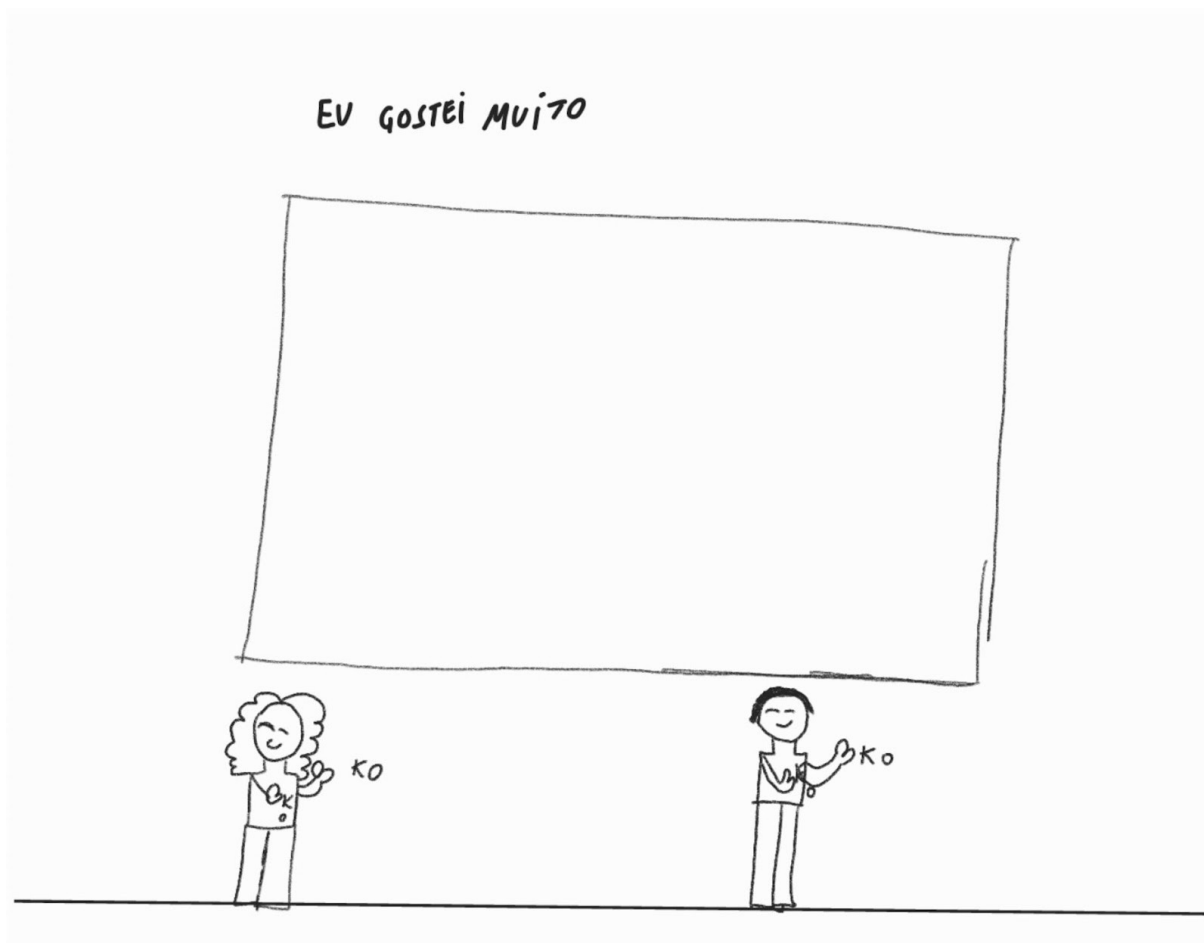


Figura 41. Protocolo em contexto: Jogo Sonoridades Corporais.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

Entender o ensino do teatro como teatro, entender os processos de ensino/aprendizagem em teatro dentro da escola como prática teatral, é extinguir as fronteiras entre teatro e educação(...) Do mesmo modo, ao dar aula de teatro, eu, como professor, faço teatro. (...) O ensino do teatro se efetiva na prática, e deve ser experienciado para ser conhecido. O que queremos é ensinar teatro fazendo teatro. (MARTINS, 2017, p. 12,13, grifo nosso).

Neste trecho, desenvolvido pelo ator, professor e pesquisador Pedro Haddad Martins, pode-se inferir que a experiência proporcionada pela prática elabora o conhecimento em arte, e que o ensino/aprendizagem da arte, claramente, não diz

respeito apenas ao terreno da educação, mas também ao terreno da arte, sendo impossível desvincular uma coisa da outra. Estamos totalmente de acordo com essa perspectiva.

Agora, durante esta pesquisa, na confluência de ser professor-artista-pesquisador, deparam-se os desafios inerentes à processualidade da relação ensino/aprendizagem em Arte-Teatro na escola e das formas de materialização reflexiva-escrita que possibilitam captar as vozes dos sujeitos da experiência.

Antes de avançar nas complexidades relacionadas aos desafios do professor-artista-pesquisador dentro da escola, gostaria de recorrer a mais uma memória que diz respeito ao meu primeiro contato com o teatro.

DO FUNDO DO BAÚ: A ESCOLA ME APRESENTA UMA POSSIBILIDADE DE FUTURO

O meu primeiro contato com o teatro ocorreu na escola, durante os anos iniciais. Eu tinha cerca de 7 ou 8 anos, cursava a primeira ou segunda série do ensino fundamental; não recordo com precisão, mas sei que foi nessa fase.

Naquela ocasião, um grupo de teatro visitou a escola e realizou algumas apresentações de um espetáculo com temática infantil. A história envolvia galinhas coloridas e uma raposa que buscava devorá-las. Durante o espetáculo, em uma das tentativas de êxito da raposa, ela entrava atrás de um pano branco segurado por outros dois atores. A partir desse momento, só era possível ver as muitas penas que voavam com o auxílio de um ventilador, dando a ilusão do ataque da raposa sobre as galinhas.

Dentre as inúmeras penas que voavam pelo palco e chegavam à plateia, eu, sentado e maravilhado com tudo o que acontecia, passei a acompanhar uma das penas que voou para perto de mim. Acompanhei essa pena até o momento em que ela foi caindo lentamente e tocou o chão. Foi exatamente nesse instante, quando a suave e frágil pena tocou o chão frio e duro da escola, que eu me senti tocado pela Arte-Teatro pela primeira vez. Naquele momento, algo inexplicável aconteceu, e então, imediatamente, tudo o que passou a importar foi aquela sensação mágica que me preenchia, me deixava confuso e, ao mesmo tempo, me fazia sentir extremamente vivo e encantado. Mesmo arrebatado por essa mistura de sensações,

sentimentos e um certo estranhamento, a única certeza imediata que tive, e que até hoje faz parte de mim, é que era aquilo que eu queria para a minha vida; o teatro seria o meu caminho.

Anos depois, já no final do ensino médio e prestes a prestar o vestibular, eu desejava escolher o teatro, mas o medo e as incertezas dessa escolha por vezes me faziam duvidar e considerar outras opções mais estáveis. Entretanto, mais uma vez, um espetáculo de teatro aconteceu na minha escola, desta vez um monólogo. Um ator "sozinho" em cena se apresentava para inúmeras pessoas e exercia sobre mim um efeito magnético, ao mesmo tempo que me fazia refletir sobre uma série de questões por meio do seu texto e suas ações em cena, o que me instigou de um modo diferente.

Após essas experiências que foram de absoluta importância na minha vida, eu realmente segui o caminho do teatro como formação acadêmica, atuação profissional, público assíduo e professor-artista-pesquisador.

Vivenciando essas experiências, por vezes fico pensando em quantas crianças, principalmente as mais carentes, têm o seu primeiro contato com o teatro, a dança, a música, as artes visuais dentro da escola. Como esse é um canal crucial para despertar e promover o interesse artístico nas crianças, possibilitando muitas das primeiras e talvez únicas experiências de fazer artístico, e todas as contribuições positivas que são geradoras de vida, expansoras de mundo, alargadoras de possibilidades de futuro. Tudo isso, possibilitado pela presença de artistas na escola como campo expandido de uma revolução da sensibilidade.

ARTE NA ESCOLA: ENTRE O CONTEXTUALISMO E O ESSENCIALISMO

As memórias que foram apresentadas narram minha trajetória na tentativa de identificar o que me trouxe até esta pesquisa, como me situo dentro dela, meu lugar de fala, algumas primeiras questões inquietantes que me ocorrem, bem como meu olhar para a escola como lugar de potencial suscitação de laboratórios de futuro. Isso foi feito como uma tentativa de construir uma relação de idas e vindas que apresentam memórias pessoais, fatos históricos e perspectivas do tempo presente. Seguindo nessa brincadeira de ioiô (idas e vindas), agora desejo retomar e discutir um pouco sobre a presença da arte na escola, afinal, como já vimos, essa aproximação se deu de modo bastante problemático.

As preocupações em relação aos significados e sentidos da presença da arte na educação escolar, que passam necessariamente pelos seus processos e funções na vida dos estudantes, bem como pelo seu valor na sociedade, são fundamentais de serem pensadas. Elas definem diretrizes epistemológicas e orientam os modos como as pessoas enxergam a presença da arte na educação.

Nesse sentido, Koudela (2001) nos apresenta uma pergunta bastante inquietante:

Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico, ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo? (KOUDELA, 2001, p.17).

Esta questão provocativa, que se encontra na base das discussões a respeito da função e do significado da arte na educação, coloca de um lado uma abordagem definida por Elliot Eisner (2002) como "contextualista" e, do outro, uma abordagem que ele chama de "essencialista".

A abordagem contextualista centra-se nas necessidades e interesses dos estudantes, onde o desenvolvimento pessoal e único de cada criança ou adolescente é o fundamento para as decisões educacionais. Nesse sentido, Koudela (2001), afirma que programas curriculares afins buscam articular seus objetivos às necessidades psicológicas e, por vezes, às necessidades sociais dos estudantes.

Por sua vez, a abordagem essencialista entende que a arte tem valores e características únicas, e que sua especificidade deve ser assegurada para que possa oferecer benefícios que nenhuma outra área pode oferecer à educação. Assim, devem ser trabalhados os conteúdos e processos inerentes à própria Arte e à atividade artística.

Dessas visões aparentemente opostas, muitos são os que defendem e se posicionam em favor de uma delas e, como consequência, em desfavor da outra. Entretanto, essa divisão também não cooperaria para uma separação entre o sujeito fazedor de Arte – o artista – e o sujeito educador – o professor? Ou, pelo menos, para um sujeito que, dentro de ambas as esferas, deve se orientar, seja pelo seu lado mais artístico, seja pelo seu lado mais professor? Será mesmo inevitável a escolha por um lado?

A arte é, por excelência, multifacetada. Chamei essa característica de "delinquência" por ser capaz de ser e oferecer o que é múltiplo, um fenômeno que percebo existir no mundo da Arte. Essa capacidade de misturar, dissipar e borrar as fronteiras entre arte e vida é o que denominei de efeito diluição/dissolução em outro texto publicado. (MACIEL, 2022). Em uma lógica onde as coisas precisam ser categoricamente A ou B, a não conformidade é vista como um delito, um ato de desobediência, uma infração.

O efeito diluição/dissolução refere-se à coexistência da diversidade nos modos de pensar, fazer, ensinar/aprender e ser Arte. Isso envolve a mistura de visões mais atuais com as mais tradicionais, provocando a desagregação de uma visão intocável da arte ao incorporar novos ângulos de percepção. Além disso, inclui as interferências dos diferentes ambientes nos quais a arte se insere, assim como os efeitos que a ação artística provoca no ambiente.

No contexto das relações de ensino/aprendizagem, há a transposição da capacidade da arte de manter "equilíbrios insustentáveis" (Tourinho, 2008, p.32). Um caminho mais interessante nessa discussão pode ser o proposto no título do texto de Eisner, "Estrutura e mágica no ensino de Arte", apontando para a superação dessa visão dicotômica.

Por esse ângulo, Tourinho (2008) nos diz:

Ainda ficamos, muitas vezes, como que impelidos a escolher entre um dos dois elementos do mundo do ensino da Arte (expressividade X técnica?; tradição X inovação?; diversão X aprendizagem?; mito X profanidade?; mágica X estrutura...). (TOURINHO, 2008, p.32).

Entendemos que os argumentos em defesa do ensino/aprendizagem da Arte na escola, que colocam a Arte como divertimento e/ou recreação; a Arte para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade; a Arte para o desenvolvimento das funções motoras e cognitivas; a Arte a serviço do desenvolvimento único de cada criança, são argumentos insuficientes. Primeiro, porque são frágeis e abrem portas para que a Arte seja vista como dispensável, podendo ser facilmente substituída por qualquer outra área que atenda a essas finalidades. Segundo, porque tratam a Arte de modo reducionista, ao colocá-la sempre a serviço de outra coisa, retirando sua especificidade e não reconhecendo seu valor educativo por si só.

Entretanto, nenhum dos argumentos apresentados é alheio ao mundo da Arte. Se considerarmos que as especificidades da arte, quando operadas nas relações de ensino/aprendizagem, devem se afastar dos interesses e necessidades que resultam da realidade social e cultural dos estudantes, caímos em outra armadilha.

Cor não existe para ser fria ou quente, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para construir sutis mutações ou explodir com a sua materialidade... Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor...Temas não existem para registrar a história, para serem encomendas das igrejas, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a e ressignificando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador. A perspectiva não existe para o exercício geométrico ou de linhas de horizonte, mas para dar a ilusão de profundidade e burlar o compreensível na tridimensionalidade ou na economia minimalista. A técnica não existe para ser experimentada apenas, mas para que sustente e dê corpo às ideias que se desvelam pelas linguagens das Artes visuais, Dança, Teatro, Música e de outras tantas. (MARTINS, 2008, p. 54).

Sujeitos se constituem na dialogicidade. Como professor-artista, a escuta atenta dos interesses e necessidades dos meus estudantes é indispensável. Busco estabelecer comunicação, que não necessariamente ocorre apenas verbalmente. A voz dos estudantes se manifesta através dos materiais que a vida lhes oferece, sejam eles artísticos ou não.

Conhecer e considerar os outros sujeitos do processo é fundamental, mas é importante que esse conhecimento/consideração não se limite aos aspectos psicológicos, e sim ao entendimento de que os sujeitos são seres históricos e sociais. Dessa forma, eles estão localizados, têm família, comunidade, cultura, pertencem a um tempo, e constroem e reconstroem o mundo.

O respeito e a valorização da diversidade cultural na escola se manifestam, principalmente, entre os sujeitos do processo por meio da imersão nas relações comunitárias, auxiliando na identificação de nossa inserção na história, na conscientização de quem somos, com quem estamos e do que podemos mover. Isso também ocorre pelo trabalho de reconhecimento e combate à hegemonia cultural. Nesse sentido, algumas das questões que têm provocado movimento são: quais e de quem são os conhecimentos que valem mais? Quem e como se define a valoração dos conhecimentos?

No rastro dessas questões, o antropólogo, escritor e teórico da educação, Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro intitulado "O que é educação?", nos

apresenta uma história que conta da recusa de povos indígenas a um convite realizado por ocasião da assinatura de um tratado de paz entre os Estados Unidos e os índios das seis nações. Nesse convite, os jovens das tribos haviam sido convidados a frequentarem as escolas dos brancos. Essa recusa, comunicada por meio de carta, teria sido divulgada por Benjamin Franklin. Eis um trecho:

...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. ...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens." (BRANDÃO, 2002, p. 8).

Do trecho, que nos provoca a refletir sobre a inexistência de uma única forma e modelo de educação, sobre a construção de conhecimentos e identidades que se dão em relações e contextos diversos, destaca-se também a importância de incluir, valorizar e abranger a multiplicidade de valores culturais e sociais. Isso incide nas dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à autonomia do seu próprio trabalho, uma vez que, pressionados por um sistema padronizado, se desejarem trilhar caminhos mais autorais, precisarão, em cumplicidade com os estudantes, recorrer a estratégias e táticas de guerrilha contra os mecanismos que buscam impor conformidade e aceitação.

Os conhecimentos que a Arte nos proporciona e as contribuições oferecidas pela Arte são múltiplos, profundos e cultivados pelas relações exercidas como mediação entre universos que virão a se tocar e a se expandir a partir desses encontros inesperados.

O termo "mediação", segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Pode ser visto envolvendo dois pólos que dialogam por meio de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Mas, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, cultura, a história, o artista, a instituição cultural,

a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suporte de cada linguagem artística... Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes — alunos e professores. (MARTINS, 2008, p.56).

São diversos os elementos mediadores, dentre eles, tanto o professor quanto o estudante desempenham papéis importantes. O processo de construção do sujeito ocorre em relação ao outro e em um contexto específico. Dessa forma, o professor e os estudantes devem assumir esse protagonismo em conjunto, descobrindo e inventando o caminho a ser percorrido. O valor educacional significativo da experiência se dá no próprio ato de caminhar, durante o percurso.

Assim, as reflexões apresentadas não têm a intenção de tornar a arte refém ou subordinada a objetivos alheios, mas sim de compreender que dimensões supra-artísticas estão intrinsecamente presentes no próprio ato de fazer artístico.

MOVIMENTOS 1 E 2 — DO DESENHO PARA O CORPO — VIVO OU MORTO E DANÇA DAS CADEIRAS OCUPAÇÃO

Conforme combinado com a turma em nosso encontro anterior, este novo encontro seria dedicado a colocar em prática as brincadeiras e jogos que eles haviam desenhado nas bandeirinhas. Iniciamos reorganizando o espaço, afastando mesas e cadeiras para as extremidades das paredes, criando assim um espaço vazio para nossas atividades.

Em seguida, os estudantes sugeriram brincadeiras e jogos, e de forma democrática, selecionamos duas delas para este encontro por meio de votação: "Vivo ou Morto" e "Dança das Cadeiras Ocupação". Na segunda brincadeira, propus realizarmos uma versão um tanto diferente da que já é bem conhecida por eles.

O jogo do Vivo ou Morto é uma prática popular, enraizada em um construto cultural transmitido de geração em geração, integrando o conjunto de jogos amplamente conhecidos e praticados na infância. Como é comumente reconhecido, este jogo envolve habilidades como escuta, agilidade, coordenação motora, condicionamento físico e expressão corporal. No entanto, neste momento inicial de contato com os estudantes, meu interesse em relação a este jogo estava centrado em participar da atividade que eles escolheram, além de estabelecer uma conexão

entre o trabalho desenvolvido com a professora regente e o trabalho que eu planejava iniciar com eles.

Realizamos três rodadas deste jogo, cada uma com aproximadamente 15 participantes. A decisão de dividir a turma em rodadas foi tomada devido ao tamanho da sala de aula e à necessidade de espaço entre os jogadores para permitir movimentação. Os estudantes se organizaram de um lado e eu do outro, à frente deles para coordenar o jogo, assim eu fornecia as orientações de "vivo" ou "morto", e todos conseguiam me ver e ouvir, enquanto eu também conseguia identificar quem errava. Aqueles que cometiam erros eram eliminados do jogo e aguardavam a próxima rodada para participar novamente. Quando se tornava difícil eliminar os jogadores, eu introduzia gestos com as mãos, inicialmente abaixando a mão ao dizer "morto" e levantando ao dizer "vivo". Depois, para aumentar a dificuldade, realizava ação contrária ao pronunciar, dizendo "morto" e levantando a mão, e "vivo" abaixando a mão, o que confundia os participantes e resultava em mais erros.

Ao final de cada rodada, um vencedor era determinado e classificado para a grande final. A atmosfera durante a final era de grande empolgação, semelhante a uma final de um grande torneio, contando até com uma torcida organizada. Ao final, uma jogadora emergiu como a campeã, sendo parabenizada com uma salva de palmas por toda a turma.

Considero este um bom começo, pois as crianças se divertiram muito, e a animação persistiu para as atividades subsequentes. O jogo tradicional pode ser um recurso estratégico, conforme observado por Koudela (2001), uma vez que estabelece um repertório comum no grupo, libera ludicidade e cria o envolvimento e clima necessários para o jogo teatral. Dessa forma, os jogos tradicionais, como neste caso, o jogo do "Vivo ou Morto" (Figura 42), frequentemente são introduzidos no início do trabalho como uma forma de encontro e aquecimento, ou para atender a objetivos específicos das necessidades do grupo.



Figura 42. Protocolo em contexto: Jogo Vivo ou Morto.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

Dado o curto tempo da aula (50 minutos), o segundo jogo foi realizado no dia seguinte. Como mencionado anteriormente, propus que a brincadeira escolhida por eles, "dança das cadeiras" (Figuras 43 e 44) fosse realizada em uma versão diferente. Nesse caso, a intenção era combinar o desejo deles com a introdução de elementos da linguagem teatral.



Figura 43. Protocolo em contexto: Jogo Danças das Cadeiras Ocupação 1.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 44. Protocolo em contexto: invenção do título do Jogo - Dança das Cadeiras Ocupação. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF. Fonte: Arquivo pessoal.

Dança das cadeiras ocupação, foi assim que a estudante Rebeca, de 9 anos, definiu esse jogo (Figura 44). Sua escolha foi precisa, articulando muito bem o que é esse jogo.

"Ocupar" é o ato de preencher um espaço, e "ocupação" é o preenchimento desse espaço de forma pacífica, subvertendo a lógica convencional da posse ou propriedade.

Até então, eu conhecia esse jogo pelos nomes "dança das cadeiras ao contrário" ou "dança das cadeiras adaptado", mas a definição dessa estudante me pareceu mais interessante. A partir disso, combinamos que eles podem inventar

nomes para os jogos que realizamos e registrar isso nos protocolos de aula. Se "cada palavra dá um rosto a tudo que diz" (TAVANO, 2017), então eu quero ver quais são as faces que os estudantes delineiam. Esta passou a ser mais uma estratégia de captação da percepção deles sobre o que realizamos.

Na "dança das cadeiras" na versão tradicional, temos duas fileiras de cadeiras organizadas de costas uma para a outra. Os participantes ficam de pé, e ao som de uma música, caminham e dançam em volta das cadeiras. Ao parar a música, os participantes devem sentar nas cadeiras, e o participante que sobrar, por ausência de cadeira, deve sair do jogo. O número de cadeiras é sempre menor que o número de participantes, e a cada vez que se interrompe a música, uma cadeira é retirada, mantendo assim a disparidade entre o número de participantes e o número de cadeiras, o que faz com que a cada rodada um jogador seja eliminado.

Na versão que realizamos, ao final da música, os participantes não são eliminados. O grupo de jogadores deve encontrar um meio para que todos consigam ocupar as cadeiras sem que os pés de nenhum dos participantes encostem no chão. Nesse sentido, a observação que a estudante Rebeca registrou no protocolo de aula, de que é preciso deixar espaço para as pessoas, vai ao encontro da necessidade desse jogo. Aos poucos, eles vão inventando formas de fazer com que todos caibam nas cadeiras: uns sentam nos colos dos outros, ficam de pé nas cadeiras, se seguram para que ninguém caia.

À medida que as cadeiras vão saindo, as crianças vão encontrando no coletivo as posições mais inusitadas, testam uma que não dá certo, desfazem, recomeçam, tentam outra, até encontrarem uma forma de fazer com que todos caibam.

Focados no jogo e tendo em vista suas regras, os participantes percebem, no próprio ato do jogar, que as regras do jogo, ao invés de limitar ou coibir, estimulam e impulsionam a criação. Assim, em meio às tentativas, descobertas e invenções realizadas no instante do jogo entre os participantes, a linguagem do Teatro também se desvela. As convenções do teatro acompanham o sentido do impulsionamento que as regras do jogo possibilitam, encorajando porque dão um norte para a ação, ao mesmo tempo que ampliam as possibilidades de construções poéticas. Essas construções se fazem como investigações e descobertas do próprio fazer, que é, por excelência, coletivo no Teatro.

Desse modo, temos a ocupação, o "ocupar", e nessas situações, os estudantes alargam seus laços de cumplicidade, entendendo o que é verdadeiramente estar com o outro e apreciando o construir junto, ampliando vínculos comunitários. É na inteireza dos jogadores, na respiração que se faz coletiva, no reconhecimento de si com o outro, que temos o que parece ser o fundamental do Teatro: o espaço do encontro, do trabalho artístico-relacional. O que faz também com que essa experiência lúdica se torne, para quem observa, uma experiência estética enriquecedora.

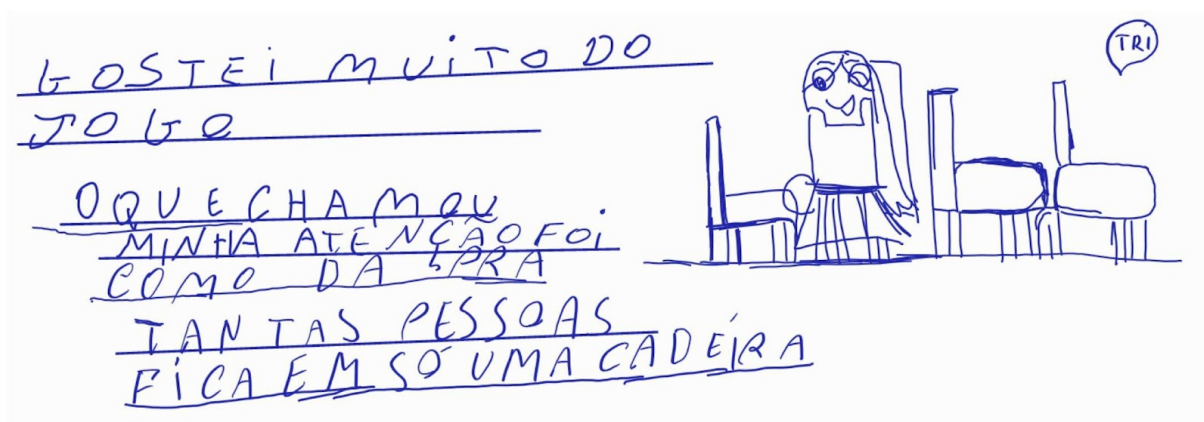


Figura 45. Protocolo em contexto: Jogo Danças das Cadeiras Ocupação 2. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

TEATRO E PEDAGOGIA DO TEATRO, SUAS CORRESPONDÊNCIAS E A ABERTURA PARA O CAMPO SOCIAL

Partindo dos múltiplos atributos, características, aparências, possibilidades, discussões, provocações, conhecimentos e contribuições da arte, pensamos nas relações ensino/aprendizagem em Arte a partir do jogo de influência mútua e constante entre os modos do pensar arte, do fazer arte e do ensinar/aprender Arte.

No campo do Teatro, Florian Vassen (2014) destaca que:

No binômio pedagogia do teatro, duas áreas opostas dão um encontrão, cujas diferenças — aqui arte, ali pedagogia — foram por muito tempo consideradas de difícil conjugação. O teatro de arte, ancorado fortemente na sociedade burguesa, não tinha nada a ver com a pedagogia autoritária burguesa então dominante. O binômio se refere em sua estrutura de imediato a uma pedagogia específica ao teatro. Mas o que é o teatro e quantas diferentes abordagens de pedagogia existem? Uma definição única da pedagogia do teatro parece tão impossível quanto uma descrição precisa de seu estatuto profissional. A ação cultural voltada para o trabalho social pertence a ela

tanto quanto o professor de atores em uma escola de teatro, o professor de teatro no ensino fundamental e o ator que trabalha com jovens em um centro para a juventude ou outros centros culturais. E Bertolt Brecht, Augusto Boal, Stanislavski e Lee Strasberg não foram também pedagogos de teatro? Parece, portanto, útil examinar as transformações no passado mais recente dessa relação entre teatro e pedagogia do teatro, sobretudo seu desenvolvimento atual. (VASSEN, 2014, p. 11 - 12).

O autor destaca que as palavras que compõem o binômio "pedagogia do teatro" carregam universos vastos e complexos, evidenciando a dificuldade em conjugá-las. Apesar dessa complexidade, se essa expressão se refere a uma pedagogia específica para o teatro, algumas correspondências são necessárias. Esse pensamento leva à consideração das diversas pedagogias do teatro existentes, revelando um campo amplo de atuação.

Pensar em uma pedagogia leva à reflexão, dentre outras questões, sobre as motivações, objetivos, procedimentos e finalidades referentes aos processos de ensino/aprendizagem. Nessa lógica, ao considerarmos o teatro na escola, e mais especificamente o teatro contemporâneo na escola, compreendemos que sua pedagogia precisa estar em sintonia com as formas atuais da prática artística. Além disso, é uma pedagogia do teatro aplicada em um ambiente específico — o da escola. Ainda, este tipo de prática tem algo a oferecer como contribuição significativa ao ser humano.

Assim, a pedagogia do teatro compreende o ensinar/aprender/fazer teatro e a reflexão sobre a prática, constituindo o processo como um todo. Ao identificar as formas contemporâneas do teatro presentes nessa pedagogia, destacam-se a valorização do processo sobre o produto final, a multiplicidade de meios e procedimentos, a fragmentação, a convivialidade e a recusa ao ilusionismo. Esses elementos apontam para a influência do teatro contemporâneo na pedagogia do teatro.

Por outro lado, a pedagogia do teatro, em sua relação com elementos socioculturais, pedagógicos e estéticos, também provoca modificações no próprio teatro. Isso se reflete na preocupação em desvendar os processos de construção teatral como parte integrante da cena teatral.

Desse modo, por meio da ação recíproca de trocas constantes entre teatro e pedagogia do teatro, temos uma correspondência entre as partes, o que dificulta sua separação, e ocasiona cada vez mais “uma teatralização da pedagogia do teatro e uma pedagogização do teatro”, enquanto “diferenciações (como grupo alvo e

qualificação profissional dos participantes), modos de trabalho e métodos (no sentido de uma práxis pedagógico-teatral) são crescentemente perdidos.” (VASSEN, 2014, p.13).

Em relação à não diferenciação quanto à qualificação profissional, Vassen está se referindo a formas de teatro contemporâneo, como o performativo, que frequentemente opta por trabalhar com não atores ou atores não profissionais. Dessa maneira, tanto neste caso quanto com alunos-atores na escola, em ambos os casos, trabalha-se com não profissionais, e em ambos, faz-se Teatro.

Do mesmo modo, ao citar grupo-alvo, se refere ao trabalho com pessoas com deficiência, imigrantes, entre outros, que, quando levados à cena, provocam questionamentos da estrutura social da normalidade, das políticas de falsa inclusão, da existência de corpos que não se reconhecem no meio social.

Portanto, como resultado das trocas múltiplas entre teatro e pedagogia do teatro, temos uma potência na qual as correspondências estão para além das questões formais, configurando-se como um importante elemento de intervenção na vida real, sendo que sua ação opera no campo social.

(...) O teatro oferece como espaço a base para a reunião, o encontro, e assim possibilita a criatividade coletiva, ou seja, é socializante e, portanto, enfaticamente social. Nisso exerce um papel importante, pelo fato de a práxis teatral constituir-se como um evento comunitário, por intermédio do qual se desenvolve uma forma de arte cooperativa que se baseia em uma inteligência coletiva, como pode ser visto na autoria coletiva que existe há tempos nos processos de pedagogia do teatro e também vem sendo praticada cada vez mais no teatro artístico. (VASSEN, 2014, p. 13-14).

Ao chamar a atenção para o Teatro enquanto trabalho artístico e, ao mesmo tempo, trabalho relacional, o autor direciona a percepção para a existência de um potencial supra-artístico dentro do próprio processo artístico. Isso diz respeito à abertura do Teatro para o campo social. Enquanto promotor de um ato coletivo e comunitário, ele tem o potencial de promover a descoberta da realidade social, sendo também um modelo de ação e conhecimento sobre a sociedade.

Nessa perspectiva, do reconhecimento do Teatro como um espaço de encontros, onde a convivialidade é um dos elementos fundantes dessa prática, o que está em foco é o processo de criação e não o produto final. A partir dessa premissa, importam mais as trocas, onde o encontro de corpos, sensibilidades e culturas se relacionam e podem pesquisar, experimentar e criar coletivamente. Temos, neste

contexto, o teatro agindo como ação artística e também como ação cultural. Mas o que entendemos por ação artística e ação cultural?"

Em relação à ação artística, Carasso (2012) nos fala que a ação artística permite o atrito com formas restritas de ideias, emoções e sentidos simbólicos, por meio de práticas que podem ser individuais e/ou coletivas. Dessa forma, uma ação ou educação para a arte, ou pela arte, necessariamente deve garantir a atividade real dos participantes. A não abertura desse espaço é absolutamente impensável, pois, para que a arte possa acontecer, é necessário realizar a atividade artística, seja dançar, desenhar, cantar ou fazer teatro. "A ação artística é, portanto, a organização concreta dessas possibilidades de agir, de experimentar a atividade artística" (CARRASSO, 2012, p. 22).

Em relação à ação cultural, Teixeira Coelho (2001) diz: 'Um processo de ação cultural resume-se na criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem assim sujeitos — sujeitos da cultura, não seus objetos' (COELHO, 2001, p.14).

Dessa forma, afirmamos que o teatro age como ação artística e como ação cultural, pois promove encontros entre pessoas e cria as condições necessárias para que se tornem sujeitos da cultura, passando pela prática artística, onde valores são constantemente inventados e reinventados.

O senso de comunidade gerado por essas ações implica necessariamente no entendimento do sujeito como produtor de conhecimento e de uma nova realidade social, o que não ocorre de modo individual, mas sim coletivo. Portanto, podemos dizer que a inteligência coletiva à qual Vassen se referiu é aquela capaz de fazer com que todo ato singular se coletivize e todo ato coletivo se singularize (GALLO, 2002).

Com esse entendimento da existência do trabalho artístico e do trabalho relacional presente na atuação teatral, onde se encontra o potencial supra-artístico que possibilita o alargamento para outros campos sociais, Vassen defende que o trabalho da pedagogia do teatro deve ser gerado primariamente a partir da materialidade do processo teatral, uma vez que a práxis social já está presente nesta.

Dessa maneira, reiteramos nossa intenção de romper com visões que estabelecem uma separação rígida entre essencialismo e contextualismo no trabalho pedagógico da arte. Vale destacar que nossa abordagem enfatiza a importância da

materialidade do processo teatral, sem que isso represente uma contradição. Nesse contexto, integramos tanto o trabalho artístico quanto o trabalho relacional, conforme destacado com o auxílio de Vassen.

MICRO-INSURGÊNCIAS DO SENSÍVEL

O modelo social construído, centrado na racionalidade, estabelece padrões que promovem a imobilidade. Ao instituir uma forma pretensiosamente proclamada como única e correta para a produção e aquisição de conhecimento, pautada exclusivamente pela via da razão (racionalista) e desvinculada da esfera do sensível — que engloba a qualidade de sentir, estar receptivo às impressões sensoriais e captar detalhes e nuances das coisas ao nosso redor por meio da sensibilidade —, esse modelo desconsidera as diversas camadas de complexidades humanas. Dessa maneira, observamos que modelos fixos se estabelecem, respaldados em esquemas tendenciosos de convencionalização de conhecimentos universais e imutáveis, bem como nos modos de produção e absorção destes.

A instituição e a predominância dos paradigmas demasiadamente racionalistas estatuem uma Razão monológica que se lastreia nos imperativos de conceitos universais imbuídos de abstração, desprovidos da nervura tensiva do vivido, da plasticidade da vida cotidiana. Essa postura se configura em processos ascéticos de purificação do saber e da verdade que, assim, são articulados de modo incorpóreo e descontextualizado da pregnância do mundo vivido/ vivente, das vicissitudes do existir humano, com suas contradições e paradoxos. ARAÚJO, 2008(, p.30).

O pensamento racional e o pensamento lógico são fundamentais para dinâmicas crítico-reflexivas, discernimento e organização de significados. No entanto, quando isolados e dissociados da dinâmica da experiência sensível, geram formas vazias, estáticas e distantes do mundo vivido. Araújo (2008) destaca que a sensibilidade se estrutura a partir de cinco eixos, e entre eles, queremos destacar três: a corporeidade, a afetividade e a intuição.

A corporeidade, dentro da perspectiva que nos interessa, é especificada pelo autor como “o estado de nosso ser encarnado composto da hibridação entre a fibra bio-físico-química de sua sensorialidade e o feixe simbólico que o atravessa”. (p.71). Aqui, temos um entrelaçamento entre potências que processam a compreensão do fenômeno humano, entendendo o corpo como expressão biocultural. Assim, o corpo

é uma expressão existencial polifônica e ambígua em seus modos de estar sendo no mundo.

A afetividade, conforme Araújo, nos constitui e nos estrutura como humanos em seus processos geradores de estados de ânimo, através da plasticidade no fluxo das sensações, emoções e sentimentos. Essas considerações encontram sintonia com Spinoza, que destaca nossa capacidade de sermos afetados e de afetarmos outros corpos de diversas maneiras, observando a nocividade de tudo aquilo que pode tornar o corpo menos capaz de afetar e ser afetado. Nesse sentido, os afetos são determinados como potência de agir, sendo o que dá sentido à existência humana.

Em relação à intuição, Araújo nos diz que se trata de um diálogo entre uma consciência e suas camadas mais inconscientes em um processo de interpenetração. Sendo assim, ela "flecha, desde dentro, o coração da experiência". Dessa forma, a intuição transita pela nossa corporeidade e pelo nosso estado anímico.

Olhar para a sensibilidade a partir dos eixos apresentados revela que qualquer investida que intencione diminuir a capacidade do sentir promove o embrutecimento do indivíduo, levando-o à indiferença a tudo aquilo que barbariza o mundo. Nossa potência de ser e de agir carece da interação de um complexo que engloba corporeidade, afetos e intuições.

Dadas as considerações, observa-se que o modo de produção de conhecimento que separa mente e corpo, pensar e sentir, saber racional e saber sensível, resulta em algo como uma casca vazia. Os sentidos são essenciais para a apreensão do mundo real, captando a vivência cotidiana. Portanto, apenas na integralidade do humano, em sua complexidade existencial, constrói-se o saber verdadeiro.

Assim, a dimensão do sensível é vital em nosso processo de construção de um saber fundamentado na experiência. Nesse sentido, nossas micro-insurgências do sensível buscam promover ações contra a lógica do esvaziamento, da falta de sensibilidade, do embrutecimento operado por mecanismos que pretendem a coisificação do indivíduo, onde os modos do saber são incorpóreos, tornando-se produtos externos dessensibilizados. Almejamos que formas de existir, que se mantêm firmes, impassíveis, imutáveis, sejam postas em movimento. Pretendemos que a dimensão do sensível seja vista como imprescindível, em conjunto com a

dimensão do racional, nos processos de produção e apreensão de conhecimentos, saberes e formação integral do ser humano.

Nossas micro-insurgências do sensível, construídas como proposições artístico-teatrais em sala de aula, se realizam em consonância com a definição de educação menor, desenvolvida por Gallo (2002), na qual ele nos fala que a educação menor é aquela realizada no âmbito das micropolíticas, desenvolvida como ações cotidianas na sala de aula que opõem resistência a um tipo de educação que se planeja e tenta se impor de cima para baixo, por pessoas que não pisam o chão da escola. Esse segundo tipo de educação, do qual o autor nos fala, é o da educação maior, que, por sua vez, é feita no âmbito das macropolíticas. A esses dois tipos de educação, ele nos diz:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2002, p. 173).

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p. 173).

Se a "educação maior" está vinculada aos interesses do capital, instituída e busca se fazer presente, e a "educação menor" é um ato de resistência e revolta contra as pressões que forçam uma educação hegemônica, temos fundamentalmente uma relação de conflito, onde o choque ocorre entre os interesses e intenções dos que instituíram um tipo de educação escolar alheio àqueles que vivenciam em seu dia-a-dia os efeitos e resultados dos atos impositivos.

Como ação tática de resistência, Gallo chama a atenção para a necessidade de produzir diferenças e "desterritorializar sempre".

Nesse sentido, se pretendemos produzir diferenças, a visão do professor como aquele que ensina o como se faz e quais as técnicas para se fazer não faz sentido. Esse tipo de professor seria o que o autor chama de professor-profeta:

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político agiria como um professor profeta. Como alguém que vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo. (GALLO, 2002, p. 170-171).

O tipo de professor do qual Gallo nos fala é aquele que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito. Esse professor-profeta acompanha a "visão clássica" do professor tido como detentor do conhecimento, aquele que ilumina a mente de seres desprovidos de luz, mesmo que por muitas vezes não perceba, e sua ação seja bem intencionada.

Por outro lado, o autor apresenta outro tipo de professor, a que chama de professor militante, e sobre o qual fala: "Penso que" o professor militante, "seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e, dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo" (GALLO, 2002, p. 171).

Nessa perspectiva, a produção do novo se dá pelo coletivo, sendo essa a chave de ação do professor militante, o trabalho sempre como construção coletiva. Neste caso, as trocas que acontecem nas interações sociais permitem o processo de desterritorialização e reterritorialização como transformação de contexto e significados vigentes.

Essa luta de que Gallo nos fala acontece em diversos ângulos e níveis, mas na escola, ela acontece principalmente nas ações cotidianas da sala de aula, por meio da desterritorialização dos processos educativos, bagunçando as suas normas e princípios.

Essa busca por uma transformação inscrita no cotidiano que se vive na sala de aula, quando realizada por meio da ação artístico-teatral, gera formas cênicas que promovem estranhamentos. A experiência do tempo já não é a da vida cotidiana, passa a ser a do tempo cênico, marcado pelo impulso lúdico, instaurando relações de simpatia e empatia entre os agentes inventivos/transformadores. A sensibilidade potencializa relações mais abertas, vivas, onde a corporeidade dos jogadores na relação com o mundo inventa formas desviantes da normalidade, normatividade e regramento. A realidade em que se vive se torna insuficiente, intolerável.

Sendo assim, o que desejamos com nossas ações de micro-insurgências do sensível é criar novas possibilidades que escapam aos controles da educação maior.

Queremos provocar estranhamentos em relação à realidade que está posta, queremos viabilizar novas conexões, queremos sempre estar entre o construir/desconstruir de formas e de conexões sempre novas. Para isso, os afetos, a intuição, a corporeidade, em toda a dinâmica do sentir, nos são dimensões indispensáveis, uma vez que, a ação de tal ordem requer a inteireza do sujeito sendo-no-mundo-com-o-outro.

E os meus pensamentos são todos sensações.

Penso com os olhos e com os ouvidos

E com as mão e os pés

E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la

E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

(Fernando Pessoa)

CAPÍTULO 3 — TEORIAS DISRUPTIVAS

Temos chamado por teorias disruptivas aquelas teorias que percebemos como potencialmente capazes de provocar rupturas, suspender o estado atual das coisas e interromper segmentos normatizados e normalizados. Portanto, iremos refletir sobre a teoria da experiência, dos jogos teatrais e do teatro pós-dramático, buscando estabelecer uma espécie de abertura para pensar as relações de ensino/aprendizagem em Arte-Teatro a partir delas. Em um segundo momento, em nossos laboratórios de futuro, essas teorias servirão como base para nossas tentativas de voo.

Diante disso, a teoria da experiência nos possibilita situar o nível de abertura sensível que propicia um estado de receptividade ao novo, um desejo pelo desconhecido e um comprometimento integral nos processos de cocriação. Acreditamos que isso é fundamental para atuação e proposição a ser realizado no ensino/aprendizagem em Arte-Teatro.

Em relação à teoria dos jogos teatrais, muito nos interessa a sua capacidade de envolver os jogadores (estudantes) em uma atividade ao qual participam de modo voluntário e interessado, desfrutando de um sentimento de alegria pelo próprio ato de jogar, e sobretudo, possibilitando aos estudantes a descoberta/apreensão da linguagem teatral.

Por último, no Teatro pós-dramático, nos chama atenção a sua força de abertura à atribuição de múltiplos sentidos a partir do seu sistema significativo aberto, possibilitando processos de construção fundamentados na experiência, levando tanto o teatro quanto a sala de aula/escola como componentes de um mesmo acontecimento poético-existencial-pedagógico. Como consequência dessa pluralidade de sentidos, promove-se a percepção de que uma única realidade, verdades absolutas, discursos e modos de vida prontos são passíveis de serem questionados. Tudo isso, possibilita momentos de interrupção e podem levar a rascunhos de outras realidades possíveis, bem como, temos a ênfase no estado de presença, onde corporeidades em destaque são canais inventivos, canais de ação artística-política-social.

Desse modo, a criação de estados de presença, os inventos coletivos realizados no fazer artístico, e a rachadura nos modos de percepção automatizados,

massificados, nos parecem absolutamente fundamentais em direção a nossa proposição de ação na esfera das micro-insurgências do sensível a serem desenvolvidas na escola por meio de práticas de ensino/aprendizagem em Arte-Teatro.

*DA EXPERIÊNCIA: TUDO O QUE NOS ACONTECE NOS FORMA, NOS
TRANSFORMA*

Para refletir o que estamos chamando por teorias disruptivas, iniciaremos pela teoria da experiência e, de antemão, declaramos que o saber que advém da experiência é o tipo de saber que nos interessa construir nas relações de ensino/aprendizagem em Arte-Teatro.

Falar sobre minhas experiências, é certamente tão revigorante como o próprio ato de ter uma experiência. À medida que eu me recordo da experiência tida, de certo modo, eu revivo as sensações vivenciadas naquele episódio, e isso também me faz querer parar e me colocar em estado sensível, a fim de ter outras e novas experiências. A consciência da necessidade de um estado de abertura sensível age como disparador para que algo nos aconteça.

Me recordo de uma visita realizada ao museu Lasar Segall, quando, ao me colocar em frente de uma obra intitulada “Interior de pobres II” (Figura 46), passei a observar a figura, e os olhos das pessoas representadas me chamaram atenção. As figuras tinham olhares estrábicos, o que me trouxe a sensação de uma turbidez da alma refletida no olhar. Segui observando a imagem e pude ter a sensação física da textura das roupas que as figuras usavam, de como seria ter aqueles tecidos sobre a minha pele, a sensação do calor e/ou do frio que os diferentes tecidos me causavam, e o peso e/ou a leveza daquelas vestimentas. Também percebi as cores, o que aquelas cores majoritariamente marrom e cinza me causavam quando transportadas para o contexto em que eu estava, contexto muito diferente ao das pessoas representadas na obra. Ainda, o efeito de profundidade presente na obra, através da disposição das figuras e também pelas camadas de tintas utilizadas, me colocaram diante de um abismo a refletir: o que significa ser humano? E me pus a pensar em todas as camadas e complexidades que podem existir nas noções de ser humano, e de humanidade, principalmente em uma sociedade de complexa diversidade de

condições humanas. O que transborda para indagar: o que pode uma experiência estética disparar?



Figura 46. “Interior de pobres II” (1916-1921), Lasar Segall.

Fonte: Arquivo pessoal. Óleo sobre tela, 140 x 173 cm. Acervo Museu Lasar Segall.

Outra lembrança remete à primeira grande onda de manifestações contra o (des)governo do presidente Jair Bolsonaro em 2019, quando milhares de pessoas saíram às ruas em todas as regiões do país para protestar contra os cortes de verbas anunciados na área da educação, apenas quatro meses após ele assumir o cargo. Nesse evento, eu estava entre os manifestantes que ocuparam toda a Avenida Paulista. Entre o som das baterias, cânticos, cartazes e diversas formas de protesto, recordo-me da sensação de momentos em um tempo dilatado, onde os corpos deixavam de ser individuais e se transformavam em um imenso corpo coletivo. A sensação de comunhão, força e cuidado coletivo faziam com que a esperança e a vontade de vida fossem intensas. Certamente, muitas pessoas que estavam lá devem ter compartilhado dessa experiência, de maneira diferente, mas semelhante.

Atribuindo sentido à palavra experiência, seguimos a perspectiva de Bondía (2002): "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (BONDÍA, 2002, p.21). Nessa visão, as coisas que se passam simplesmente passam e vão embora; as coisas que acontecem ocorrem o tempo todo, muitas vezes todos os dias; o que toca, embora possa tocar, praticamente não é percebido, é rápido e passageiro. No entanto, quando as coisas nos passam, nos acontecem, nos tocam, esses eventos nos formam e/ou transformam. A experiência modifica, promove mudanças, e por esse viés, a experiência se revela como uma travessia onde o perigo habita, uma passagem na qual quem atravessa deve estar aberto à sua própria transformação.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba, nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e nos submetendo a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1997, p. 143. IN: BONDÍA, 2002, p.25).

Para Bondía, o sujeito da experiência "é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar" (BONDÍA, 2002, p. 24). Esse sujeito da experiência é dotado da capacidade de abertura e de recepção; ele se permite acolher e ser afetado pelo que foi acolhido, autorizando que o acontecimento deixe marcas. Esse sujeito é definido por sua passividade, que não deve ser lida na oposição entre ativo e passivo, mas sim na qualidade de paciência, disponibilidade, paixão. Talvez possa se dizer que é uma passividade de captação sensorial, uma abertura ao campo do sensível.

Outra característica do sujeito da experiência diz respeito ao fato de permitir-se "expor", aceitando, assim, a vulnerabilidade e o risco que isso implica. Afinal, "é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre" (BONDÍA, 2002, p. 25).

O sujeito da experiência, ao permitir-se ser afetado, está também possibilitando o nascimento de um saber intrínseco à experiência. O saber da experiência "é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai

acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”(BONDÍA, 2002, p. 27).

Nesse caminho de atribuir significado ao que nos acontece, também conferimos sentido à nossa própria razão de existir no mundo. O saber proveniente da experiência é um conhecimento encarnado, sendo sempre particular, subjetivo e pessoal. Mesmo ao compartilhar um evento comum, cada participante terá sua experiência singular. Esse tipo de saber não pode ser dissociado do sujeito, pois torna-se parte integrante do próprio indivíduo, moldando quem ele é.

No entanto, esse tipo de conhecimento, essa concepção do saber, não é predominante nos dias atuais. Devemos considerar que vivemos em uma época em que as experiências são escassas, um período em que a estrutura social está configurada para tornar as experiências cada vez mais raras, ou, se possível, evitá-las. Fatores como o excesso de informação, a abundância de opiniões, a sobrecarga de trabalho, a pressa e a falta de tempo são elementos que caracterizam a empobrecida natureza da experiência em nosso mundo (BONDÍA, 2002).

Para Bondía, a denominada "sociedade da informação" procura estabelecer uma relação entre os termos informação, conhecimento e aprendizagem, pressupondo que o conhecimento se manifesta na forma de informação, e que a aprendizagem consiste na aquisição e processamento dessa informação. Nesse contexto, é crucial distinguir o "conhecimento" associado a possuir muita informação e saber muitas coisas do conhecimento oriundo da experiência.

Junto com a inundação de informações, a necessidade de formar uma opinião sobre tudo e todos também mina a possibilidade de vivenciar experiências. A partir desse pacto entre informação e opinião, surgem indivíduos manipulados que se submetem à sacralização da informação e da opinião, tendo seu espaço de vivência capturado, tornando-se incapazes de experienciar, uma vez que tudo já está pronto e previamente estabelecido.

Além disso, somando-se aos fatores mencionados, o autor alerta para elementos como a falta de tempo e o ritmo acelerado da sociedade, onde tudo ocorre rapidamente, e o apetite pela novidade é voraz e insaciável. Nesse contexto, os estímulos são constantemente substituídos de maneira efêmera, impedindo que a experiência tenha espaço, pois esta requer tempo e paciência.

Adicionalmente, o excesso de trabalho também prejudica a experiência, e o autor destaca a distinção entre experiência e trabalho, contradizendo o clichê de que

a experiência é adquirida por meio do trabalho. Portanto, ele critica qualquer tentativa de converter a experiência em mercadoria e valor de troca.

Todos esses aspectos mencionados têm como objetivo substituir a experiência e o conhecimento que dela advém. Sob a hegemonia do cientificismo, a experiência é transformada em experimento, e a busca pelo conhecimento passa a ser predominantemente científica. Nessa perspectiva, a experiência enquanto experimento torna-se uma etapa segura da ciência, com um início e um fim previsíveis, visando conhecer as "verdades" do mundo e dominá-las. O conhecimento, por sua vez, passa a ser situado externamente a nós, associando-se à ideia de utilidade e instrumentalização, onde o objetivo é a aquisição e utilização do conhecimento de maneira útil.

Em nossa posição de um saber em oposição a esse utilitarista, quero retomar, agora, as experiências relatadas por mim no início deste subcapítulo. Elas foram experiências bastante distintas: uma aconteceu diante de uma obra de arte, em uma condição mais solitária e individualista. A outra foi subjetiva, mas não individualista, já que ocorreu por meio de uma relação coletiva. Penso que a matéria dessas experiências não era propriamente o quadro e o evento, mas sim aquilo a que essas coisas fazem parte; em suma, a matéria dessas experiências era o mundo. Assim, os elementos quadro e evento agiram como mediadores que permitiram o revelar do mundo. Uma foi essencialmente estética; a outra, no curso da vida, recebeu um olhar estetizante.

A partir dessas considerações, pergunto-me: não seria essa, de fato, a função da escola – possibilitar que se enxergue o mundo para além de uma leitura facilitada e superficial? Ações transformadoras parecem demandar a condição de estabelecer uma relação sensível com o mundo, um nível de percepção no qual vida e ser vivente são considerados em suas dimensões concretas e singulares, onde nossa existência é guiada por um conhecimento que nasce da experiência.

Conforme nos lembra nosso grande patrono da educação brasileira, "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 79). Ao posicionar o mundo nesse espaço intermediário, compreendemos que a verdadeira educação ocorre por meio do contato ativo com o ambiente em que ela se desenrola. Esse contato com o mundo se manifesta através de seus fragmentos, que são

pedaços que o constituem, mas que gradualmente nos proporcionam a compreensão de um todo complexo e interligado.

Nesse sentido, percebo que os fragmentos de mundo presentes no meu relato anterior, o quadro e o evento, funcionaram como catalisadores de experiência que resultaram em um conhecimento que me permitiu alcançar algum nível de apropriação da minha própria existência.

À medida que o contato com o mundo se torna um princípio, construir experiências por meio da arte e estabelecer conexões entre experiência estética e vida, experiência de vida e estética, vida e arte, torna-se fundamental. Em consonância com essa ideia, John Dewey considera que uma arte que se distancia da vida não pode ser efetiva em termos de experiência estética, pois "toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive" (DEWEY, 2010, p. 122). A vida cotidiana, com seus processos de interação constante com o ambiente, impulsiona a ter experiências. Dessa forma, a experiência é possível tanto para alguém que realiza tarefas domésticas em um dia qualquer quanto para alguém que interage com uma obra de arte.

Assim, Dewey rompe com a distância entre as experiências do dia-a-dia e a experiência estética, sugerindo que uma filosofia estética tem a obrigação de compreender um ponto comum às experiências, algo intrínseco à natureza da vida. Não por acaso, ele ressalta que a origem da arte está na experiência cotidiana e critica o fetichismo da arte, que a coloca como algo distante do sujeito comum, um produto a ser consumido por pessoas especialmente elevadas.

Independentemente da natureza da experiência, o autor destaca a importância de sua completude, de modo que ela possa ter um início, percorrer seu trajeto e atingir sua consumação. Dessa forma, a experiência assume sua qualidade única, sua marca, sua singularidade registrada no fluxo da vida, compondo-a e perpassando-a por inteiro.

Uma experiência integral possui um tempo, o tempo da experiência, que progride de maneira crescente, com início, desenvolvimento e consumação. Seu processo de incorporação ocorre na interação com os resultados das experiências anteriores que compõem o indivíduo. Desse modo, sua inteireza atribui-lhe qualidade estética por existir uma forma nessa organização dinâmica.

Para ser considerada uma experiência estética, segundo Dewey, é necessário que as tentações para digressões, geralmente causadas por interrupções externas, desatenção, falta de foco, ou a letargia interna, sejam direcionadas para a consumação. Assim, a experiência estética é "[...] o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa" (DEWEY, 2010, p.125).

Na concepção deweyana, a experiência estética não consiste em uma atividade passiva diante de um objeto inerte, mas sim algo vivo, um fluxo de energias, com energia de saída e energia de entrada. Logo, a experiência ocorre na interação entre estar sujeito a algo e fazer algo. Nesse sentido, há algum nível de comunhão entre o artista e o observador, algo no processo consciente de organização da obra, realizado pelo criador de acordo com seus interesses, que passa a ser percebido pelo espectador a partir de seu ponto de vista e interesses próprios, gerando um ato de recriação significativa.

Muitos dos pontos apresentados até aqui, quando pensamos no ensino da Arte-Teatro em sala de aula, podem encontrar efetivação por meio das práticas de jogos teatrais.

MOVIMENTO 3 — O MESTRE DO MOVIMENTO

Iniciamos o jogo formando uma roda e, em seguida, selecionei um dos jogadores, pedindo-lhe que aguardasse do lado de fora da sala. Esse momento gerou uma pequena tensão entre os participantes, que ficaram sem entender o que iria acontecer e por que o outro jogador estava esperando fora da sala. Em seguida, escolhi mais um dos participantes e pedi que iniciasse um movimento qualquer com o corpo, dando exemplos como levantar um braço, uma perna ou dar tchau com a mão, entre outros. Solicitei também que os demais jogadores o imitassem, acompanhando o seu movimento. A primeira ação realizada foi a de passar a mão no cabelo, e logo todos começaram a imitar essa ação.

A partir desse momento, expliquei que este é um jogo em que o foco do jogador que saiu da sala é observar e tentar descobrir quem deles está comandando o movimento, enquanto o foco dos outros é imitar o movimento e tentar impedir que o condutor seja descoberto. O condutor, por sua vez, deve propor movimentos, variar esse movimento e se disfarçar no meio dos demais jogadores.

Com a compreensão clara do andamento do jogo pelos estudantes, eles ficaram animados e ansiosos pela entrada do outro jogador. Pedi então que se preparassem e abri a porta, pedindo para que nosso outro participante voltasse à sala. Com o retorno do jogador, expliquei o jogo também a ele, e ele se mostrou feliz em assumir a posição de investigador.

Dessa forma, o jogo foi se desenvolvendo, e sempre que o jogador do centro achava que já sabia quem era o mestre do movimento, ele falava em voz alta o nome da pessoa. O grupo respondia se o jogador do centro havia acertado ou não, e em seguida ocorria a troca dos participantes - o investigador e o mestre do movimento.

Nos protocolos de aula, os estudantes destacam que os jogadores não podem falar quem é o mestre do movimento e a necessidade de manter silêncio durante o jogo. Essas observações correspondem a algumas das características desse jogo, que é de comunicação não verbal, um jogo sensorial, de profunda conexão e de focos diferentes entre os participantes.

Esse jogo estimula que os participantes se olhem, se percebam e estejam atentos aos comandos do mestre do movimento, tendo que responder imediatamente a cada troca de movimento realizada. Aqui, há a percepção do que é estar em estado de prontidão, o que lhes possibilita o tempo rápido de reação que o jogo exige.

A princípio, o que me chamou a atenção neste jogo foi a necessidade dos estudantes olharem diretamente para o mestre do movimento, sempre o entregando, o que levou o jogador do centro, cujo foco é investigar e descobrir quem está no comando, a cumprir sua missão facilmente. No entanto, aos poucos, eles foram desenvolvendo outras estratégias, percebendo que é possível copiar o movimento ativando um campo de visão ampliado ou pelas sensações que o movimento do outro gera em seu próprio corpo, ou até mesmo copiar o movimento por tabela. À medida que os modos de sentir e perceber tornaram-se mais variados e apurados entre os participantes, a tarefa do jogador do centro tornou-se mais difícil. Dessa forma, os jogadores que tinham por foco copiar o movimento e esconder o líder passaram a ter mais sucesso em sua missão.

Passei a chamar este jogo pelo nome criado por uma de minhas alunas, que registrou em protocolo como sendo o "mestre do movimento". O nome pelo qual eu o conhecia antes era: "quem iniciou o movimento?" Não foi difícil perceber a existência de qualidades estéticas que surgiram neste jogo, geradas como efeito da conexão

entre os participantes, pelos movimentos sincronizados, pela concentração profunda e pela criação de estratégias individuais e coletivas.

Nesse sentido, é possível dizer que foi gerada uma experiência coletiva como partilha do sensível. Rancière (2005) nos diz que a partilha do sensível evidencia a existência de um comum partilhado e dos recortes que dele se fazem como partes exclusivas.

O que acompanhamos nesse jogo foi uma partilha de espaço, tempo e ações em desenvolvimento, onde cada jogador se colocou em função dessa partilha por inteiro e comprometido com ela, possibilitando uma experiência coletiva como um acontecimento em que os participantes são responsáveis pelo todo e pelas partes respectivas que cada qual constrói enquanto experiência pessoal.

Essa experiência configura-se também como uma ação político-social, na medida em que é uma experiência do comum partilhado, onde os modos do fazer intervêm nos modos do ser e nas formas do ver, colocando em questão a tendência para a normalidade, regramento e rotina. Dessa forma, esta ação político-social tem base estética.

Há também nessa partilha a ampliação do sentir pelos recortes de espaço e tempo, movimento e som, o visível e o invisível, que no entrelaçar das energias existentes entre os jogadores se metamorfoseia no coletivo, virando atos estéticos que configuram a experiência, motivando novos modos do sentir.

Conforme já falado, no andamento do jogo, experienciou-se o estado de prontidão, que, como elemento cênico teatral, é muito desejado. O estado de prontidão promove o alargamento do sujeito, há uma atenção e uma conexão com tudo o que se passa manifesta como consciência expandida.

Ainda, assume-se neste jogo papéis diferentes, onde um propõe movimento e se disfarça entre os jogadores, outros imitam tentando camuflar o mestre do movimento, e outro investiga, buscando descobrir quem origina os movimentos, levando-nos a considerar uma cena teatral em pleno desenvolvimento.



Figura 47. Protocolo em contexto: Jogo o Mestre do Movimento.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

"HOMO LUDENS": BREVE INTRODUÇÃO DA PERSPECTIVA DE HUIZINGA SOBRE O JOGO NA CULTURA

A segunda das teorias disruptivas que trataremos é a teoria dos jogos teatrais, mas antes, abordaremos o jogo a partir da perspectiva de Huizinga(2009), o qual considera o jogo como um elemento da cultura, onde o lúdico é a cultura, e sendo assim, seríamos todos "Homo Ludens".

Huizinga define o jogo nos seguintes termos:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (HUIZINGA, 2009, p.33).

Ao considerar o jogo como um exercício voluntário, pressupõe que as pessoas, por livre e espontânea vontade, se colocam em estado de jogo. Logo, o ato de jogar exige disponibilidade e vontade pelo jogo; sem esse nível de interesse, não há jogo. Se o jogo e/ou o estado de jogo não pode ser imposto de fora para dentro, podendo ser no máximo incentivado, podemos considerar que se trata de um agir com autonomia. A ideia de autonomia será definida a partir do Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia: "Etimologicamente, autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural que determina ela mesma a lei à qual se submete" (LALANDE, 1999, p. 115).

As leis que organizam, norteiam e definem o jogo são as regras. Por meio delas, acordos são realizados, o que permite que o jogo se desenrole ordenadamente, em um espaço e tempo expressamente circunscritos. Como atividade autônoma, sua satisfação consiste na sua própria realização, possibilitando um olhar distanciado da vida cotidiana, o que pode causar um certo estranhamento ao mundo habitual.

Outro fator relevante que queremos enfatizar diz respeito à criação de relações coletivas entre os participantes do jogo. Embora ocorra em um espaço e tempo determinados, mesmo depois que o jogo chega ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito. Os laços construídos na situação excepcional de partilha de algo importante, de algo que escapa às normas habituais, tendem a ser permanentes, gerando uma sensação de estar "separadamente juntos". São efeitos que vão além da duração do jogo (HUIZINGA, 2009).

O jogo cria uma ordem que passa a ser vivenciada pelo coletivo, ao "introduzir na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada" (HUIZINGA, 2009, p. 13). Para o autor, parece ser essa relação próxima entre ordem e jogo que faz com que, em larga medida, o jogo pareça estar conectado ao domínio da estética.

Em consonância com isso, no campo da arte, mais especificamente no campo do teatro, Koudela (1984) considera: "O jogo teatral não é uma extensão da vida corrente. A improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria, como no jogo" (KOUDELA, 1984, p. 44).

JOGOS TEATRAIS - JOGAR, CRIAR, TRANSFORMAR E SER FELIZ!

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.

(Viola Spolin)

Os jogos teatrais de Viola Spolin começaram a ser difundidos no Brasil no final da década de 70, com as traduções realizadas por Koudela. Um grande marco de sua proposição está no rompimento com a visão do teatro como ferramenta para o aprendizado de outras disciplinas.

Em seu sistema de jogos teatrais, Spolin sugere que a apreensão da linguagem teatral deve ser baseada na participação em jogos. A estrutura dos jogos é organizada a partir do Onde (Lugar e/ou ambiente), Quem (personagem e/ou relação), O que (atividade e/ou ação), e o objeto (foco), que diz respeito ao problema presente no jogo que deve ser solucionado. Acredita-se que o participante, envolvido na relação de jogo e dentro das regras estabelecidas, desenvolve uma liberdade criadora, sendo capaz de produzir técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. Isso fará com que, à medida que vai se apropriando dessas habilidades e dessa liberdade, também vá se transformando em um jogador criativo (KOUDELA, 1984).

Os jogos são fundamentados em problemas que devem ser solucionados em grupo, não no individualismo, tornando-os sociais e requerendo a cumplicidade dos jogadores na busca de um objetivo comum. Nesse sentido, as regras são determinantes na relação de parceria e de reciprocidade dos meios empregados para o cumprimento do jogo, assegurando o princípio de equidade entre os jogadores.

Também está presente no ato de jogar um certo ar de tensão provocado pela incerteza nos modos de solução dos problemas do jogo e pela necessidade do improviso, geralmente amparado pela intuição, para vencer os imprevistos que acontecem no caminho até o desenlace. Essa energia gera um estado de atenção constante entre os parceiros e os acontecimentos na busca por superar os desafios que vão se apresentando.

(...) Engenhosidade e inventividade enfrentam todas as crises que o jogo apresenta, pois todos os participantes estão livres para atingir o objetivo do jogo à sua maneira. Desde que respeitem as regras do jogo, os jogadores podem ficar de ponta cabeça ou voar pelo espaço. De fato, toda forma extraordinária e inusitada de solucionar o problema do jogo é aplaudida pelos parceiros. (SPOLIN, 2008, p. 30).

Dentro do contexto de jogo, o participante é estimulado a experimentar o seu ambiente social e físico de forma livre, e a experiência surge justamente desse contato direto e interessado para com esse ambiente constituído. Na possibilidade de interagir e interferir na realidade do tempo presente, os jogadores encontram a si mesmos. Cada jogador é necessário para que o jogo aconteça; cada qual pode exercer sua liberdade com respeito ao outro e com sua responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula.

O jogador exerce sua capacidade de criação e transformação, que parece surgir "a partir do movimento físico intensificado e da troca desta energia em movimento entre os parceiros" (SPOLIN, 2008, p.32). São criações e transformações que nascem do coletivo; todos se tornam parceiros no ato de invenção.

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras claras e se diferenciam dos jogos dramáticos. Japiassu (2014) fala sobre essa diferença:

No jogo dramático entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". Nos jogos teatrais o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em "times" que se alternam nas funções de "atores" e de "público", isto é, os sujeitos "jogam" para outros que os "observam" e "observam" outros que "jogam". Na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral. (JAPIASSU, 2014, p. 25).

Dentro do desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, busca-se efetivar a passagem do jogo simbólico (subjetivo) ao jogo de regras (socializado); temos a transição do faz-de-conta para a realidade objetiva do palco.

Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral pressupõe a existência do observador e do observado. São participantes que jogam juntos de modo distinto, alternando o modo de jogar, ou seja, alternando a função de "atores" e de "público".

Partindo do princípio da comunicação que advém da interação espontânea entre os sujeitos envolvidos em solucionar problemas, o jogo teatral visa "o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica" (JAPIASSU, 2014, p. 26).

Dentro dessas relações de jogo, onde o desenvolvimento dos sujeitos se dá na relação com o outro por jogarem juntos, por descobrirem juntos, inventarem juntos, a figura do professor que aqui colocamos em contexto de ensino do teatro em sala de aula é a de um professor que está junto com o estudante-jogador. Esse tipo de professor-jogador também se mantém constantemente em estado de jogo.

O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula a vitalidade, despertando a pessoa como um todo - mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição - quando todos, professor e alunos unidos estão atentos para o momento presente. (SPOLIN, 2008, p. 30).

Diante dessas características, onde professor e estudante se colocam em estado de jogo, e onde há a exigência, por parte do jogo, de uma condição de presença intensa concentrada no aqui e agora, juntamente com outras características do jogo, como o grau de imprevisibilidade, o risco assumido, e a incorporação de acidentes que ocorrem pelo caminho, Schechner (2012) considera que: "(...) o jogo e o jogar são fundamentalmente performativos" (p. 127). Além disso, o autor enxerga que: "Ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes" (SCHECHNER, 2010, p. 30), uma vez que: "O professor precisa desempenhar o papel do professor, que pode variar de circunstância a circunstância" (SCHECHNER, 2010, p. 30).

Esclareceremos a concepção de Schechner a respeito de performance e performatividade na sequência da apresentação das teorias disruptivas, e assim esperamos que essas últimas considerações sejam melhor esclarecidas. Por enquanto, vale ressaltar que essas são características também pertencentes à performance, e que a performatividade do professor-artista-jogador e do estudante-jogador pode ser pensada como material criativo.

MOVIMENTO 4 — JOGO DO ESPELHO

O jogo do espelho mantém uma estreita relação com o jogo do Mestre do Movimento, pois também trabalha o olhar entre os participantes, exige movimentos precisos, variação entre quem conduz o movimento e quem é conduzido. Neste jogo, enfocamos a sensorialidade, a ação fundamentada no tempo presente, a capacidade

de comunicação não verbal e a relação de cumplicidade entre os jogadores. Destacamos a consciência e a precisão nos movimentos corporais que este jogo possibilita, como treinamento técnico do trabalho do ator.

No jogo do espelho, os participantes formam duplas e se posicionam de frente um para o outro, conectados pelo olhar. Um dos participantes inicia um movimento, e o outro reflete como um espelho esse movimento. Ao longo do jogo, há alternância nas posições, onde quem conduzia passa a ser conduzido e vice-versa, com variações frequentes entre os jogadores.

Iniciamos o jogo, e nesse início, manter a conexão através do olho no olho entre os participantes se mostrou um pouco difícil. Preocupados em manter a sincronia do movimento, eles focaram o olhar na parte do corpo que estava se movendo. Esse desvio fez com que perdessem detalhes de movimento e que as trocas de movimento ocorressem com atraso entre eles, uma vez que leva tempo para perceber a proposta do outro e mudar a direção do olhar. Sendo assim, reforcei a instrução do jogo, alertei sobre a necessidade de manter a conexão no olhar e disse que deveriam usar a amplitude do campo de visão, da mesma forma como haviam feito no jogo anterior. Escutada a orientação, eles restabeleceram a conexão visual, o que proporcionou maior sincronia nos movimentos.

Durante o jogo, por vezes, eu também chamava a atenção para a necessidade da mudança de movimento e de maior variação entre movimentos pequenos e grandes, utilizando o corpo inteiro. Um ponto que chama bastante a atenção é como os participantes vão entendendo que, para conseguirem cumprir os objetivos desse jogo, é preciso parceria e sensibilidade entre eles. Quando os movimentos são muito rápidos, o espelho não consegue refleti-los; sendo assim, as duplas vão ajustando o tempo do movimento, percebem que o tempo deve ser adequado à possibilidade de ser acompanhado, e encontram esse tempo ideal no outro. O que é muito bonito de ser assistido.

Depois de um tempo orientando o momento em que os jogadores devem trocar as posições entre quem inicia e quem espelha, quando passo a senti-los mais seguros no que estão fazendo, oriento que as trocas a partir dali serão definidas por eles, sem que, para isso, parem o que estão fazendo e nem precisem falar; apenas devem ir trocando sem combinar as trocas. Com isso, nova dificuldade acomete algumas duplas, enquanto outras continuam bem no andamento dos movimentos. Orientei, então, que mantenham a calma e tentem seguir sem pensar muito, deixando

as coisas acontecerem. Com o passar do tempo, eles vão superando os desafios, e percebo que alguns conseguem chegar ao ponto de ser, inclusive para eles (os jogadores), difícil de perceber quem está iniciando e quem está sendo espelho; essa separação vai se tornando borrada.

No final, questiono ao público formado pelos jogadores que estavam na observação e aguardo do revezamento entre ator e público se eles conseguiram perceber quem iniciava o movimento e quem imitava, e em quais momentos e por quais motivos achavam que se tornava difícil perceber essa distinção. Em seguida, estendo as mesmas perguntas aos participantes que realizaram o jogo como atores, e a partir das respostas dos estudantes, passamos a refletir sobre o jogo e as observações feitas por eles

Durante esta conversa final, um observador diz que parecia que as duplas estavam dançando; outro menciona que às vezes conseguia ver quem estava comandando o movimento, e às vezes não. Um dos jogadores comenta que é difícil manter a conexão o tempo todo; e outro destaca que o jogo é divertido, mas também cansativo.

Nos protocolos de aula, as crianças, ao referirem-se a este jogo e também ao jogo do mestre do movimento, enfatizam a necessidade de concentração, calma e silêncio, elementos cruciais em ambos os jogos. Dessa forma, elas demonstram ter compreendido alguns aspectos fundamentais que fazem diferença neste jogo, pois, sem esses elementos mencionados por elas, os jogadores não conseguiriam alcançar a conexão e fluência nos movimentos, como experimentado no jogo.

Ao acompanhar este jogo, percebo que a conexão estabelecida pelo olhar inicia uma troca de energia entre os participantes. A sensação que tenho como observador é de que essas energias criam linhas invisíveis que conectam os participantes e seus movimentos. Por vezes, essas linhas se rompem, e os participantes se deparam com os desafios da reconexão. Não é uma tarefa fácil, mas quando efetivada, gera grande beleza e satisfação. Desta maneira, tanto para quem observa quanto para quem executa, a experiência estética é fantástica.

Ao explorar movimentos, tempo e espaço, são criadas qualidades estéticas. Isso permite que, pelo distanciamento em relação à vida cotidiana gerado pelo efeito estético, os jogadores se sintam mais livres para criar, experimentar e explorar possibilidades nos modos de agir, permitindo-lhes resolver os problemas do jogo. Assim, também podem esboçar uma realidade distinta da habitual. Essa é a

liberdade artística/teatral que eles passam a vivenciar, sendo o que chamamos de laboratório de futuros.

MOVIMENTO 5 — JOGO CORDA IMAGINÁRIA

A partir da sugestão dos alunos de pular corda, mesmo sem ter uma corda no momento, propus um jogo para tornar visível o invisível. Nessa versão do pular corda, a corda não existe como objeto físico, mas se manifesta por meio da ação de tornar real o imaginário. O desafio do jogo consistia em como tornar a corda presente no espaço, não apenas na imaginação. Para isso, os jogadores deveriam usar suas vivências, memórias e sensações para recordar as sensações físicas de segurar e bater a corda, transpondo-as na interação com seus parceiros.

Durante esse jogo, realizado em trios, os participantes alternaram entre as posições de bater a corda e pular a corda, permitindo que todos experimentassem ambas as funções. Além disso, estabelecemos uma alternância na posição de quem observa e quem pula corda. Assim, parte dos estudantes observava enquanto os demais pulavam corda. Quando solicitados, os observadores compartilhavam suas percepções, destacando aspectos como: "A corda não está tocando o chão, eles precisam corrigir isso"; "Eles estão batendo a corda muito baixo"; "A corda está pegando na perna da pessoa que está pulando". Essas contribuições do público permitiram que os estudantes-atores percebessem e corrigissem as questões apontadas.

Durante a prática deste jogo, ocorreu um evento especialmente significativo. Os estudantes desta turma, ao me verem entrar na sala de aula, imediatamente perguntam qual será o jogo do dia, querendo ser os primeiros a participar e organizando a sala para começarmos rapidamente. Este interesse e animação são evidentes em sua postura participativa nos jogos, com uma exceção notável.

Essa exceção é Gregori, um estudante que optou por não participar dos jogos realizados nos encontros anteriores. Durante esses primeiros encontros, observei Gregori, insinuei que a presença dele nos jogos seria algo interessante, convidei-o a participar, sempre com o devido cuidado para não invadir o seu espaço e sem forçar uma participação não desejada. Entendi que a sua participação estava ocorrendo de outra maneira, através de sua observação.

Gregori é um menino de 9 anos, com um olhar atento, demonstrando estar sempre observando o que está acontecendo ao seu redor. Ele parece ser um pouco tímido e é portador da Síndrome de Down. Gregori costuma ficar na sala de aula acompanhado por uma cuidadora, com quem tem uma relação próxima.

Neste dia, durante o jogo de pular corda, já bem próximo do final desse encontro-aula, anunciei que só daria tempo para mais um trio participar pulando corda e questionei quem gostaria de ir. Foi então que, no fundo da sala, observei uma mão se levantando e abaixando muito depressa, em apenas alguns segundos. Ao perceber que era a mão de Gregori, perguntei imediatamente se ele gostaria de pular corda. No entanto, ele se deitou na mesa, escondendo o rosto entre os braços cruzados. Decidi me aproximar de Gregori e perguntei o motivo de ele ter levantado a mão, se era porque desejava pular corda conosco. Ele não respondeu. Preparado para voltar ao meu lugar, convencido de que ele não responderia, disse a Gregori que estava tudo bem e que, quando quisesse, era só me avisar.

Foi então que Gregori colocou as pernas para fora da carteira, projetando o corpo para se levantar. Contudo, não chegou a se levantar e permaneceu com os braços cruzados escondendo o rosto. Percebendo o desejo, mas também uma certa insegurança por parte de Gregori, perguntei se ele queria me dar a mão e ir comigo. Nesse momento, ele descobriu o rosto, segurou firme na minha mão, se levantou e caminhou comigo até o espaço de jogo. A partir daí, Gregori pulou a nossa corda real-imaginária por um bom tempo, divertindo-se bastante. Ao final, seus amigos, felizes pela sua participação, correram para abraçá-lo e comemoraram juntos.

Por meio dessa experiência, percebo o poder de convite que o próprio jogo exerce sobre as pessoas, especialmente sobre as crianças. Os jogos teatrais convidam para um mergulho na ludicidade, e dessa forma, a descoberta/apreensão da linguagem teatral acontece de maneira prazerosa.

Gregori reafirmou em mim o cuidado e o respeito ao tempo de cada criança. Quando ela se sentir à vontade, interessada e pronta, abrirá brechas de contato.

Escutar crianças poderia se comparar a fazer uma viagem aos universos infantis. Como em qualquer viagem rumo a novos ou poucos conhecidos territórios e culturas, o viajante descobre diversidade de linguagens, costumes, sabores, cheiros, músicas, danças, brincadeiras, histórias e paisagens. Ele se abre para o novo, para o desconhecido, para aprender e conhecer com o outro, o “estrangeiro”. Assim, quando nos aventuramos a escutar e a descobrir as crianças de modo verdadeiro e profundo, novos mundos e repertórios descortinam-se à nossa frente. (FRIEDMANN, 2018).

Foi muito bonito ver uma janela se abrir. Gregori me ensinou muito neste dia, e este presente que ele nos deu desejamos cultivar com bastante afinco.



Figura 48. Protocolo em contexto: Jogo Corda Imaginária.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

ACERCA DAS NOÇÕES DE PERFORMANCE, TEATRO PÓS-DRAMÁTICO, E TEATRO PERFORMATIVO

Chegando à terceira e última das teorias disruptivas que escolhemos abordar, a do teatro pós-dramático, consideramos importante começar por entender alguns termos de outras abordagens que se relacionam com ela. Antes de refletirmos sobre a ideia de teatro pós-dramático, vamos pensar sucintamente a concepção de performance em dois eixos, sendo o primeiro o da performance como gênero artístico (Performance Art.), e o segundo abarcando também o que está para além do domínio artístico, uma visão expandida que inclui todos os domínios da cultura.

Jorge Glusberg (2013), ao analisar a arte da performance, estabelece relação com outras expressões que a precedem e que seriam as raízes desse gênero. São movimentos como o futurismo e o dadaísmo, e formas como o happening e a body

art., emergindo o caráter híbrido da performance que surge como gênero independente no início dos anos 70, como uma arte de provocação e questionamento do status da arte.

A Arte da Performance, como um gênero que abalou a visão de arte nas décadas de 70 e 80, traz a ideia de ações realizadas por artistas. Nesse sentido, Renato Cohen (2002) nos diz:

Apesar de sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser, procurar escapar de rótulos e definições, a performance é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma platéia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la (COHEN, 2002, p.28).

Assim, o autor caracteriza a performance como uma “função do espaço e do tempo”, onde algo precisa estar acontecendo naquele instante e naquele local, tendo alguma atuação ao vivo. Quanto ao atuante, ele não necessariamente precisa ser um ser humano, podendo se radicalizar, indo desde um animal, um boneco, até um objeto ou forma abstrata qualquer.

Em relação ao segundo eixo, Schechner (2006), ao estabelecer relação entre o que é performance e o que pode ser analisado enquanto performance, diz que o que é performance se refere a uma convenção, a uma tradição; já o que pode ser pensado enquanto performance é amplo, possível a qualquer ação, evento e comportamento. Entretanto, no século XXI, em sua onda de dissolução de fronteiras, com a globalização, a internet, os meios de comunicação de massa, em sua saturação constante dos comportamentos humanos em diversos níveis, fazem com que as linhas divisórias do que “é performance” e o “enquanto performance” evaporem.

Com isso, as pessoas adentraram em um continuum vivencial de performances que se conectam e se sobrepõem. Desse modo, o enquanto performance está em todo lugar, está no cotidiano, no vestir uma roupa, no viver um papel de vida como filho, pai, mãe, professor, médico; está também na maneira como nos comunicamos através dos meios de comunicação como a internet, o telefone, e em todos os diversos modos de ser e de se relacionar com tudo.

Nessa lógica, Schechner nos fala:

“Realizar performance” também pode ser entendida em relação a: - sendo - fazendo - mostrar fazendo - explicar “mostrar fazendo”. “Sendo” é a existência por ela mesma. “Fazendo” é a atividade de todos que existem, dos quarks até seres conscientes e cordas supergaláticas. “Mostrar fazendo” é desempenhar: apontar, sobrelinhar, e exibir fazendo. “Explicar ‘mostrar fazendo’” são os estudos performáticos. (...) Sendo” pode ser ativo ou estático, linear ou circular, que expande ou se contrai, material ou espiritual. Sendo é uma categoria filosófica que indica qualquer coisa que as pessoas teorizam como a “última realidade”. “Fazendo” e “mostrar fazendo” são ações. Fazendo e mostrar fazendo estão sempre em fluxo, sempre mudando (...) O quarto termo, “explicar ‘mostrar fazendo’” é um esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo enquanto performance. (SCHECHNER, 2006, p.28).

Tais considerações evidenciam uma amplitude do conceito de performance, perpassando todas as dimensões da vida, desde a própria existência, ações, comportamentos, até o ato reflexivo consciente de entender o que é performance e o que pode ser lido enquanto performance. Isso nos leva a pensar a performance em diferentes campos, ou seja, uma performance da arte, uma performance do cotidiano, uma performance política, uma performance nos esportes...

Entretanto, para o autor, um ponto central é que são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ocorre treino e ensaio para realização dessas ações, de modo que não apenas as ações artísticas requerem treino e ensaio, mas a vida cotidiana também, são anos de ensaio para apreensão de determinados comportamentos culturais, para adaptação e ajustes para atuar os papéis da vida em suas relações sociais e pessoais (SCHECHNER, 2006, p.28).

Desse modo, fica claro que a definição de performance realizada por Schechner está para além do domínio da arte, e o uso dos verbos de ação ser/estar, fazer, mostrar fazendo, como nos diz Josette Féral (2008), são verbos que estão em jogo em qualquer performance, por vezes separados, por vezes combinados, sem se excluírem e frequentemente em interação. Assim, para Féral, “performer, no seu sentido Schechneriano, evoca a noção de performatividade”, sendo que, “sua origem poderia ser retrçada nas pesquisas linguísticas de Austin e Searle, que foram os primeiros a impor o conceito pelo viés dos verbos performativos que ‘executam uma ação’” (FÉRAL, 2008, p. 200-201).

O conceito de performativo surge na década de 50, com John L. Austin, decorrente de seus estudos no campo da filosofia e teoria da linguagem. Derivado da palavra performar, Austin, com esse termo, investiga o fenômeno da língua para além

de sua função sintática e semântica, enfatizando essencialmente os objetivos da comunicação, refletindo o contexto extralinguístico em que ela acontece e que lhe dá significado. Nesta lógica, a professora do departamento de artes cênicas do Instituto de Arte da Unesp, Dra. Wânia Storolli, nos fala: “Austin introduz a questão de que a língua não opera apenas de forma descritiva ou afirmativa, com uma função referencial, mas apresenta também a possibilidade de realização, de ação, ou seja, possui uma função performativa” (STOROLLI, 2009, p. 33).

No tocante à performatividade, o conceito abarca um campo de teoria e de discurso que reflete formas e teorias diversas sobre ação social e conhecimento. Os estudos da performatividade têm provocado diversas mudanças nas formas como se entende arte, literatura, formas de manifestação e realização cultural, sendo que esse alargamento é proveniente do trânsito do conceito de performatividade em diferentes áreas e linguagens artísticas (STOROLLI, 2009). Por se tratarem de termos amplos e abertos, performance, performativo, performatividade, chamamos atenção para a inexistência de consenso, embora possamos observar que a ideia de ação, de atuação, normalmente está presente, de modo que estes parecem ser pontos comuns a suas variadas leituras.

Também vale dizer que, de acordo com Féral (2008), é a partir desses dois eixos da performance que podemos pensar o teatro e as artes hoje. Um deles é o da performance como forma artística que provocou um abalo na nossa visão de arte nas décadas de 70 e 80, e que é herdada das vanguardas artísticas do começo do século XX, o qual podemos chamar de Arte da Performance. O outro é herdado de uma visão antropológica e intercultural, concebida por Schechner como ferramenta teórica de conceituação do fenômeno teatral, mas que não se limita à esfera artística, pelo contrário, é um fenômeno presente nos estudos de diversas áreas do conhecimento, como já visto aqui.

A partir dessa articulação dos conceitos de performance, Féral, no campo do teatro, considera que o que ficou definido por Lehmann como teatro pós-dramático a partir da publicação do seu livro "Teatro pós-dramático" em 2005, poderia de forma mais justa ser chamado de teatro performativo, por considerar que a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento. Do outro lado, Lehmann acha que o termo teatro performativo é estreito demais, não sendo capaz de abarcar as muitíssimas formas teatrais em transformação, e ainda acredita ser interessante

compreender o desenvolvimento do teatro tendo como ponto de partida a tradição do drama.

Dadas as considerações, declaramos que neste trabalho optamos por abordar as provocações e transformações atuais que têm movido as noções de teatro, os modos de se fazer teatro e as relações ensino/aprendizagem em teatro, pelo viés do pós-dramático. Tal escolha foi realizada devido à maior afinidade para com os argumentos de Lehmann, principalmente em relação a se manter a história do teatro dramático como plano de fundo na análise das formas muito diferenciadas que se colocam para além do drama. Acreditamos que isso, além de oferecer uma base concreta, também parece ser mais acessível em termos de reconhecimento e diferenciação para com o que rompe com a tradição. Além disso, romper com a tradição é também romper com muitos dogmas enraizados, o que buscamos neste estudo também em relação à educação escolar, e sobretudo, a presença da arte na escola. Entretanto, também consideramos a existência de fluidez na relação entre teatro pós-dramático, teatro performativo e demais artes performáticas. Assim sendo, não pretendemos nenhuma diferenciação purista, já que nem ao menos isso nos parece ser completamente possível

O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO

Não se trata apenas de um novo tipo de encenação delirante, mas de um modo de utilização dos signos teatrais que, ao pôr em relevo a presença sobre a representação, os processos sobre o resultado, gera um deslocamento dos hábitos perceptivos do espectador, educado pela indústria cultural. É pelo modo desestabilizador do trânsito entre palco e plateia que essa potência se efetiva. (CARVALHO, 2007, p. 15).

O termo "teatro pós-dramático", delineado pelo teórico alemão Hans Thies Lehmann, é abrangente, referindo-se a uma série de procedimentos e experimentos estéticos teatrais realizados por diversos artistas da cena contemporânea, principalmente desde a segunda metade do século XX. Esses artistas optaram por caminhos diferentes, afastando-se do textocentrismo, da construção da ilusão, da representação da vida e da hierarquização dos elementos teatrais, que são características fundamentais do drama. Falar em teatro pós-dramático significa abordar um alargamento das formas e procedimentos estéticos, bem como uma redefinição do entendimento do que é o teatro e o político no teatro, adentrando um

território de múltiplas possibilidades e trabalhando com a pluralidade das formas de organização dos signos teatrais.

Na citação extraída da apresentação do livro "Teatro Pós-dramático", Sérgio de Carvalho direciona para um ponto-chave do trabalho de Lehmann, que é a dimensão crítica e política de sua teoria do pós-dramático. Essa profundidade vai além de qualquer leitura de procedimentos como mero formalismo, e neste trabalho, interessa-nos refletir sobre sua relação com a educação. Iniciaremos tentando compreender quais são as subversões que abalam as estruturas formais fechadas do teatro em sua quase fusão com o drama, e o que isso significa enquanto nova situação histórica.

Para nos ajudar a entender as mudanças formais que passaram a ocorrer no teatro com a dita crise do drama, Lehmann (2007), retomando o trabalho de Peter Szondi em "Teoria do Drama Moderno", nos diz que, a partir do momento em que uma ideia central do drama, a de que as relações entre as pessoas são essenciais para se entender a realidade, foi rompida, deixando de ser uma verdade, muitos autores passaram a abandonar elementos relacionados à forma do drama e a experimentar outras possibilidades. São elementos que dizem respeito a questões de caráter do personagem e psicologia do indivíduo. Nesse sentido, os conflitos, os embates de ideias, tão caros ao drama, passam a ser trabalhados de outras formas, que não as do drama. E o que isso significa, na prática?

Significa que no teatro da modernidade, os elementos constituintes do teatro — pessoas, espaço e tempo — que se encontravam ligados, explodem, tornando-se autônomos. Desse modo, passam a ser categorias com existência própria, e podem ser encenadas fora da unidade que costumavam constituir, ou seja, o que vem sendo feito no teatro é uma nova etapa do que já existia, mas que agora é tratado de outra maneira. E é essa fragmentação dos elementos um dos fatores-chave para o entendimento do teatro pós-dramático. (LEHMANN, 2007, 2013).

Se antes, os elementos teatrais encontravam-se centrados a serviço do drama, dentro da perspectiva do pós-dramático, eles tornam-se independentes. Mesmo ao considerar que no teatro da modernidade o texto dramático era apenas uma parte da experiência que seu público buscava, ainda assim, é evidente que o texto era o elemento estruturante do teatro, definindo a disposição do espaço, dos atores, ditando as ações, estabelecendo a história e os meios pelos quais ela é contada, sendo principalmente através de diálogos, e tendo a luz, o som, a

cenografia, como seus elementos auxiliares, colocados em função de sua potencialização. Ainda, o drama guiou a construção de toda uma teoria e das expectativas que se faziam do teatro, e que, de certo modo, ainda hoje é uma referência forte do que no senso comum se espera do teatro. (LEHMANN, 2007).

Nessa perspectiva, o teatro pós-dramático trabalha com sistemas de significação instáveis, em oposição a relação entre drama e teatro, na desvinculação da quase fusão desses dois elementos, que pressupõe que os signos teatrais sejam usados em prol da narrativa textual em sua progressão linear e de fácil apreensão, realizado por meio de diálogos em que são apresentados conflitos interpessoais, numa lógica dialética de tese, antítese e síntese, que é dentro da concepção burguesa, usada como teatro de entretenimento e/ou divertimento, buscando representar uma mimese da realidade e geralmente usando-se de figuras facilmente reconhecíveis.

Assim, o teatro pós-dramático escolhe a ausência da fábula, autonomização da linguagem, fragmentação e desierarquização dos signos teatrais, contraposição do que Lehmann chama de “superfícies linguísticas” em vez dos diálogos, formas de apresentação ao invés da representação, buscando novas formas de ler e pensar o humano. (LEHMANN, 2007, p. 73). Desse modo, podemos notar que já não é central o interesse por contar e acompanhar uma história no teatro, mas sim em um processo de construção fundamentado na experiência, deslocando o texto de um lugar onde ele é central, para o lugar onde ele se torna mais um dentre os vários elementos teatrais.

Sobre isso, o autor nos fala: “O reconhecimento do teatro pós-dramático tem início com a constatação de que a condição de sua existência é a emancipação recíproca e a dissociação entre drama e teatro” (LEHMANN, 2007, p. 75). Essa separação, fundamental para Lehmann, traz à tona a capacidade de, ao negar a totalidade de uma composição estética, assumir um caráter fragmentário e refletir suas próprias possibilidades expressivas. Assim, torna-se possível um novo tipo de prática que está para além das formas centralizadas do drama.

MODIFICAÇÕES FORMAIS PROMOVIDAS PELO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO

Cibele Forjaz (2013), ao elaborar o papel da luz a partir do conceito pós-dramático, nos diz que:

Com essa explosão dos elementos, principalmente da articulação entre espaço e tempo, a função da luz no teatro pós-dramático se transforma. Não se trata mais de uma função reveladora, com o superobjetivo de organizar as imagens em uma ordem lógica, segundo a regência e necessidade do texto para “contar uma história”, mas ao contrário, trata-se de coordenar significados que se relacionam por impulsos principalmente visuais. A luz conduz o olhar por uma série de signos sobrepostos, que acabam por formar um sistema significativo que se completa atrás da retina do público. O quebra-cabeça não se explica, ele pode ser montado de diversas formas, as relações estão ali, latentes, são potências atualizadas por cada espectador à sua maneira. Diversas leituras são possíveis para o mesmo espetáculo, o que exige do espectador o papel de sujeito, co-autor da obra de arte. (FORJAZ, 2013, p. 153).

E segue nos apresentando formas de como a luz opera nesse tipo de teatro:

A linguagem da luz, no teatro pós-dramático, interrompe a ação, quebra a lógica linear, fragmenta a narrativa. Mais do que isso, na medida em que a luz rege o que é visível, ela pode iluminar várias ações ao mesmo tempo, porém de forma diferente, separando e multiplicando os planos de realidade. A luz coloca em cena vários tempos em um mesmo espaço, ou vários espaços visíveis ao mesmo tempo. Muitas vezes, em não-lugares ou não-tempos, outras vezes, aqui e agora, convidando a platéia a uma quebra na própria ideia de espaço e tempo. (FORJAZ, 2013, p. 154).

Percebe-se, desse modo, que a ideia de narrativa e unidade de ação não são mais os grandes elementos constitutivos do teatro, sendo que a polifonia passa a ganhar espaço. Dessa maneira, com a libertação da luz, sua função, antes restrita a uma forma, se liberta, o que nos permite pensar em uma poética da luz de maneira mais verdadeira, pois, já não se encontra subordinada e agora tem múltiplas possibilidades de ação.

Ainda sobre a fragmentação dos elementos, e em consonância a ideia de potencialidade ampliada que essa fragmentação proporciona, Lívio Tragtenberg (2013), a respeito da linguagem sonora, fala que:

A matéria-prima do som é ar e tempo. Espaço e tempo. À medida que a linguagem sonora na experiência pós-dramática está liberada de funções subalternas de apoio de alguma idéia, sensação verbal, ela pode tornar-se realmente uma experiência temporal.” (TRAGTENBERG, 2013, p. 178).

O que nos leva a concluir que o desprendimento do som em relação ao texto permite à linguagem sonora construir valendo-se de suas múltiplas possibilidades e aptidões abstratas.

Referente ao ator no teatro pós-dramático, refletiremos, dentre outras coisas, a relação entre representação e apresentação. Como auxílio a essa reflexão, Matteo Bonfitto (2013), realiza um recorte para distinção dos conceitos, no qual, partindo da dimensão da referencialidade, para ele, representação estaria associada a processos ou procedimentos de atuação que remetem a códigos e convenções sócio-culturais, sendo reconhecíveis culturalmente. Já a apresentação, conteria significativo grau de autorreferencialidade, ou seja, processos e procedimentos que não são instantaneamente reconhecíveis como patrimônio de códigos e convenções sócio-culturais. (BONFITTO, 2013, p. 89-91).

Nesse sentido, complexando a polaridade representação — apresentação, Bonfitto, observa que não é a presença do texto que determina o grau de referencialidade, mas sim os modos de sua utilização, uma vez que os processos de atuação podem levar à perda total da carga referencial do texto por meio das possibilidades de ações, movimentos, uso do aparato vocal. Dessa forma, o autor enfatiza que considerar os códigos e convenções sócio-culturais é primordial, mas não deve ser feito por si só; há de se considerar também os modos de articulação e reinvenção para podermos identificar o grau de referencialidade da atuação. (BONFITTO, 2013).

Em relação a isso, podemos observar os espetáculos de Robert Wilson, a montagem que realizou aqui no Brasil, em 2013, de “A dama do mar” (1888), de Henrik Ibsen, por exemplo, onde os códigos e convenções foram suprimidos pelos modos de articulação e reinvenção realizados pelo encenador.

Na esfera da apresentação, temos, segundo Bonfitto, como característica constitutiva, qualidades ligadas à manifestação de uma presença e tudo que isso implica. Assim, não centrado ao ato de contar uma história, em relação a processos de atuação, o que ganha evidência é a corporeidade e suas possibilidades expressivas (BONFITTO, 2013).

Nesse sentido, se pudermos reconhecer um elo entre o trabalho do ator dramático e do ator pós-dramático, o qual é a construção de partituras de ações, temos que ter em mente que o ator pós-dramático geralmente não poderá “apoiar seu trabalho em objetivos concretos, tal como aquele de materializar um significado preestabelecido. Ele deverá saber, sobretudo, como produzir sentido a partir dos materiais que estão à sua disposição” (BONFITTO, 2013, p. 93). Assim,

estabelecendo diferença entre processos de produção de significados e processos de produção de sentidos.

Agora, quanto a relação do ator para com seres ficcionais, nome em substituição a palavra personagem, dado a limitação de suas conotações no ocidente, há um tratamento diferenciado que o ator pós-dramático irá empregar. O ator pós-dramático, trabalhando com um diferente grau de autoria que o dramático, irá explorar suas qualidades expressivas, e sua relação com todos outros materiais de sua atuação se quiser criar seres ficcionais. É pela autorreferencialidade que esses seres ficcionais, que não são personagens, serão criados.

(...)De fato, em muitos casos o ator pós-dramático deverá compor ou incorporar seres ficcionais que não podem ser remetidos a indivíduos ou tipos humanos; eles serão muitas vezes canais transmissores de qualidades, de sensações, de processos abstratos, de fenômenos naturais, de combinações de fragmentos de experiências vividas, de restos de memórias... Dessa forma, as matrizes geradoras dos materiais de atuação, utilizados pelo ator pós-dramático, estão relacionadas mais diretamente com a exploração de processos perceptivos, constitutivo do que podemos chamar de experiência em diferentes níveis, do que com a ilustração de histórias ou teses de qualquer gênero. (BONFITTO, 2013, p. 98).

Como o autor nos esclarece e, seguindo uma certa simetria estabelecida por Lehmann entre representação — dramático, e apresentação — pós-dramático, podemos identificar formas de atuação do ator dramático e do ator pós-dramático. Tratam-se de escolhas, formas de organização, articulação e reinvenção dos materiais de atuação, um estado de jogo que envolve a conexão entre as dimensões interior e exterior do ator/performer na produção de sentido e não de significado. A ênfase na corporalidade e suas qualidades expressivas são evidências que consideramos como possíveis caminhos de diferenciação.

Quanto à dramaturgia, Matteo Bonfitto, em seu artigo intitulado “Tecendo os sentidos: a dramaturgia como textura”, expõe que ao longo do século XX a noção de dramaturgia, antes referente à escrita de textos dramáticos, se expandiu, adquirindo outros significados. Esse alargamento, em grande parte, ocorreu devido às contribuições de Bertolt Brecht e Antonin Artaud no ocidente. Brecht associou a dramaturgia não apenas à escrita de textos, mas à articulação de todos os elementos que compõem a cena, dando origem à figura do dramaturgo, o profissional que atua como escritor da cena. Por sua vez, Artaud compreendeu o teatro em sua relação complexa, onde não há hierarquia entre os elementos da cena, abrindo caminho

para uma compreensão expandida da dramaturgia, que pode ser vista como textura (BONFITTO, 2011).

Nesse sentido, o autor argumenta, que hoje podemos pensar em uma dramaturgia dos objetos, dramaturgia da música e das sonoridades, dramaturgia do movimento, dramaturgia da luz, dramaturgia do ator, dramaturgia do espectador... sendo que, “cada elemento possui seu próprio modo de funcionamento, e, em simultâneo, quando em contato, eles se transformam mutuamente”. (BONFITTO, 2011, p. 59). Nesses encontros, relações, sobreposições, o autor, considera muitos aspectos ainda obscuros, uma vez que estão sendo formulados e reformulados permanentemente, com elaborações expressivas que passam “do mais continuum ao menos referencial, e que abarca desde os códigos cotidianos mais facilmente reconhecíveis até a produção de intensidades” (BONFITTO, 2011, p. 60). O que permite o entendimento da complexidade da dramaturgia vista como textura, e leva ao afastamento de reduções teóricas, mantendo aberta às possibilidades de elaboração e de invenção. (BONFITTO, 2011).

Sobre a escrita do texto pós-dramático, que está intrinsecamente relacionada ao tema previamente abordado, Rosângela Patriota, professora associada do Instituto de História da UFMG, destaca referências multifacetadas e díspares. Estas incluem o jogo com a temporalidade presente/passado, a ausência de diálogo, processos de desconstrução de dramaturgias conhecidas, descontinuidades e fragmentação. Nesse contexto, cabe ao espectador não apenas interpretar, mas também compreender que sua interpretação é uma entre várias, não sendo a chave única para entender o texto e, conseqüentemente, o espetáculo (PATRIOTA, 2013, p. 50).

Assim, sob essas perspectivas da fragmentação dos elementos, dos modos como eles compõem, se sobrepõem, se opõem, criam, inventam, adquirem e provocam novos e múltiplos sentidos, podemos dizer que os elementos não mais atuam como criadores de atmosfera para a contação de uma história; estão livres para ser poesia em cena por si só. Além disso, suas possibilidades de ação são ampliadas e apontam para a destruição da ideia de arte como mimese, uma vez que não há interesse em criar uma ilusão de realidade. Ainda, podemos afirmar que todos os elementos que compõem a cena estão no mesmo nível, possuindo o mesmo grau de importância, não existindo hierarquia na composição do espetáculo,

e operam como um sistema significativo aberto, na incompletude, onde o espectador é sujeito de criação, inventando sentidos, sendo que as sensações interessam muito.

DIMENSÃO POLÍTICO-FILOSÓFICA DO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO

Entendido um pouco sobre as alterações nos modos de utilização dos signos teatrais no teatro pós-dramático, precisamos adentrar mais especificamente em sua dimensão político-filosófica, buscando assim alcançar a medida crítica que perpassa por todos os seus meios e procedimentos.

A tematização do teatro político é compreendida pelo senso comum como mimese do político, conforme se apresenta no discurso político. No entanto, longe de ser um duplo do discurso político, que encontra seu lócus no contexto da prática da política, a linguagem artística do teatro propõe outras exigências para apreciação e leitura. (KOUDELA, 2013, p. 32).

Koudela, ao iniciar a reflexão sobre a ideia do que é ou pode vir a ser o político no teatro, diferencia a forma direta, comum no discurso político, de outros meios e possibilidades possíveis ao teatro. Essas formas diversificadas acompanham concepções e práticas teatrais também diversas, cada qual exigindo certo grau de familiaridade por parte de quem produz e entra em contato, no sentido de apreciação e leitura.

Nesse contexto, Lehmann (2007), ao explorar possíveis potências de âmbito político no teatro pós-dramático, aborda a desconstrução do discurso político por meio de elementos cênicos que expõem sua vertente autoritária, condicionadora de verdades, leis, opiniões, modos de pensar e agir. Essa desconstrução se dá pelo desmonte da oratória, rompendo com os dogmas construídos pelas certezas discursivas e levando a um estado de constante alerta, desconfiança e incertezas. Lehmann argumenta que simplesmente encenar sujeitos oprimidos, em tempos de disseminação das telecomunicações e informática, constituintes da sociedade da informação, já não é suficiente para caracterizar o teatro como político. Ele destaca a importância de fundamentar-se em padrões de procedimentos subjacentes à representação e ao modo de trabalho, ou seja, na concepção da própria prática teatral.

Segundo Lehmann, o teatro que não busca oferecer um produto pronto para ser comprado e consumido e que é pensado enquanto acontecimento, na sua

prática, possibilita o encontro e conexão de elementos heterogêneos que para ele "simboliza a utopia de uma 'outra vida', onde, 'trabalho espiritual, artístico e corporal, atividade individual e coletiva são aqui conciliados'" (LEHMANN, 2007, p. 414). Dessa forma, ao subverter a lógica dominante das mídias de massa, que convertem tudo em produto e informação, o teatro se afirma enquanto resistência, sendo um caminho alternativo aberto, desejoso de outras leituras, experimentos e experiências. Assim, esse tipo de teatro pós-dramático se destaca como um teatro vivo, um espaço onde as coisas não estão dadas, mas em um lugar gerador de situações de inventividade, onde o que está por ser inventado depende dos participantes.

Em relação à abertura desse espaço de inventividade, estabelecemos uma conexão com o que Koudela nos diz.

A formulação de Heiner Müller, que a tarefa da arte é tornar a realidade impossível, aponta para o potencial do teatro como espaço que trabalha de mãos dadas com as impossibilidades da realidade, oferecendo assim um gesto no qual o político reassume a sua força. Como práxis talvez esse gesto seja impotente, mas o espaço vazio, assim aberto, assume significado político. (KOUDELA, 2013, p. 38).

A autora, ao estabelecer uma relação entre teatro e a impossibilidade da realidade, indica que a ação política do teatro é capaz de influenciar a construção de novas realidades por meio do vazio gerado pelo inconformismo. Por esse ângulo, a arte, por sua natureza transgressora, trabalha privilegiando o indivíduo, possibilitando momentos de interrupção que abalam comportamentos normatizados que lhe são inseridos politicamente, juridicamente na construção de padrões socialmente aceitos.

A interferência provocada nos modos perceptivos do indivíduo pela inserção do caos coloca-o em contato com fenômenos imprevisíveis, possibilitando que ele estabeleça relações com outros padrões de organização que estão por ser construídos. Dessa forma, o indivíduo pode se reorganizar a partir da aparente desordem. Nesse sentido, para Lehmann, o teatro pode ser lido como político na contramão da ação, pela contraposição, pela força de oposição. Ele pode ser lido como político pela sua não ação e pelo seu efeito de interrupção. (LEHMANN, 2007).

Desse modo, percebe-se que é no abandono do teatro como discurso, como tese, no jogo do que está por acontecer, no imprevisível, na comunicação teatral enquanto "produção de situações de autorreflexão e autoexperiência dos

participantes" (LEHMANN, 2007, p. 171), na recusa ao logocentrismo, na relação público/ator como parceiros de acontecimento, que se torna possível o deslocamento nos modos de percepção e o teatro pode ser político. O que leva o teatro pós-dramático a se tornar político não é abordar temas políticos, mas promover uma guerra aos modos de percepção automatizados (LEHMANN, 2007).

Por este viés, o trabalho de Lehmann também pode ser lido como crítica à sociedade do espetáculo. Sobre isso, ele nos diz que: "As mídias transformam o dom dos signos em informação e assim dissolvem, por meio do hábito e da repetição, o sentimento de que o ato de emitir signos envolve o emissor e o receptor em uma situação comum em meio à linguagem" (LEHMANN, 2007, p. 423).

Dentro dessa perspectiva, ele considera que, usando a comunicação em seu sentido mais pobre como mera emissão e recepção de informação, as mídias de massa convertem experiências humanas em mercadorias, gerando uma percepção da imobilidade e indiferença, onde o que nos é apresentado em forma de informação não nos afeta. Instaura-se uma distância que afasta qualquer senso de responsabilidade diante do que nos é apresentado. Assim, tudo que é gerado é uma falsa ideia de alcance e conexão efetuada por intermédio da linguagem.

Segundo o autor, quando tragédias são apresentadas constantemente na TV, o mecanismo da repetição transforma imagens absurdas de violência, opressão, miséria em cenas apenas comuns, corriqueiras, no qual o público sentado em seus sofás tem a falsa sensação de segurança. Assim, a mídia separa o emissor do que é emitido e priva o receptor do senso de responsabilidade que a participação na comunicação implica. É valendo-se desses elementos que o mecanismo de distanciamento é apurado, levando ao esvaziamento de significado e percepção de responsabilidade, o que nos torna alheios a tudo que acontece à nossa volta.

Esse escoamento dos signos, realizado pela mídia de forma proposital, condiciona o público e age como formador de sua expectativa. Como resposta a isso e tentativa de desconstrução, o teatro pós-dramático oferece uma estética da responsabilidade e uma política da percepção.

A partir da desconfiguração dos modos como a mídia se utiliza dos signos, estabelecendo agora uma conexão e não mais a desconexão entre emissor e receptor e entre os dois e o que é transmitido, o teatro pós-dramático nos propõe, enquanto estética da responsabilidade, que ator e público convertidos em participantes de um mesmo jogo, estejam ligados de modo subjacente na criação de

imagens teatrais. Tal invertida possibilita a busca responsável pela autoexperiência e autorreflexão, assim afirma-se como posição política frente a mecanismos de dissolução perceptiva, próprios da estética midiática. A responsabilidade, a ética e a cumplicidade entre os participantes tornam-se presentes (LEHMANN, 2007).

Na busca pela não limitação, bem como pelo rompimento com estruturas invariáveis, verdades e certezas absolutas, uma política da percepção no teatro age também questionando e subvertendo o domínio absoluto do logocentrismo. Onde, estratégias de construção de uma cultura dos afetos torna-se demanda no teatro que vê o potencial de situações de ludicidade disparadoras de afetos como necessário ao desenvolvimento humano. Assim, um caminho diverso ao racionalismo ancorado na lógica de mercado em sua busca por atingir metas e resultados que sempre correspondem ao lucro financeiro acima de tudo e de todos, que já provocou e segue provocando tantos desastres, seja de ordem ambiental, animal, climática ou social, torna-se tarefa do teatro, que o efetua por meio de uma estética do risco ao lidar com afetos exacerbados.

(...)Essa quebra ocorre quando os espectadores são expostos ao problema de reagir àquilo que se passa diante deles de modo que não mais exista a distância segura que parece garantir a diferença estética entre a sala e o palco. Justamente essa realidade do teatro, o fato de que ele pode brincar com tais limites, o predestina a atos e ações nos quais não se formula uma realidade "ética" ou mesmo uma tese ética; antes surge uma situação na qual o espectador é confrontado com o medo abissal, com a vergonha e também com a irrupção da agressividade. Mais uma vez fica claro que o teatro não ganha sua realidade estética e ético-política pelo viés da comunicação, das teses e das informações sempre artificiais- em suma, por seu conteúdo no sentido tradicional. Ao contrário, faz parte da concepção do teatro engendrar um terror, uma violação de sentimentos, uma desorientação que, por meio de procedimentos supostamente "amorais", "antissociais", "cínicos" faça o espectador se deparar com sua própria presença sem tirar dele o humor, o choque do reconhecimento, a dor, a diversão, que são os motivos pelos quais nos encontramos no teatro. (Lehmann, 2007, p. 427).

Desse modo, na incerteza gerada, na insegurança, no susto do tempo presente do acontecimento, o agir e/ou o reagir torna-se mais instintivo, não fixado na lógica racionalista, mas de forma mais abrangente, numa necessidade mais sutil, ao nível do afetivo, no qual a presença desse participante possivelmente é mais verdadeira, e imbuída da possibilidade de invento.

EN - EXPERIÊNCIA, JOGO E TEATRO PÓS-DRAMÁTICO - TRE

A palavra "**ENTRE**" pode ser utilizada como uma flexão do verbo "entrar", neste caso, transmitindo a ideia de adentrar a algum lugar, ou seja, no interior de, dentro de. Além disso, "**ENTRE**" pode ser empregado como termo que estabelece relação entre dois ou mais referenciais, demarcando o espaço e o intervalo de tempo entre esses pontos de referência.

Referenciais são elementos conjuntivos que formam um sistema de referência. Ao adotar um referencial, podemos observar diversos fenômenos e construir percepções a partir de pontos de vista associados aos referenciais adotados.

Dadas essas considerações, buscamos, neste capítulo, convidar o leitor a explorar as teorias da experiência, dos jogos teatrais e do teatro pós-dramático. Além disso, convidamos o leitor a acompanhar nossa tentativa de associá-las, entrecruzá-las e construir, por meio delas, nossos laboratórios de futuro, que consistem na criação de espaços de ações artísticas-políticas-sociais (micro-insurgências do sensível).

Com a intenção de entrelaçar nossas teorias disruptivas, começamos relembando que, em 1974, Marina Abramovic realizou a performance "Rhythm 0" (Ritmo 0). Nessa performance, ela se propôs a ficar exposta ao público por seis horas, convidando as pessoas a interagirem com seu corpo da maneira que desejassem, usando os 72 itens disponíveis em uma mesa. Esses itens incluíam desde objetos inofensivos, como perfumes e flores, até objetos ameaçadores, como facas, tesouras, lâminas de barbear e uma arma carregada.

O propósito desta performance era observar e compreender os comportamentos e limites humanos em situações de poder sobre o outro, explorando a possibilidade de agir sobre um ser humano indefeso, e experimentando uma sensação de ausência de consequências para tais ações. Dessa forma, não foram estabelecidas restrições quanto aos modos de utilização dos objetos disponíveis.

Essa proposição performática evoca a concepção plena de corpo. Ressaltamos que corpo é identidade, é por meio dele que sentimos, percebemos e nos situamos no mundo. Não por acaso, o corpo figura como um dos principais alvos dos mecanismos de poder que buscam moldar subjetividades. É crucial destacar que qualquer investida contra o corpo, seja por meio de ameaça física, seja por tentativas

de controle e vigilância, representa um ataque não apenas contra um indivíduo específico, mas contra a humanidade como um todo. Isso ocorre uma vez que tais investidas definem modelos de seres humanos e contribuem para sua construção.

Quando o corpo-identidade é convertido em corpo-objeto, abre-se precedente para a sensação de que tudo é permitido em relação ao outro. Essa conversão legítima, no sentido de tornar "aceitável", que diante de um corpo imóvel e indefeso, alguém se sinta no direito de cortar a pele do outro, gerar dores e sofrimentos ao outro, ou apontar uma arma para a cabeça da performer.

Nesse ponto, onde os limites entre realidade e acontecimento artístico partilhado se tornam suspensos, a estética da responsabilidade entra em evidência. Diante de um ato de violência, surge a questão: permaneceremos apáticos ao que estamos presenciando ou interviremos?

No âmbito da partilha e não do assistir de modo distanciado, (distanciamento este não só físico, mas também do ponto de vista moral e social, conforme nos habituaram os meios de comunicação em massa) torna-se tarefa do espectador, agora convertido em participante, definir sua própria situação dentro da partilha, e com isso, também cabe a ele, assumir a responsabilidade pelo modo como define sua participação.

Responsabilidade implica comprometimento e engajamento para com as pessoas, para com as coisas que se passam e que acontecem. Essas características, presentes também no ato de jogar, no entrar em um estado de jogo, exigem que o indivíduo esteja totalmente imerso na atividade, absorvido pela alegria intrínseca ao próprio ato de jogar.

Dentro do escopo de nossa pesquisa, contextualizando no ambiente escolar e na vivência do corpo nesse contexto, observamos uma persistente dualidade entre mente e corpo, que visa validar uma lógica de treinamento mental e adestramento corporal. Nesse paradigma, a construção do conhecimento é concebida exclusivamente através da razão, como produção da mente desvinculada do corpo.

Ao analisar os projetos pedagógicos fundamentados nessa perspectiva dualista, correspondente aos paradigmas dominantes, percebemos, por um lado, a ênfase na valorização da mente e de seus processos cognitivos, e, por outro, a negação do corpo. Essa fragmentação do sujeito, estabelecida de maneira estrutural e funcional, atrapalha o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Na nossa perspectiva, esse corpo em pedaços não pode ser o corpo onde as experiências se passam, uma vez que, ter uma experiência requer estar comprometido por inteiro com o que nos acontece, é deixar ser afetado por um todo.

Também, o conhecimento que advém da experiência, que não é o saber deslocado que acontece apenas pelo treinamento mental, é um saber que se incorpora em cada átomo e em cada célula do nosso corpo, e passa a nos constituir. Esse saber, ao nosso ver, é um saber que carrega, de certo modo, uma estética da responsabilidade, pois, nos torna comprometidos para com a realidade do mundo em que vivemos, e responsáveis também pelo modo como o integramos, e como com ele participamos. Essas considerações dialogam com algumas questões: nós estamos no mundo ou somos parte dele? Que tipo de humanidade nós temos construído?

Desse modo, mediante tais reflexões, indagamos: será que uma estética da responsabilidade, uma construção de humanidade formulada na dimensão da experiência, uma abertura ao estado de jogo como determinante dos modos como nos relacionamos com as pessoas e com coisas, podem também ser caminhos para se “adiar o fim do mundo”?

CAPÍTULO 4 — LABORATÓRIOS DE FUTURO

Quando eu entro no jogo, eu entro com tudo o que sou e tudo o que represento naquele momento; sou eu, e tudo o que fez com que eu fosse as múltiplas possibilidades do que sou. Entretanto, no jogo, o que está prestes a ser inventado depende deste instante, onde passado e presente são friccionados no ato do aqui e agora, passando a fabular outras realidades. O aqui e agora, antes de representar o tempo presente, simboliza a constante morte do presente. Enquanto o fabular, ele distorce, ele inventa e reinventa. Desse modo, no ato do jogar, eu, que não sou só o eu, mas eu, que sou também o outro, matamos o que precisa ser morto para que o novo possa ser inventado.

Acompanhando as reflexões apresentadas, o conceito de futuro nos nossos laboratórios de futuro não se refere ao futuro como um ponto temporal por vir. O futuro mencionado é um cruzamento dos tempos expressos no ato do presente das nossas ações cotidianas. É passado e presente friccionado, gerando faíscas que correspondem ao futuro presentificado no agora.

Os laboratórios de futuro ocorrem em um tempo e espaço que se expandem, adquirindo outra dimensão de sentido. O tempo não é mais o da duração que pode ser medida pelo relógio; ele agora é o tempo do acontecimento, onde o que acontece passa, mas o que me aconteceu fica. Assim, ele é o tempo do instante que sobrevive, que foi capturado em uma dimensão de profundidade sensível e passou a fazer parte de mim. Quanto ao espaço, enquanto local circunscrito geograficamente, já não dá conta; ele passa a ser o resultado da efetuação de uma prática. O espaço torna-se um lugar praticado, é um espaço inventado.

Desse modo, os laboratórios de futuro são a criação de espaços por meio de práticas que promovem o cruzamento dos tempos que, em atrito, inventa o que é preciso ser inventado.

MOVIMENTO 6 — DO ESPAÇO DA ESCOLA



Figura 49. Protocolo em contexto: Jogo do Espaço da Escola.
 Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
 Fonte: Arquivo pessoal.

Com o propósito de reconhecimento da arquitetura escolar (prédio da escola e seus espaços), propus um passeio pela escola que seria encarado como um jogo. O desafio dos participantes era observar com bastante atenção a estrutura da escola, seus espaços, suas formas e cores, bem como as sensações e sentimentos que cada canto da escola lhes causava. Posteriormente, eles deveriam reconstituir esse percurso em um relato, apresentando ao professor e à turma com o máximo de detalhes possível sobre o que observaram durante o trajeto. Para isso, estabelecemos como regra do jogo, o combinado de ser uma caminhada silenciosa, e acordamos que cada participante poderia levar um caderno e lápis para fazer as anotações que julgassem necessárias.

Terminado a caminhada pela escola, voltamos a sala de aula, e realizamos uma roda de conversas onde os estudantes puderam compartilhar as suas anotações, observações, percepções e sentimentos sobre o prédio da escola e seus espaços.

Em acordo com os estudantes, gravamos essa conversa em áudio. A partir dos relatos coletados, elaborei um texto que descreve o espaço da escola sob a perspectiva deles. O texto foi produzido cruzando os relatos e, posteriormente, foi lido em sala de aula, sendo ajustado em conjunto até que os estudantes sentissem que havíamos alcançado uma boa descrição da escola e do percurso realizado. Durante a escrita, busquei manter o mais fiel possível as falas dos próprios estudantes. Abaixo, temos o resultado obtido:

Na entrada da escola tem um grande portão com grades de cor azul. Passando por ele, temos de frente a entrada da escola e, do lado esquerdo, um estacionamento aberto onde ficam os carros dos professores. As paredes do lado de fora da escola são azul e cinza; o azul é bacana, causa sensação de alegria e diversão. Este é um espaço grande, com um pouquinho de grama, e o sol ilumina ele muito bem. Também dá para ver algumas árvores que ficam do lado de fora da escola, e por vezes alguns pássaros ficam por ali.

Ao entrar na escola, temos um corredor onde vemos nas paredes fotos de girafas e pandas. Esse é um corredor comprido e o chão dele é cinza. Do lado direito tem a secretaria escolar, a sala da diretora, a sala da coordenadora, e mais ao meio temos a sala dos professores. Seguindo até o fundo desse corredor, temos o pátio da escola, onde fica o refeitório; lá tem cozinha, mesas brancas enormes, cadeiras verdes, pratos, comida. Este é um espaço legal, feliz e que causa fome. Feliz porque é lá que fazemos brincadeiras e nos divertimos na hora do recreio. Neste espaço também ficam os banheiros e os bebedouros.

Voltando um pouco pelo corredor, temos as escadas que levam até as salas de aula. Os degraus da escada são largos e pintados nas cores azul e amarelo, e as paredes são cinzas. Alguns alunos dizem: “são cores legais, divertidas”. Outro aluno comenta: “acho chato porque as cores não combinam, tem muito cinza”.

Ao subir as escadas tem um corredor bem longo. De um lado temos as salas de aula, e do outro, uma parede quadriculada vazada de onde dá para ver o lado de fora. As cores das paredes são branco e bege. Neste corredor temos mais uma

escada que dá acesso ao andar de cima, onde ficam mais salas de aula; o andar de cima é igualzinho ao de baixo.

Ao entrar na sala de aula, temos um espaço com mesas e cadeiras enfileiradas. Em cima das mesas, temos materiais escolares, um pouco à frente tem uma lousa de forma retangular, um armário, a professora, o professor. As cores da sala de aula são branco e bege, e esse espaço faz pensar em aprendizado, lição.

Após a descrição da arquitetura escolar a partir da narrativa dos estudantes, acrescento algumas considerações. Essa observação realizada como jogo proporciona um olhar concreto para a arquitetura da escola, enxergando de fato suas dimensões, formas, cores e disposição dos espaços, o que nem sempre percebemos claramente no dia a dia. O foco em observar, com a intenção de posteriormente reconstituir este espaço de forma descritiva, fez com que os estudantes se colocassem com maior atenção e cuidado para não perderem os detalhes das coisas, permitindo que descobrissem coisas nunca antes percebidas.

É relevante considerar que, mesmo com a caminhada silenciosa, isso não tirou do grupo a capacidade de comunicação; apenas alterou o modo como ela ocorreu. Os alunos se comunicaram de modo não verbal, trocando olhares, expressões, sinais corporais, pequenos sons e gestos.

Outro ponto a ser destacado é a diferenciação entre a percepção do espaço em si e a percepção do eu no espaço. Há o espaço em sua concretude, pelo que ele é de fato, e o espaço onde eu me localizo, onde eu me reconheço nele - parado em um ponto dele, me deslocando por ele. Isso leva a um terceiro estado, o do eu com o espaço; este é mais provocativo, é onde as intervenções acontecem, o espaço que intervém comigo, incutindo algo, abalando algo em mim, e o eu que intervém com o espaço, aproximando-se e evidenciando algo que deve ser visto para ser questionado, transformado, sendo, em si próprio, ação transformadora. Só intervimos naquilo que nos alcançou por algum motivo, e do qual estabelecendo uma relação de proximidade.

Agora, quero chamar a atenção para uma questão que nos pareceu bastante significativa nos modos de percepção dos estudantes: o fato deles, ao identificarem os objetos presentes na sala de aula, terem colocado o professor quase como um elemento, assim como os demais mencionados por eles, pertencente a um ponto fixo da sala de aula. Acredito que possivelmente isso ocorra devido à sala de aula ter

sido convencionada como o lugar próprio da ação pedagógica do professor sobre o aluno, onde tudo tem o seu lugar preestabelecido, seguindo a organização hierárquica da relação entre professor e aluno.

Por mais que tenhamos discursos aparentemente avançados na educação, presentes nos documentos oficiais, na prática, o modelo instaurado desde a revolução industrial persiste, buscando formar pessoas úteis como engrenagens de um sistema que procura se manter. Dentro dessa mecânica de fabricação e manutenção de um tipo específico de sociedade, divergências tendem a ser apropriadas, convertidas e apresentadas sob nova estampa, na busca por representar sinais de avanços, mas que, na verdade, não passam de fachada.

A lógica da fabricação de pessoas encontra como modelo ideal um tipo de educação definida por Paulo Freire como educação bancária. Essa lógica continua a reger nosso sistema educacional, definindo a disposição do espaço da sala de aula, o lugar e a função do professor e do aluno.



Figura 50. Sala de aula do século XIX. Fonte: Imagem retirada da internet.

A imagem acima representa uma sala de aula do século XIX (Figura 50), mas conforme a descrição realizada pelos nossos estudantes, a imagem também poderia representar a sala de aula deles.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

Nesse entendimento, considerando a não neutralidade do espaço escolar, é fundamental analisar, para além da sua materialidade, os discursos que estão expressos e refletidos nele. A persistência ou imobilismo das estruturas construtivas escolares demonstram um caráter conservador, não apenas da forma, mas também de uma cultura escolar.

Alguns dos dispositivos condicionantes de um projeto escolar conservador são expressos por:

- Delimitação e funcionalização do espaço: espaços separados por muros, grades, portões e portas; sala de aula como o lugar de ensino-aprendizagem; pátio da escola como o lugar das refeições e descanso; secretaria para questões administrativas; sala da direção; sala da coordenação; sala dos professores; ambientes de passagem como escadarias e corredores; portão de entrada e saída da escola, encarado quase como um portal entre dois mundos.
- Delimitação e funcionalização do tempo: separação das turmas de acordo com faixa etária; tempo de permanência diário na escola; estipulação do horário de entrada, intervalo e saída; conteúdos escolares distribuídos ao longo do dia e expressos em aulas de 45 ou 50 minutos; programa curricular organizado e separado por bimestre, semestre, anual.

Assim, temos espaço e tempo como reguladores organizacionais da vida escolar. Isso, junto aos mecanismos de normatização dos saberes, efetivam uma transmissão cultural. Nessa lógica, os elementos tempo, espaço e pessoas se aglutinam com uma finalidade específica, a de cumprir as necessidades da educação como fabricação.

Se estabelecermos um paralelo com o Teatro pós-dramático, acredito que podemos realizar a seguinte aproximação: na educação escolar, a fissura de se ensinar algo a alguém pode ser lida como o elemento totalizante, no qual os demais elementos se colocam em função. Logo, se os elementos constituintes dessa função totalizadora, tal qual no teatro pós-dramático, também eclodirem, passando a ser categorias com existência própria e não a serviço da aula pensada como um conteúdo a ser ensinado a alguém, e esse ensinar como processo de transferência realizada por meio da explicação e/ou demonstração, o resultado que se obtém é o das transformações significativas nos modos de se pensar e de se praticar a educação escolar.

Se o elemento aglutinador for o conteúdo a ser ensinado a alguém, então o que importará na educação é o processo de inculcação, ou seja, o esforço de inculcar na mente das pessoas algo que está fora delas, como conteúdos e condutas, sem que haja a menor possibilidade de uma construção que parta de um processo outro, que intencionamos ser o do conhecimento fundado na experiência, ou seja, no ato de artesanato do que nos acontece, que é o mesmo que dizer, no presente do momento em que somos afetados e construímos na relação com estes afetos.

Não estamos nos distanciando da aprendizagem e nem negando a importância dos conteúdos. Estamos apenas em outro caminho que não é o que fundamenta a lógica que se tem, ainda hoje, da educação vinculada à formação do sujeito como processo de fabricação, onde se busca fabricar pessoas por meio da transferência de um conjunto de valores, condutas e conteúdos a serem apreendidos.

A palavra "formação" expressa o ato ou o efeito de formar; formar pode ser lido como dar forma, estruturar, mas também como tomar forma, estruturar-se. Há uma diferença nos modos de leitura entre algo que recebe o efeito de formatação que lhe é imposto e algo que se estrutura a si, que é mais maleável, podendo assumir e transitar por formas à medida da sua autocriação.

Nos modos aos quais formulamos o ensino/aprendizagem em Teatro, nós enfatizamos o conteúdo teatral e trabalhamos entre a construção e desconstrução da forma, considerando a perspectiva tradicional do teatro. Nesse sentido, enquanto entramos em contato com a ideia de que é necessário aprender a construir para poder desconstruir, também nos aproximamos da expectativa dos estudantes de um modelo de Teatro para poder também extrapolar essas expectativas. Nessa relação,

se aprende desde cedo que tudo o que se constrói também se desconstrói, seja na Arte, no discurso ou na Vida.

Nesse sentido, como forma de desconstrução e reconstrução do ensinar, nós pensamos não no efeito de um sujeito sobre o outro, mas com o outro, pois ninguém está acima de ninguém. O que o professor-artista faz é gerar suportes e criar condições de inventividade, e os conteúdos são apreendidos na interação desses elementos.

Na concepção freiriana, prática e teoria não se separam, é preciso reflexão sobre a ação, e ação sobre a reflexão, a isso se chama práxis, e sua intenção é a transformação do homem sobre o mundo.

Acompanhando a consideração apresentada, se eu reflito junto aos estudantes sobre as convenções do teatro, sobre os elementos da linguagem, eu crio suportes que permitem que os estudantes realizem, necessariamente, pelas associações que fazem fundadas na experiência gerada na ação artística, a construção do seu próprio conhecimento. Agora, se esses suportes não forem usados como uma porta de acesso, um ato encorajador para um conhecimento fundado na ação artística, e passar a ser usado como objetivo final, então ele se torna mera informação. O suporte, ao deixar de ser um apoio, como um lugar do meio, entre a informação e o conhecimento, ocasionado pela sua desvinculação para com a prática, não chega a alcançar o nível de conhecimento, ele retrocede. Dessa forma, por ser teoria sem prática artística, ele não preenche, ele não gera de fato um conhecimento em arte.

Neste caso, sendo a ação artística indispensável nos processos de ensino/aprendizagem em teatro, temos também que considerar o alerta realizado pela professora Carminda Mendes André (2008), para o cuidado que se deve ter para não tornar a atividade artística uma disciplina nos moldes das que estão fundamentadas em modelos da ciência, sob pena de desvirtuamento dos conhecimentos que são próprios da arte.

A pesquisadora, ao separar o conhecimento da experiência científica do conhecimento da experiência artística, identifica que o experimento científico é um projeto que visa produzir produtos acabados, entendendo o conhecimento como um resultado de pesquisa que passa por hipóteses e experimentos para sua confirmação. Já a ação artística não está interessada em produtos acabados, mas sim em processos que produzem possibilidades, sendo uma ação com início claro,

mas que não se pode prever o resultado. E como opera essa ação artística em relação à educação?

Esse início de movimento, com rumo a ser descoberto por meio da Arte (ação artística), é criador de espaços, onde sua abertura implica no comprometimento dos estudantes, que, convertidos em sujeitos ativos, podem inventar e pensar a si mesmos e ao mundo sob óticas que fogem à da massificação induzida pelas mídias e por sistemas de controle e vigilância social (tornam-se sujeitos da cultura. Ação cultural). Esses momentos de interrupção das verdades absolutas e dos comportamentos normatizados permitem a percepção de uma realidade mutável, em constante estado de construção. Assim, as relações de ensino/aprendizagem em arte ocorrem em um espaço de inventividade, onde são trabalhados processos de apropriação das coisas e instigado a invenção de táticas de criação de modos de se fazer o que os participantes considerem necessário, dentro da situação em que estão inseridos (ANDRÉ, 2008).

Por este viés, temos como alternativa à lógica da fabricação a potência da ação. Dessa forma, torna-se importante que o professor tenha consciência em relação ao seu modo de agir, sabendo se está agindo em função de uma ação cultural ou de uma fabricação cultural. Para nos ajudar a compreender a diferença da fabricação para a ação, Teixeira Coelho (2011) nos diz que:

A fabricação é um processo com um início determinado, um fim previsto e etapas estipuladas que devem levar ao fim preestabelecido. A ação, de seu lado, é um processo com início claro e armado, mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar - já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. Na fabricação, o sujeito produz um objeto, assim como o marceneiro faz um pé torneado. Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda a diferença. (COELHO, 2011, p.13).

Em relação a isso, podemos dizer que o professor que realiza fabricação cultural procede com um dirigismo que almeja atingir um resultado, tendo em vista a necessidade de formar o sujeito no sentido da formatação. Já aquele que procede com a ação cultural gera as condições necessárias que permitem experimentos, descobertas e inventos, tendo ciência de que essa visão de educação não busca instaurar nenhuma falsa totalidade, criar modelos, propor caminhos ou impor soluções, mas sim viabilizar conexões novas.

Sendo assim, as relações de ensino/aprendizagem em Teatro na escola que encontramos afinidade acontecem na criação de espaços de experimentação artística, onde as experiências que se têm nesse espaço geram conhecimentos. Ainda, pelos modos de organização e reorganização de fragmentos que são materiais de atuação dos participantes, são construídas novas maneiras de perceber e de se relacionar com o mundo social.

MOVIMENTO 7 — LEITURA EXPLORATÓRIA

Neste encontro, trabalhamos com um texto chamado "A dança do arco-íris". Trata-se de um relato de uma lenda indígena que narra o surgimento do Arco-íris como uma descoberta acidental, mas que atendeu à necessidade de ligar dois mundos — o Céu e a Terra. (Texto disponível em anexos).

Iniciamos este encontro pela contação da lenda indígena. Ao término do texto, as crianças relataram que gostaram muito da história, considerando-a uma lenda interessante e legal, e uma estudante disse que a história é divertida e colorida. Em seguida, distribuí cópias impressas do texto e propus realizarmos uma leitura em voz alta. Nessa leitura, havia alternância de vozes, sem uma ordem preestabelecida, número fixo de pessoas por vez ou uma progressão constante do texto. Isso significava que um estudante poderia começar a leitura sozinho, e mais vozes poderiam se juntar a ele em algum trecho. Eles tinham liberdade para parar a leitura a qualquer momento, outra pessoa poderia continuar, ou um grupo de vozes poderia dar continuidade. A repetição de trechos também era encorajada, e podiam voltar atrás na leitura e depois retomar do ponto em que pararam.

Minha intenção era permitir que brincassem com as possibilidades de leitura do texto, observassem as musicalidades geradas, os efeitos provocados pela repetição, pela junção e disjunção das vozes, além do silêncio que poderia ocorrer em alguns momentos. Acompanhar esse momento foi instigante e poético, observando as inseguranças iniciais sendo superadas gradualmente. Por vezes, o grupo parecia alcançar desenvoltura na leitura, alternando com momentos em que pareciam perdidos, mas sempre encontravam uma maneira de continuar. Também observei as combinações, arranjos, encontros e desencontros vocais, efeitos de velocidades, alturas, pausas e atropelos que aconteciam naturalmente.

Isso me levou a querer mais, então propus sair da sala de aula e procurar outro lugar na escola para continuar o experimento. Sugeriu que pensassem em lugares diferentes que não costumavam frequentar na escola, que fosse um lugar diferente, mas também possível, não sendo a sala da diretora.

Sem demora, no calor dos ânimos, os estudantes escolheram dois lugares: as escadas e o corredor. "As escadas porque só passamos por lá na entrada, saída e no intervalo", disse um aluno. "O corredor porque não podemos ficar lá, a tia (inspetora) pede para entrar na sala", justificou outro estudante.

Nos lugares escolhidos, começamos pelas escadas, sentando nelas e deixando um espaço como passagem para outras pessoas. Nesse novo espaço, seguimos a dinâmica da leitura realizada na sala de aula, mas agora solicitei que quem fosse ler sempre se pusesse de pé. Tivemos então, além da musicalidade da leitura, a dança dos corpos que subiam e se abaixavam, às vezes em solos, às vezes em trio, às vezes em registros coreográficos mais complexos que se criavam. Também pedi que observassem o uso da voz nesse novo espaço, quais as diferenças em relação à leitura feita em uma sala fechada, se precisavam projetar mais a voz ou não.

Finalizada a experiência na escada, seguimos agora para o corredor. Como ele é estreito, decidimos ficar de pé e formar duas linhas, uma de frente para a outra. Durante a leitura, eu disse que eles podiam se deslocar por esse espaço do meio, entre as linhas de pessoas, então a leitura acontecia em movimento, por vezes com um andar mais lento, por vezes mais rápido. Observando isso, tive a ideia de pedir a alguns estudantes que interrompessem a leitura e compartilhassem com a turma o que estavam sentindo naquele momento em relação à respiração, sensações do corpo e qualquer outra coisa que quisessem expressar. Um estudante disse: "Estou cansado, é mais difícil ler assim, a voz sai com mais dificuldade". Outro estudante comentou: "Eu não estou muito cansado, mas estou lendo mais devagar".

Abaixo, apresentamos alguns registros dos protocolos de aula nos quais os estudantes documentaram os lugares percorridos na escola, incluindo escadas e corredor (Figuras 51 à 53).

ARTE

- 1- eu gostei da aula de arte
- 2- gostei do texto
- 3- o lugar que gostei mais da sala

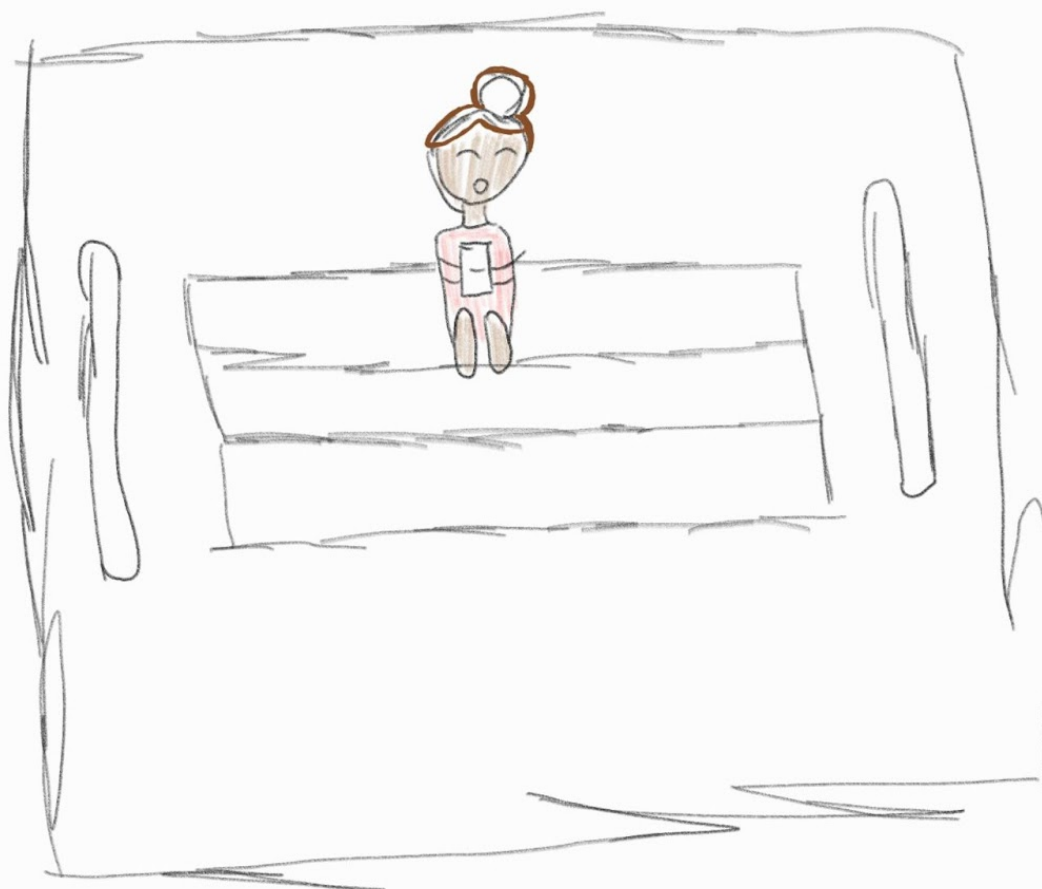


Figura 51. Protocolo em contexto: Jogo Leitura Exploratória 1.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

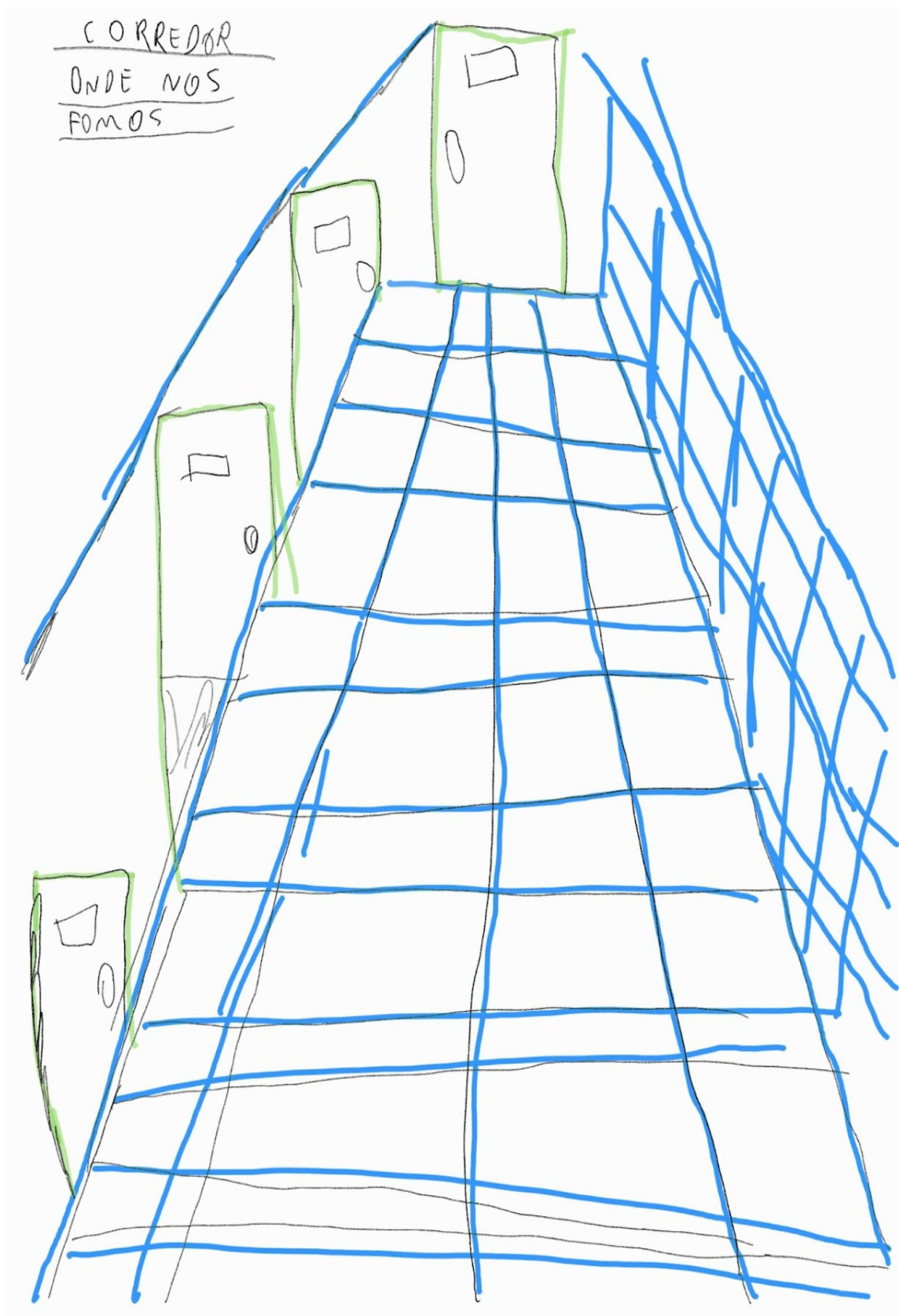


Figura 52. Protocolo em contexto: Jogo Leitura Exploratória 2.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

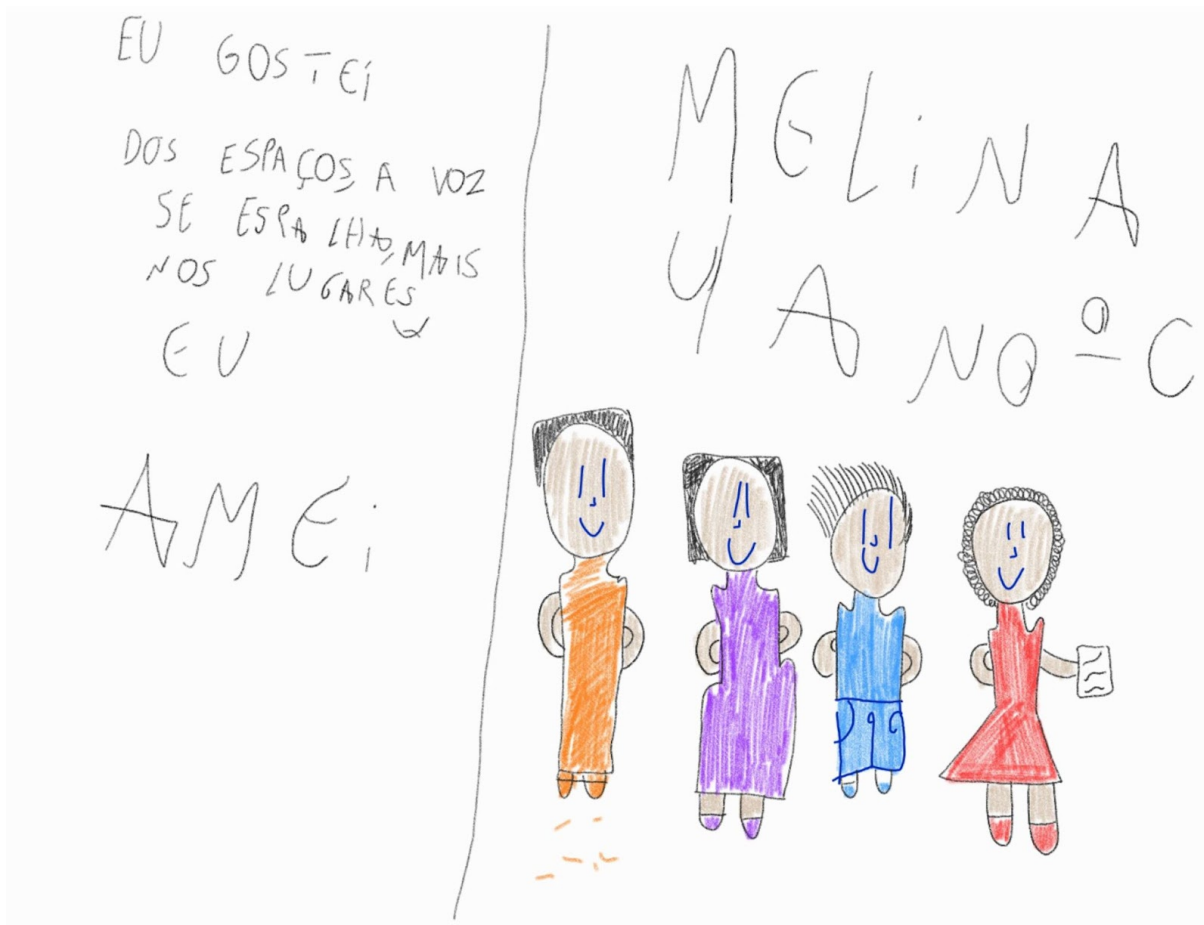


Figura 53. Protocolo em contexto: Jogo Leitura Exploratória 3. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF. Fonte: Arquivo pessoal.

Como reflexão do processo, foi interessante perceber como espaços diferentes nos trouxeram ideias variadas de modos de ocupar esses espaços e gerar dinâmicas diferenciadas a partir do que cada lugar nos proporcionou, nos causou, e também o inverso, como nossa ação interferiu nesses lugares, ressignificando-os mesmo que por um instante.

Ao explorar movimentos, sons, tempo e espaço, criam-se qualidades estéticas e teatrais, o que também permite que, pelo distanciamento em relação à vida cotidiana gerado pelo efeito estético, os participantes se sintam mais livres para criar, experimentar e inventar o novo. Essa é a liberdade artística/teatral que eles passam a vivenciar, algo que temos chamado de laboratórios de futuro. Nos laboratórios de futuro, cruzam-se os tempos e planta-se a possibilidade do novo.

Naquele dia, como de costume, durante a volta para casa, fiquei pensando em tudo o que havia acontecido. Então, lembrei-me da menina que havia dito que a lenda com que trabalhamos era colorida, “uma história colorida”. Com essa ideia na

cabeça, questionei a mim mesmo em pensamento: quais seriam essas múltiplas cores que eles conseguiram enxergar na história?

MOVIMENTO 8 — HISTÓRIA COLORIDA

No dia seguinte à leitura exploratória, levei uma caixa de giz colorido e sugeri aos estudantes que seria interessante se eles mostrassem as cores que visualizaram na história. Expliquei que poderiam representar isso na lousa. Assim, muito animados e felizes, eles apresentaram: (Figura 54).



Figura 54. Protocolo em contexto: Jogo Leitura Colorida.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

Desse modo, tivemos nesse dia o nosso protocolo de aula feito como um grande desenho coletivo na lousa, bem divertido e colorido!

MOVIMENTO 9 — JOGO DAS SONORIDADES CORPORAIS

Iniciamos um processo de produção de sonoridades corporais, investigamos sons produzidos pela boca, estalos de dedos, tipos variados de palmas, diferentes batidas em áreas do corpo, batidas dos pés no chão, com o objetivo de experimentar musicalidades. Reconhecidas as possibilidades do corpo como um instrumento sonoro, os participantes também foram percebendo as peculiaridades dos modos de produção e dos tipos de sons que cada corpo produz.

Finalizadas as investigações e descobertas iniciais, propus que criássemos uma espécie de sinfonia rítmica. Um participante iniciava com um som corporal, uma segunda pessoa criava outro som para compor com este primeiro, depois entrava uma terceira pessoa, uma quarta, uma quinta, e assim sucessivamente em grupos de dez estudantes. No final, ficávamos escutando por um tempo essa composição sonora que se formava.

Compor com o som do outro amplia nos participantes a capacidade de sentir o som, pensar sobre o som e agir em relação ao som. Nesse sentido, a intuição é amplamente explorada, entrando em jogo e impulsionando a participação dos jogadores.

Como continuidade, seguimos para um jogo desenvolvido a partir dos estudos de percussão corporal/vocal. Para este jogo, organizei duas linhas de cadeiras uma de frente para a outra, deixando um bom espaço no meio entre as cadeiras. Seis alunos por vez ocupavam essas cadeiras sentados. Como regra do jogo, propus que apenas um participante por vez poderia estar de pé. Ele iria realizar a sua produção de sonoridades corporais e, se quisesse, também de passos de dança, sendo que ao final deveria escolher e passar a vez para outro participante que estivesse, necessariamente, sentado em uma das cadeiras da fileira à frente da sua.

Durante essa prática, foi interessante perceber o que cada corpo contava de si. Foi possível identificar a menina que faz balé, o menino apaixonado por futebol, o que gosta de acrobacias, o que é ligado ao hip hop, o que faz passinhos de funk. Em meio às descobertas dos modos de se fazer e se partilhar essa experiência, também conhecemos mais sobre os participantes através do reconhecimento dos signos e códigos que estão inscritos em seus corpos. Nesse sentido, as trocas não verbais que almejamos, como um dos objetivos deste jogo, foram alcançadas, e muito nos surpreendemos com as descobertas realizadas.

Desse modo, temos espaço, tempo, corporalidade, sonoridades, movimentos, como instâncias exploradas na formulação de um processo artístico híbrido. Nesse sentido, Pupo (2009) nos ajuda na formulação de que trabalhos dessa natureza operam a desconstrução de categorias teatrais consagradas. Assim sendo, o trabalho foi realizado a partir de uma concepção interdisciplinar mais ampla do fenômeno artístico. Tal situação, em diálogo com a autora, requer do professor-artista um constante estado de alerta em relação às formas contemporâneas de Teatro. E para que isso se configure, é importante que ele esteja sensível ao que “tange às provocações implícitas no teatro atual”, o que, acrescido do conhecimento do assunto de forma bem fundamentada, o coloca em estado de constante alerta em relação ao tema, capacitando-o a “captar a emergência do teatro pós-dramático dentro do exercício, do jogo e da cena que vêm à tona dentro do processo”, avançando assim no que diz respeito aos processos de ensino/aprendizagem em teatro (PUPO, 2009, p. 232).



Figura 55. Protocolo em contexto: Jogo das Sonoridades Corporais.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

PRATICAR LUGARES, CONSTRUIR ESPAÇOS

Os jogos apresentados podem ser interpretados como manifestações de um teatro Pós-Dramático, caracterizado por mais presença do que representação. Os participantes, comprometidos com a ação em desenvolvimento, jogam principalmente com o que cada um já possui em seu repertório cultural, usando-o como material de criação artística. Enquanto o que lhes falta é inventado na relação com o outro, no impulso de energia gerada pelo coletivo.

Observamos que o nível de envolvimento, pelo comprometimento com o jogo, permite estar por inteiro, o que faz com que a presença seja realmente verdadeira, honesta e intensa. Nisso, trabalha-se com a corporalidade, compreendendo cada participante em sua existência, sua história e sua cultura. Além disso, esse participante cria com o outro, e em relação ao outro, assim, o que é singular se coletiviza, e o que é coletivo se singulariza.

Conforme os relatos do processo, nota-se que o que podemos observar não é um produto pronto, mas sim um processo em desenvolvimento, e neste rastro, temos um Teatro que se entende enquanto acontecimento, sendo gestado em situação de imprevisibilidade. Como afirma Pupo (2013), mesmo o que é vivido como simples exercício ou experimentação traz em si o germe de manifestações estéticas, qualificáveis como teatro pós-dramático. Ademais, importa considerar que isso operado na escola provoca subversão nesse lugar.

Para falar sobre lugar, e principalmente sobre lugares de afeto, Milton Santos, nos ajuda nessa empreitada. O autor fala a partir do campo da geografia, de onde ele foi de absoluta importância, sendo um dos grandes nomes do processo de renovação da geografia brasileira. Ao elaborar a geografia como instância de análise social e contribuir no desenvolvimento de seu estatuto teórico, também favorece o aprofundamento de diálogo entre a geografia e as demais áreas do conhecimento. Possibilidade de diálogo que queremos estabelecer com sua teoria, principalmente no que diz respeito às suas concepções das categorias de território, lugar e espaço.

De antemão, declaramos que partimos da leitura da escola como um lugar do acontecer solidário. Na perspectiva miltoniana, as solidariedades são responsáveis por definir usos e gerar valores de múltiplas ordens: cultural, social, político, artístico... Essas solidariedades implicam necessariamente em coexistência, e coexistir pressupõe o espaço geográfico, que por sua vez, segundo o autor, pode ser

considerado como sinônimo de território usado. Território que é abrigo, abrigo de todos.

“É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social” (SANTOS, 2005, p. 255). O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares, onde o conjunto de forças geradoras de movimento pode reger relações pautadas na interação e horizontalidade, ou pode reger relações que se dão de forma vertical, expressas por meio de normatizações, regulações, racionalidade a serviço de alguns poucos.

As interações que se dão nas horizontalidades são determinadas por Santos como pertencentes aos domínios da contiguidade, ocorrendo nos lugares contíguos, ou seja, lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, ou também por meio do intercâmbio geograficamente próximo. É um espaço de convívio, de contato, de proximidade, onde o território é marcado por um cotidiano compartilhado, fundamentado em regras que são formuladas e reformuladas localmente.

Quanto às interações de verticalidades, que acontecem no que chama de lugares em rede, estas, nos diz o geógrafo, são formadas por pontos distantes uns dos outros, conectadas por formas e processos sociais constituídos de modo hierárquico por meio de um comando, um sistema de comando, que impõe um cotidiano imposto de fora. Assim, é ao mesmo tempo um exercício de poder e poder puro, uma vez que além de comandar uma direção, ainda produz um sentido que é impresso na vida dos homens e do espaço.

Por este ângulo, ao refletirmos sobre a escola como um lugar do acontecer solidário, estamos propondo pensar a escola como um espaço que pertence a um determinado território usado, onde as forças que atuam nele e sobre ele definem um conjunto de valores e perspectivas de futuro. Isso ocorre por meio das dinâmicas que promovem formas de uso desse lugar, as quais acabam por determinar o sentido da escola e, conseqüentemente, moldar os tipos de indivíduos que são projetados

Nesse sentido, as relações de horizontalidades seriam aquelas fundadas também por relações de proximidades, em que o cotidiano da escola seria estabelecido por elementos de contiguidade e intercâmbio entre vizinhos, ou seja, é por meio do convívio e do contato próximo que se dá nas relações que acontecem no dia-dia entre sujeitos que habitam o lugar-escola e comunidade escolar que os modos de viver esse lugar e de construir sentidos de escola seriam formulados e reformulados, tendo em vista a realidade local.

Já as formas de verticalidades, enquanto imposições hierárquicas externas, relacionam-se principalmente aos documentos definidores de um currículo único para todos, independente das realidades locais, bem como, as padronizações de arquiteturas escolares, e a uma visão de educação vinculada aos interesses do capital, elemento estes, que tem força de coação para que se estabeleça um cotidiano imposto de fora.

É importante salientar que, segundo o renomado geógrafo, embora o território possa ser formado por lugares contíguos e lugares em rede, são "todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalidades diferentes, quiçá divergentes ou opostas" (SANTOS, 2005, p. 256).

Nessa linha de pensamento, torna-se claro que muitas contradições coexistem em um mesmo lugar, e que o lugar é a categoria concreta onde as disputas acontecem por meio do choque de forças que se encontram em embate nas relações cotidianas.

Sobre esse choque de forças, na intenção de viver lugares de solidariedades construtoras de afetos como potencializadores de vida, trazemos para este diálogo Michel de Certeau (1998). Segundo Certeau, "um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência". Isso considera a lei da impenetrabilidade da matéria, segundo a qual dois ou mais corpos não podem, ao mesmo tempo, ocupar o mesmo lugar no espaço. Desse modo, "um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade" (CERTEAU, 1998, p. 201).

Ainda para o autor, há a existência de espaço "sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo". Sendo o espaço "um cruzamento de móveis". Isso faz com que o espaço seja animado pelo conjunto dos movimentos que ali se desdobram. Espaço, então, "é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais." Isso leva à conclusão de que, em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1998, p. 202).

Desse modo, segundo Certeau:

O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio". (CERTEAU, 1998, p. 202).

Em sintonia com estas considerações, a escola torna-se um espaço-escola pela prática do lugar. O que levanta reflexões dos modos como temos praticado esse lugar? E do como desejamos praticar esse lugar? Quando realizamos práticas artístico-pedagógicas na escola, tanto o lugar próprio da educação, quanto o lugar próprio da arte, são suspensos pelo acontecimento poético. Por meio de práticas artísticas pedagógicas, os modos como temos praticado o lugar-escola passa a ser transformado.

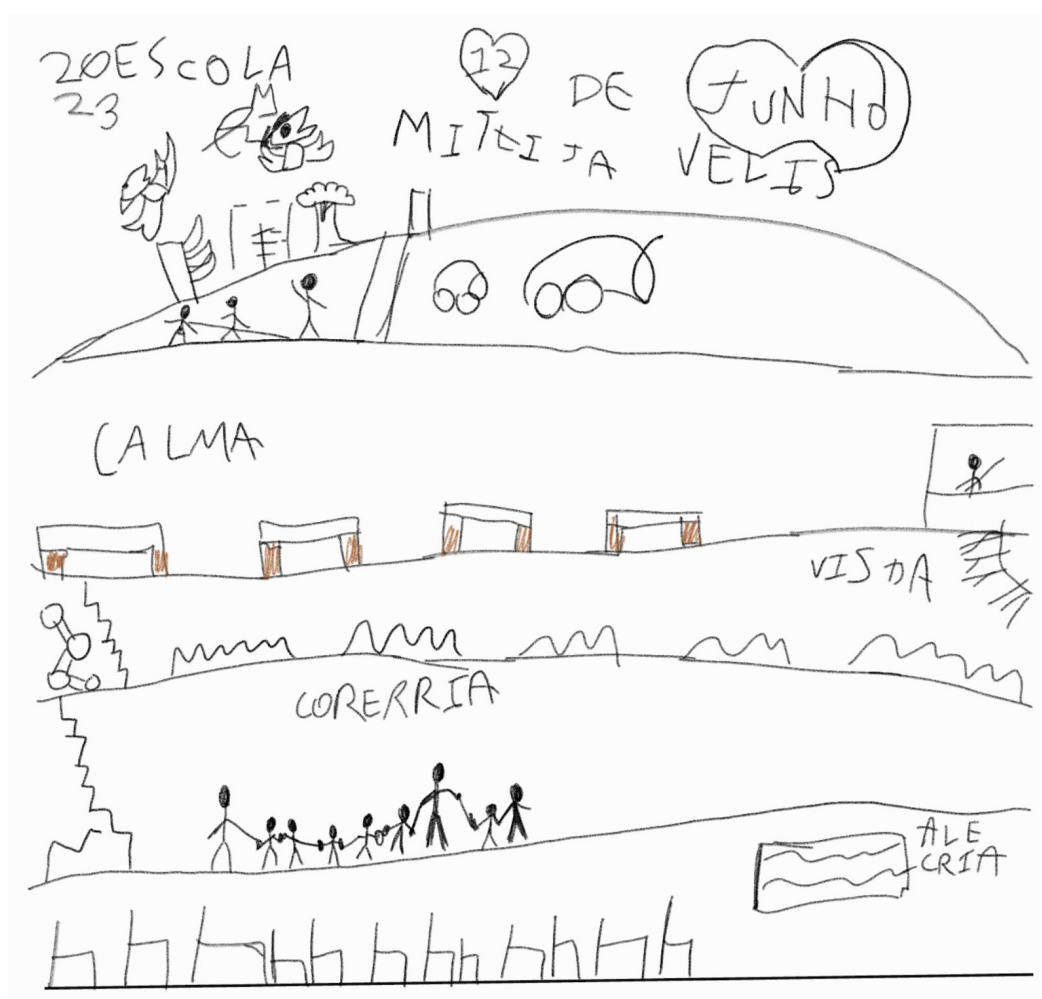


Figura 56. Protocolo em contexto: Jogo dos Espaços da Escola. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

Sobre os modos como tradicionalmente temos praticado a escola, considerando-a como o lugar próprio da educação, detentora de uma cultura escolar específica e também de um processo de transmissão intrínseco a essa mesma cultura escolar, já discutimos extensivamente neste trabalho. Colocam-se em questão os desafios e dilemas associados à busca experimental pela confluência crítica e engajada entre práticas artísticas, que rompem com as normas institucionais regidas por valores eurocêntricos, e os modos tradicionais de abordar a escola, em seus deslocamentos de ruptura para fora dos seus lugares regidos pelas instituições. Isso envolve comportamentos herdados pelos valores eurocêntricos e os modos como temos praticado tradicionalmente a escola.

Já em relação aos modos como desejamos praticar esse lugar, estamos aqui delineando, sem a intenção de criar uma única forma, mas sim ampliando possibilidades para a criação de espaços poéticos e políticos alternativos por meio de práticas artístico-teatrais. Essas práticas buscam desafiar os paradigmas rígidos da educação tradicional, jogando/brincando com os lugares duros e desafiadores desse contexto.

Dessa maneira, criamos espaços outros na escola ao praticá-la como um grande lugar de experimentação e formação artística. À vista desta desconstrução-descolonial, tanto da arte quanto da educação, a sala de aula deixa de ser um espaço opressor à medida que não mais a praticamos como um lugar de contenção e condicionamento dos corpos e passamos a praticá-la como um lugar de exercício da liberdade.

A criação e transformação dos espaços nos permitiu a desconstrução e ressignificação do objeto-função. Assim, a cadeira, que antes era utilizada como auxiliar de um projeto de apagamento dos corpos, passa agora a evidenciá-los. Apostamos na reconfiguração da centralidade do corpo como potência descolonizadora da educação. Nesse sentido, o lugar é transformado pelo corpo presente, como disparador de movimentos, como ponto de inscrição de uma história coletiva, como convite às tentativas e erros, conforme pudemos ver no jogo das cadeiras ocupação.

Além disso, as cadeiras puderam funcionar como o lugar da coxa no Teatro, onde fica-se aguardando a sua vez de entrar em cena. Isso não significa apenas esperar; pelo contrário, já se está em plena percepção do seu estado corpóreo e em

conexão com o que está acontecendo, exigindo um estado de prontidão constante, como pudemos observar no jogo das sonoridades corporais.

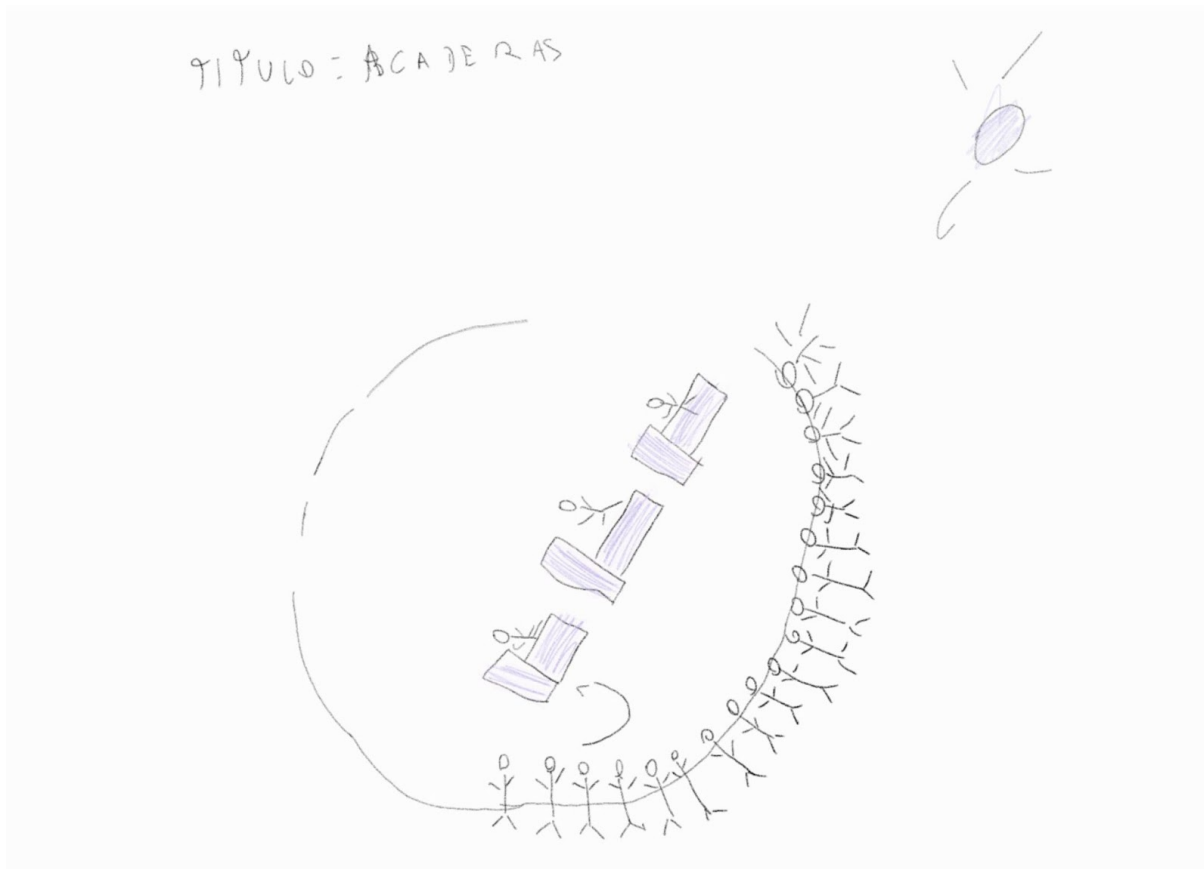


Figura 57. Protocolo em contexto: Jogo Dança das Cadeiras Ocupação.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

No caso da lousa, em vez do fundamento da cópia da lição, tivemos o da autoria, o da experiência sensorial registrada no corpo, manifestando-se através do exercício da criação coletiva, como evidenciado na leitura colorida. A própria disposição do espaço da sala de aula deixou de ser fixa, passando a ser situacionista, uma formulação adequada à experiência, que buscamos aplicar em todos os jogos que realizamos.

Além disso, a própria ideia de sala de aula extrapolou os limites que a arquitetura circunscreve, fazendo com que nossa sala de aula se tornasse a escola inteira. Dessa forma, caminhamos pela escola, observamos tudo por diversos ângulos e enfatizamos o caráter fragmentário da percepção.

Nesse processo, lugares considerados de passagem, onde os usos são desencorajados, passaram também a ser praticados, tornando-se espaços instigantes de ação artística. Vimos o espaço em sua concretude, nos situamos nele e, juntamente com o espaço, inventamos novas relações que nos fizeram dançar pelas escadas, desfilar e brincar pelos corredores.

Todas essas experiências e outras mais fizeram com que o palco do nosso teatro fosse a vida que se vive no dia a dia da escola, operada como ações rasteiras de uma cumplicidade insurrecional. Assim, consideramos que a escola realmente tornou-se um espaço de experimentação e formação artística, sendo também uma potência poética de transformações temporárias para lugares duros.

PROCOLOS DE AULA - ACOMPANHAMENTO, REFLEXÃO, E AVALIAÇÃO DO PROCESSO



Figura 58. Protocolo em contexto: reflexão ilustrada sobre os Jogos Teatrais. Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

Como já mencionado, o protocolo é uma proposta de Bertolt Brecht, introduzida no Brasil pela professora Dra. Ingrid D. Koudela, a partir da relação com os estudos das peças didáticas. Consiste basicamente em um registro da sessão de trabalho realizado pelos estudantes.

Nosso interesse pelos protocolos, primeiramente, reside na possibilidade de entrar em contato com as impressões dos estudantes sobre o processo que estão experienciando e registrando neles. Com essa intenção, e mais algumas outras que foram explicitadas aos estudantes logo no início do nosso trabalho, expliquei a eles em que consistiam os protocolos e como eles seriam utilizados.

A partir da conversa sobre os protocolos, ficou combinado que como registro de processo e, principalmente, de impressões sobre o processo, eles deveriam relatar um pouco a experiência que tiveram, e que para isso eles poderiam contar sobre o que havíamos feito, dizer como foi para eles, o que sentiram, o que lhes chamou a atenção, e qualquer outra coisa sobre as atividades realizadas que quisessem contar para mim e para a turma. Para fazer isso, também combinamos que eles poderiam se utilizar de textos, desenhos, pinturas, colagens, e outras ideias que tivessem, e que qualquer dúvida poderiam me perguntar a qualquer momento.

Outro ponto acordado foi que, além de ser um importante registro nas anotações das atividades que realizamos, o protocolo seria utilizado como instrumento de acompanhamento, reflexão e avaliação contínua do processo. Avaliação enquanto um processo de acompanhamento, pois, pensada como medição de um nível de aprendizado instantâneo, não parece ser coerente com a arte. A arte opera no não imediatismo, incutindo sementes que florescem regadas pelo tempo. Para permitir isso, decidimos que os protocolos seriam feitos após cada encontro, realizados em casa devido ao tempo limitado da aula, e apresentados na aula subsequente. Estabelecemos também que alguns estudantes, em ordem de revezamento, leriam os protocolos no início de cada aula.

Esse acompanhamento, reflexão e avaliação do processo ocorreram tanto por meio da leitura coletiva como pela minha leitura individual, na minha posição de professor-artista-pesquisador.

Não é possível falar em avaliação sem considerar a postura educacional que lhe imprime significado. Não é possível falar em instrumento de avaliação, como o é o protocolo, sem considerar questões de ordem metodológica que lhe dão sentido e forma. Ao focar o protocolo como objeto ora em discussão,

é preciso considerar uma atividade que busca correspondências entre a prática cênica e a pedagogia do teatro. (Koudela, 2019, p. 253).

Em consonância com as considerações de Koudela, nosso trabalho seguiu em direção à elaboração de um novo protocolo através da aproximação das diversas vozes. Ao invés de apenas protocolos individuais, optamos por criar protocolos coletivos. Dessa forma, a experiência inicial foi gerada no contexto do fazer artístico coletivo. Posteriormente, uma nova experiência surgiu na confecção dos protocolos individuais, levando os participantes a uma vivência modificada da experiência inicial. Por fim, ocorreu uma nova experiência com o cruzamento dos protocolos, configurando um novo fazer coletivo. Todo esse processo visa relacionar a "teoria da prática e a prática da teoria". Os materiais construídos por meio da reflexão são posteriormente utilizados na prática artística dos estudantes.

No coletivo, a apresentação e leitura dos protocolos sempre suscitaram reflexões a partir dos encontros e desencontros das múltiplas vozes dos estudantes sobre o processo vivenciado. Geralmente, observamos inicialmente a complementaridade que a polifonia, fundamentada nas diversas perspectivas, gerava. Posteriormente, surgiam novas reflexões a partir dessa diversidade de vozes.

Como exemplo de reflexão gerada pelos encontros e desencontros de perspectivas, temos, como pode ser visto nos protocolos que constam no primeiro capítulo, o jogo dos sons corporais. Nele, várias crianças adoraram por motivos diferentes. Ao lerem seus protocolos, reconheciam, uns nos outros, motivos que também consideravam importantes, mas que não incluíram em seus protocolos individuais. Além disso, nesse jogo, tivemos o caso da menina que discordou que ele havia sido legal. Ela registrou que foi meio chato, mas ficou feliz e achou que foi bom, o que levantou a reflexão sobre os motivos que podem levar algo a ser considerado bom e capaz de deixar feliz, mesmo não sendo tido como tão legal ou até mesmo sendo chato, conforme foi dito. Dessa reflexão, surgiram questões inerentes ao significado daquele jogo como parte do processo como um todo. Foram discutidas questões de liberdade de criação, improviso, articulação entre sons e movimentos, reorganização do espaço e coletividade. Também foram abordadas questões referentes às diferenças entre as pessoas, ao respeito para com as diferenças e à riqueza da diversidade de opiniões, perspectivas e culturas. Por fim,

ficou evidente pela própria fala da estudante que se tratava de uma questão particular. Ela via sentido no jogo, achava-o interessante e, quem sabe, poderia vir a gostar dele se realizado em outro dia, como nos disse.

Além da avaliação que vai sendo articulada de forma polifônica em nossa roda de revivência elaborada (leitura dos protocolos), também tento captar tudo o que me é possível perceber pela leitura solitária que realizo dos protocolos. Neles, noto que de fato, os estudantes relataram o que foram os jogos e quais as impressões que tiveram deles, e que nesses relatos uma porção de coisas, todas relevantes, apareceram.

Os estudantes registraram nos protocolos as sensações e sentimentos proporcionados pelo jogo, onde a ênfase foi dada ao prazer e diversão que se tem ao jogar. Mencionaram os desafios e as superações, os quais foram apontados na tentativa de vencer a timidez e o encontrar soluções para os problemas colocados pelos jogos. Abordaram os diferentes espaços em que os jogos aconteceram e as diferentes configurações que neles foram criadas. Reconheceram características intrínsecas ao jogo, como a existência das regras e a necessidade de serem respeitadas, bem como reconheceram que cada jogo tem objetivos próprios. Também falaram da construção de estratégias (destaco o caso da menina que registrou que observa os outros fazendo para aprender e fazer depois). Outro ponto abordado foi a necessidade do respeito e da colaboração entre os participantes. Além disso, falaram das relações que estabeleceram entre os jogos e o teatro.

Quero considerar e destacar que todas essas separações apresentadas não existem de fato, tudo isso está junto. Eu apenas as separei para usá-las como espécies de categorias de análise, para fins de aproximação para com aspectos do fenômeno, o que considero facilitar a análise de um fenômeno que é amplo e complexo.

Agora, comentando sobre as relações que os participantes estabeleceram entre a linguagem teatral e o jogo, penso que isso foi posto de uma forma interessante desde o começo do processo, logo no primeiro dia de aula, durante o momento de entender os conhecimentos prévios dos estudantes, quando um deles falou, como já vimos, que teatro é brincadeira. Desse comentário do estudante, percebo que, no decorrer do processo, tivemos um aprimoramento no entendimento à medida que foram compreendendo a existência de regras e objetivos claros que cada jogo possui (o que também assegura o princípio de equidade entre os

jogadores), o que fez com que a palavra "jogo" fosse considerada mais adequada, ou seja, teatro é jogo.

Outro ponto a ser abordado é a relação, mesmo que provavelmente não totalmente consciente, que os próprios estudantes fizeram entre teatro e pedagogia do teatro. Nos protocolos apresentados no primeiro capítulo, temos um relato em que um deles fala sobre os aprendizados obtidos na prática teatral, que se apresenta como uma brincadeira legal e gera uma forma de educação. "Eu acho que as aulas de Arte estão educando e devem continuar para os aprendizados das crianças. O Tiago ensina, ajuda nos aprendizados e não apenas sobre o Teatro, mas também sobre brincadeiras legais".

Olhando a partir de perspectivas que encontram sintonia com o relato apresentado do estudante, temos em Concílio e Koudela (2019) a informação de que o próprio Brecht denominava a prática do teatro como "o trabalho alegre". E temos em Vassen, mais uma vez, que "o trabalho da pedagogia do Teatro deveria ser gerado primariamente a partir da materialidade do processo teatral" (VASSEN, 2014, p.13). Desse modo, afirmamos novamente que os conhecimentos em Teatro são gerados pela própria prática teatral, ou, em outras palavras, pelo trabalho alegre. Fato este que aparenta já ter sido entendido, em algum nível, pelos estudantes, dada a evidência do relato apresentado.

Em relação à observação que o estudante fez quanto ao professor que ensina, vejo esse ensinar mencionado por ele como gerar as condições necessárias para se fazer teatro. O professor-artista, nessa condição, está junto no processo mais como alguém que dispara a invenção de espaços, instiga, ajuda, observa o processo de experiência dos estudantes e está junto também na reflexão sobre a prática e, posteriormente, novamente na ação sobre a reflexão da prática.

São muitas as possíveis considerações, associações, reflexões que os protocolos nos permitem, mas agora, por hora, prefiro parar por aqui, ciente da incompletude do que não é possível alcançar por inteiro, já que a experiência ultrapassa qualquer tentativa de transposição contemplativa em sua plenitude.

Dadas as considerações, esperamos que tenha ficado evidente que as micro-insurgências do sensível são construídas como proposições artísticas-teatrais-pedagógicas em sala de aula, criando corpo através do desenvolvimento do que chamamos de laboratórios de futuro, onde nossa base são as teorias disruptivas em que a experiência nos forma e nos transforma, os jogos

teatrais possibilitam inventar e reinventar, e o pós-dramático nos coloca em contato com o acontecimento e a polifonia, enquanto estados múltiplos do sentir, perceber e atribuir sentidos, que nele habita.

Os laboratórios de futuro permitem experimentar utopias de realidade, utopia no sentido do que ainda não o é, mas que pode vir a ser, e se não o é no momento, é porque ainda não tem condições de ser, essas condições estão por serem inventadas. Os laboratórios de futuro são caminhos percorridos e a percorrer, descobertas realizadas e a descobrir, molas propulsoras de um contínuo estado de devir, pois, só trilhamos parte do nosso caminho, continuamos a caminhada e a cada passo novas pistas, direções, possibilidades de futuro se apresentam diante de nós.

*Laboratórios de futuro criam espaços de invento.
Neles se inventam caminhos, desvios, pontes
Se descobre novos horizontes
Se dilata o tempo
Se desenvolve corporeidades (corpo vivido)
Se rascunha novas realidades
se criam subjetividades
Se fomentam coletividades
Tudo lá é movimento,
onde passado, presente, e relances de futuro,
se juntam num instante de momento.*

(Tiago Maciel)

Vislumbrar o que ainda não é, criar o que nos é possível no aqui e agora, e nos formar e transformar no processo contínuo de nos constituir. Essa é a busca pretendida.

Como última ação neste trabalho, convido todos que eventualmente realizarem a leitura dele a voltarem o olhar para os protocolos que nossas crianças-estudantes-atores realizaram. Eles representam a força que irradia tudo o que nos trouxe até aqui e podem, sob outros e novos olhares, ser disparadores de outras perspectivas, outros inventos, outros caminhos a explorar. Que esses registros possam continuar a inspirar reflexões e ações, alimentando o constante movimento de aprendizado e reinvenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o pós-dramático apresenta alternativas à forma totalizante do drama, também podemos pensar em alternativas à totalização da educação. Isso parece exigir um rompimento com a educação bancária, uma vez que a necessidade de ensinar algo a alguém como transferência de conteúdos parece ser o elemento aglutinador do qual os demais elementos se colocam em função. Apesar de múltiplas concepções pedagógicas coexistirem em um mesmo ambiente, as pressões vinculadas aos interesses do capital em sua intenção de moldar tipos de pessoas continuam a orientar a estrutura escolar. Como mencionamos anteriormente, o modelo da sala de aula do século XIX ainda persiste atualmente, e a lógica por trás dos modelos arquitetônicos e das condutas escolares ainda reflete a influência do capital. Embora algumas teorias críticas possam ter abalado a lógica por trás desses modelos, a realidade da educação pública permanece inalterada. Ao entrar na escola, percebe-se uma ordem vigente expressa por diferentes mecanismos destinados a manter o status quo. Continuamos com os mecanismos de vigilância e punição, com a docilização dos corpos e com a prática da educação bancária. Nessa situação, podemos jogar esse jogo como se fosse uma partida de xadrez, sendo peões que se movem lentamente no dia a dia da escola, buscando gerar as condições para que, um dia, o rei caia.

Praticar a escola fazendo desse lugar, onde o acontecer solidário define usos e valores, um lugar de afetos. Criar espaços que, a expansão da potência de ser e agir dos sujeitos, ressignifique a escola. Que o lugar-escola seja abrigo, lugar de encontros e interações. Que o espaço-escola seja ação, espaço de experiências, arte, formação.

Propusemos nesta dissertação, que a escola seja praticada de modos sempre diferentes, buscando viabilizar utopias, sendo as Artes/Teatro enquanto espaço de questionamento e impossibilidade da realidade, caminho de invenção para outras novas e possíveis realidades alternativas. Se queremos que a escola seja também lugar de formação artística, temos que subverter as estruturas e lógicas que a caracterizam como espaço de contenção, repressão e fabricação, o que é possível por meio de práticas de contracondutas, ao oferecer alternativas que passam a criar espaços de aventuras, descobertas e invenções. Nesse sentido, podemos

brincar/jogar e descolonizar a arquitetura comportamental escolar ao propor novas disposições de espaços, novas relações com as pessoas, com objetos, novas concepções de escola que subvertem as lógicas que hoje hegemonicamente incidem. Ao ressignificar a escola por meio da arte criam-se espaços de pertencimento, onde através do acontecer solidário os sujeitos deixam de ser objetos e passam a ser protagonistas de suas vidas. Brincar/Jogar, aprender e ser feliz é o que desejamos.

Nestes espaços criados, ao invés da intenção de ensinar algo a alguém como processo de inserção de conteúdos, trabalha-se com experiências práticas e suportes teóricos que possibilitam as pessoas aprenderem, descobrirem e inventarem, o que torna o processo de construção sensível do conhecimento uma jornada de instigações desafiantes e lúdicas, que alcançam sucesso quando a alegria é geradora ética da potência de agir coletivamente. Nessa perspectiva existe um duplo onde mundo interno e mundo externo se alargam simultaneamente. Assim, ao mesmo tempo que o mundo interno do sujeito se expande, ele também expande o mundo externo por meio de suas ações inventivas.

A pedagogia do Teatro, consoante as considerações que apresentamos, trabalha a partir da materialidade do processo teatral, reconhecendo a dimensão social existente no fazer artístico. Temos assim, trabalho artístico e trabalho relacional.

O teatro que rompe com o palco, a arte com as galerias e pedestais, a escola com o aprendizado bancário, dá lugar a excelência dos espaços-lugares de encontros e interações coletivizantes de atos singulares, e a reciprocidade que singulariza atos coletivos, e nessa relação (de estado de jogo) sujeitos da cultura inventam seus próprios fins. Nesse ponto, a educação se torna menor, micro-política da potência poética de ressonâncias entre a estética da responsabilidade e a perspectiva existencialista de pertencimento ao devir mútuo da subjetividade e humanidade que se dão como parte do próprio movimento da sua existência.

Ao trabalhar com crianças, buscamos uma educação que seja significativa para elas, e não como preparação para uma vida adulta, mas sim no tempo presente, em suas infâncias. Nesse sentido, a sensibilidade possibilita a construção de um raciocínio (mente e corpo) que nos permite perceber o que é sutil e complexo. Mais do que olhar, ver. Mais do que ouvir, escutar. Perceber e respeitar as muitas infâncias.

Temos experiências porque somos capazes de sentir e de elaborar a partir desses sentimentos, sensações. As experiências que nos acontecem pelo agenciamento de confluências das práticas artísticas e pedagógicas descolonizadoras possibilitam processos experimentais capazes de reconfigurar sensibilidades em coletivizações de corpos, sentimentos e sensações espacializadas em acontecimentos poéticos. Esta virada para uma pedagogia da revolução sensível incorpora as práticas poéticas de ressignificações do espaço-escola-laboratório como incorporações de co-criações de dialogicidade entre mundo interno e mundo externo. Se algo nos aconteceu, nos afetou, isso passou a fazer parte de nós, e nós iremos realizar as associações necessárias, cientes que o mundo não se apresenta como uma sequência lógica, linear. Assim, a leitura do mundo se dá no movimento de idas e vindas, e precisamos ser capazes de estabelecer relações que não são óbvias, organizadas e de fácil apreensão, mas sim complexas, por vezes com aspectos escondidos, na tentativa de não serem entendidos, percebidos, ou que busca uma verdade única e absoluta.

Desse modo, o ambiente duro vivenciado no dia-a-dia da sala de aula, pode ser encarado com mais leveza, e a escola pode vir a ser um espaço de laboratórios de futuro, possibilitando a formação de sujeitos sensíveis/poéticos por meio do ensino/aprendizagem em arte teatro na escola.

Sinto este texto como uma escrita de mim:

Escrita de mim, pois se refere ao que já **me aconteceu** e ao que **foi me acontecendo** ao longo da pesquisa. É uma pesquisa fundada na **experiência**, que é a **minha experiência** e também a experiência dos que fizeram parte dos **laboratórios de futuro**, o qual foram **compartilhadas** por meio dos **Protocolos** e relatos em nossas **todas de revivência elaborada**. Conta com **referenciais** que **amparam, instigam** e ajudam a **clarificar** os pensamentos sobre as **questões** que buscamos aqui discutir. Questões essas, que ao longo desse **processo de pesquisa** foram tantas vezes **formuladas** e **reformuladas**, e seguem num **contínuo inquietante de incertezas** que me **movem**, e que, ao mesmo tempo, me trazem uma **tranquilidade** na certeza que as **águas** seguem seu curso. O que **fui**, o que **sou**, o que **serei**. Tenho **sido**, estou **sendo**, e assim **sigo** por **linhas tortas**, na **incompletude** do que é **ser humano**.

E na incerteza que é a Vida.

Figura 59. Escrita de mim. Fonte: O autor (2023).



Figura 60. Protocolo: ilustração do trabalho feliz.
Desenho realizado em aula (2023). 4º ano EF.
Fonte: Arquivo pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, RUBEM, **Gaiolas ou asas** - A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. São Paulo: ASA, 2004.
- 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.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008. 234 p.
- AZEVEDO, S. M. O corpo em tempos e lugares Pós-dramáticos. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silva (Orgs.). **O Pós-dramático: Um conceito operativo?** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, cap. 8, p. 127-149.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo, Perspectiva. 1986.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BONFITTO, Matteo. O ator pós-dramático: Um catalisador de aporias? In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silva (Orgs.). **O Pós-dramático: Um conceito operativo?** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, cap. 6, p. 87-100.
- BONFITTO, Matteo. Tecendo os sentidos: a dramaturgia como textura. In: **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 56–61, 2011. DOI: 10.20396/pita.v1i1.8634753. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8634753>>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: **Diário Oficial da União** - Brasília-DF, Seção 1 - 23 dez. 1996. Página 27833 (Publicação Original) Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: 21 nov. 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.278 de 02 de maio de 2016. In: **Diário Oficial da União** - Brasília-DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=Altera%20o%20C2%A7%206%C2%BA%20do,referente%20ao%20ensino%20da%20arte>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados**, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CARRASSO, Jean. Ação cultural, ação artística. Se há duas palavras... Há duas coisas! In: **Sala Preta**. Revista do Depto de Artes Cênicas da ECA-USP, v.12, n.1/2012, 18-23. São Paulo: Edusp, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57543/60580>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARVALHO, S. Prefácio. In: LEMANN, H. T. **Teatro Pós-dramático**. Trad. SUSSEKIND, Pedro. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CARRASCOZA, João Anzanello. A dança do arco-íris: O espetáculo da natureza na visão dos índios. **Nova Escola**. 10 Jul. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3177/a-danca-do-arco-iris>

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. v.1. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos; 216).

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CONCÍLIO e KOUDELA, Protocolos e a Pedagogia do Teatro – da tradução dos protocolos de estudantes sobre Aquele que diz sim aos protocolos do “trabalho alegre”. In: **Revista Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.34, p. 246-255, 2019. Disponível em: <<file:///home/chronos/u-553f0aab6b2496c9cceb51a8827bf7c80daba4b/MyFiles/Downloads/vcollaco,+19.+Vicente+Conc%C3%ADlio+-+protocolos.pdf>> Acesso em: 15 de ago, de 2023.

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

EISNER, Elliot, Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. 4 ed. São Paulo - Cortez, 2002.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: **Revista Sala Preta**. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Eca/USP, São Paulo, n. 8, 2008. Pág. 197-210. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370/60352>, acesso em: 15 jan. 2021>.

FORJAZ, Cibele. A Linguagem da Luz: A partir do conceito de Pós-dramático desenvolvido por Hans-Thies Lehmann. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silva (Orgs.). **O Pós-dramático: Um conceito operativo?** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, cap. 9, p.151-171.

FRAGO, Antonio Virão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, Adriana; A Arte de Adentrar Labirintos Infantis, p. 17 -26. In: **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Blucher, 2018.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. In: Dossiê Gilles Deleuze. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938)**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologias do ensino do teatro**. 7 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

KOUDELA, I. D. O teatro político e o pós-dramático. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silva (Orgs.). **O Pós-dramático: Um conceito operativo?** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, cap.2, p. 31-42.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LALANDE, ANDRÉ. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. trad. de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático e teatro político. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silva (Orgs.) **O Pós-dramático: Um conceito operativo?** 2 ed. São Paulo: 2013, cap. 14, p.233-254.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático, 12 anos depois. In: **Revista brasileira de estudos da presença**. 2013, p. 859 - 878.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/rbep/v3n3/2237-2660-rbep-3-03-00859.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LOMBARDI, L. M. Jogos Teatrais na formação de pedagogos. In: **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol.7. Ano VII, nº1, 2010.

MACIEL, Tiago. Do efeito diluição/dissolução, praticar o lugar como construção de espaços outros. In: OLIVEIRA, Luiz Sérgio de (Org.). **Arte pública contemporânea:**

contextos e sentidos críticos, Niterói, PPGCA-UFF, 2022. Disponível em:
<<https://geapbr.files.wordpress.com/2022/11/apc-livro-final.pdf>>

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Pedro. **Pedagogia em Performance**: Uma abordagem do ensino do teatro na escola básica. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2017.

PATRIOTA, Rosângela. O Pós-dramático na dramaturgia. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silva (Orgs.). **O Pós-dramático**: Um conceito operativo? 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, cap. 3, p. 43-58.

PESSOA, Fernando. "O Guardador de Rebanhos". In **Poemas de Alberto Caeiro**. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993). - 39.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silva (Orgs.). **O Pós-dramático**: Um conceito operativo? 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, cap. 13, p. 221-232.

Santos, Milton. O retorno do território. En: **OSAL**: Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires : CLACSO, 2005. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance? In: **Performance studies**: an introduction. second edition. New York & London: Routledge, 2006, p. 28-51-Tradução de R.L.Almeida, 2011. Disponível em:
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf>. Acesso em: 22/nov/2022.

SEGALL, Lasar. **Interior de pobres II**. 1916-1921. Óleo sobre tela, 140 x 173 cm. Acervo Museu Lasar Segall .

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução Ingrid Dormien Koudela, São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. (tradução de Tomaz Tadeu) - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STOROLLI, Wânia. **Movimento, Respiração e Canto**: a performance do corpo na criação musical. Tese (Doutorado em Música) - Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2009.

TAVANO, Silvana. **A Poesia das coisas**. ilustração: FERNANDES, Adriana. São Paulo: SESI, 2017.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexões conjuntas. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAGTENBERG, Livio. O Pós-dramático e a linguagem sonora. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silva (Orgs.). **O Pós-dramático: Um conceito operativo?** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, cap. 10, p. 173-186.

VASSEN, Florian. Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro. In: **A[L]BERTO. Revista da SP Escola de Teatro**, n. 7/2014, 11-20. São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 2014. p. 11-20.

ANEXOS

Texto Trabalhado em Aula - A Dança do Arco-íris (Lenda indígena recontada por João Anzanello Carrascoza)

Há muito e muito tempo, vivia sobre uma planície de nuvens uma tribo muito feliz. Como não havia solo para plantar, só um emaranhado de fios branquinhos e fofos como algodão-doce, as pessoas se alimentavam da carne de aves abatidas com flechas, que faziam amarrando em feixe uma porção dos fios que formavam o chão. De vez em quando, o chão dava umas sacudidelas, a planície inteira corcoveava e diminuía de tamanho, como se alguém abocanhasse parte dela.

Certa vez, tentando alvejar uma ave, um caçador errou a pontaria e a flecha se cravou no chão. Ao arrancá-la, ele viu que se abrira uma fenda, através da qual pôde ver que lá embaixo havia outro mundo.

Espantado, o caçador tampou o buraco e foi embora. Não contou sua descoberta a ninguém.

Na manhã seguinte, voltou ao local da passagem, trançou uma longa corda com os fios do chão e desceu até o outro mundo. Foi parar no meio de uma aldeia onde uma linda índia lhe deu as boas-vindas, tão surpresa em vê-lo descer do céu quanto ele de encontrar criatura tão bela e amável. Conversaram longo tempo e o caçador soube que a região onde ele vivia era conhecida por ela e seu povo como “o mundo das nuvens”, formado pelas águas que evaporavam dos rios, lagos e oceanos da terra. As águas caíam de volta como uma cortina líquida, que eles chamavam de chuva. “Vai ver, é por isso que o chão lá de cima treme e encolhe”, ele pensou. Ao fim da tarde, o caçador despediu-se da moça, agarrou-se à corda e subiu de volta para casa. Dali em diante, todos os dias ele escapava para encontrar-se com a jovem. Ela descreveu para ele os animais ferozes que havia lá embaixo. Ele disse a ela que lá no alto as coisas materiais não tinham valor nenhum.

Um dia, a jovem deu ao caçador um cristal que havia achado perto de uma cachoeira. E pediu para visitar o mundo dele. O rapaz a ajudou a subir pela corda. Mal tinham chegado lá nas alturas, descobriram que haviam sido seguidos pelos parentes dela, curiosos para ver como se vivia tão perto do céu.

Foram todos recebidos com uma grande festa, que selou a amizade entre as duas nações. A partir de então, começou um grande sobe-e-desce entre céu e terra.

A corda não resistiu a tanto trânsito e se partiu. Uma larga escada foi então construída e o movimento se tornou ainda mais intenso. O povo lá de baixo, indo a toda a hora divertir-se nas nuvens, deixou de lavrar a terra e de cuidar do gado. Os habitantes lá de cima pararam de caçar pássaros e começaram a se apegar às coisas que as pessoas de baixo lhes levavam de presente ou que eles mesmos desciam para buscar.

Vendo a desarmonia instalar-se entre sua gente, o caçador destruiu a escada e fechou a passagem entre os dois mundos. Aos poucos, as coisas foram voltando ao normal, tanto na terra como nas nuvens. Mas a jovem índia, que ficara lá em cima com seu amado, tinha saudade de sua família e de seu mundo. Sem poder vê-los, começou a ficar cada vez mais triste. Aborrecido, o caçador fazia tudo para alegrá-la. Só não concordava em reabrir a comunicação entre os dois mundos: o sobe-e-desce recomençaria e a sobrevivência de todos estaria ameaçada.

Certa tarde, o caçador brincava com o cristal que ganhara da mulher. As nuvens começaram a sacudir sob seus pés, sinal de que lá embaixo estava chovendo. De repente, um raio de sol passou pelo cristal e se abriu num maravilhoso arco-íris que ligava o céu e a terra. Trocando o cristal de uma mão para outra, o rapaz viu que o arco-íris mudava de lugar.

– luupii! – gritou ele. – Descobri a solução para meus problemas!

Daquele dia em diante, quando aparecia o sol depois da chuva, sua jovem mulher escorregava pelo arco-íris abaixo e ia matar a saudade de sua gente. Se alguém lá de baixo se metia a querer visitar o mundo das nuvens, o caçador mudava a posição do cristal e o arco-íris saltava para outro lado. Até hoje, ele só permite a subida de sua amada. Que sempre volta, feliz, para seus braços.