

Rejane Coutinho ▫ Teresa Mateiro ▫ Heloíse Vidor ▫ José Tonezzi
(ORGANIZADORES)

ESCOLA e Arte

Propostas pedagógicas

VOLUME 1

Este primeiro tomo da Coleção Prof-Artes, em seus dois volumes, apresenta um panorama das práticas desenvolvidas em três áreas – Artes Cênicas, Artes Visuais e Música –, revelando a diversidade de abordagens metodológicas vinculadas ao campo de atuação de cada professor e professora e analisando como cada pesquisador e pesquisadora enfrenta os desafios do ensino da Arte no contexto da educação básica, lida com suas dificuldades e encontra seu modo particular de potencializar as experiências propostas na sala de aula.

Iniciando pelo campo das Artes Cênicas, o primeiro capítulo trata da experiência realizada com jogos e exercícios do Teatro do Oprimido em uma escola do município de João Pessoa (PB), localizada em área remanescente de quilombo. Os dois capítulos seguintes investigam alternativas de abordagem da recepção teatral na escola para fomentar a formação de espectadores. O capítulo 4 focaliza o trabalho de formas animadas como possibilidade para o ensino de Arte na

Coleção Prof-Artes

TOMO I

ESCOLA E ARTE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Volume 1

Equipe editorial

André Carreira (UDESC)
Arlete dos S. Petry (UFRN)
Carla Andrea Silva Lima (UFMG)
Carminda Mendes André (UNESP)
Elsieni Coelho (UFU)
Eugênio Tadeu (UFMG)
Fernando Marques (UnB)
Guilherme Schulze (UFPB)
Heloise Vidor (UDESC)
José Tonezzi (UFPB)
Naira Ciotti (UFRN)
Paulo Bareicha (UnB)
Rejane Coutinho (UNESP)
Rita L. Berti Bredariolli (UNESP)
Rodrigo M. Born (UFRN)
Rose Gonçalves (UFU)
Sérgio Figueiredo (UDESC)
Teresa Mateiro (UDESC)
Vicente Concílio (UDESC)

Instituições de Ensino Superior Associadas

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Maranhão
(UFMA)
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade Federal da Paraíba
(UFPB)
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN)
Universidade Federal de Uberlândia
(UFU)

Rejane Coutinho
Teresa Mateiro
Heloise Vidor
José Tonezzi
(Orgs.)

Coleção Prof-Artes

TOMO I

ESCOLA E ARTE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Volume 1

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

 **CAPES**

 **UDESC** | **CEART**

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Copyright © 2020 Organizadores

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
São Paulo, SP – 01001-900
Tel.: (0xx11) 3242-7171 / Fax: (0xx11) 3242-7172
www.culturaacademica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

E74

Escola e arte (Tomo I, volume 1): propostas pedagógicas / organizado por Rejane Coutinho ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86546-54-5

1. Educação. 2. Arte. I. Coutinho, Rejane. II. Mateiro, Teresa.
III. Vidor, Heloise. IV. Tonezzi, José. V. Título.

2020-3209

CDD 372.5

CDU 37+7

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação 7

- 1 A experiência artística e a construção da identidade na Escola Quilombola Prof^a Antônia do Socorro Silva Machado 13
Amanda Caline da Silva Omar
- 2 Pedagogia da recepção: a mediação teatral como prática pedagógica na Escola Municipal Cidade de Jequié 29
Lucicleide dos Santos Nascimento Castro
- 3 Pedagogia do espectador: procedimentos para desenvolver a recepção teatral na escola 47
Alexandre Gandolfi Neto
- 4 A experiência da manipulação direta e visível: teatro de bonecos na sala de aula 67
Marcelo Silva Mendes e André Carreira
- 5 Corpo-cardume: investigações poéticas entre a dança e o teatro no contexto escolar 87
Paulo Ricardo do Rosário de Carvalho e Marisa de Souza Napolini

- 6 Rotina de sala de aula: um desafio a cada amanhecer 105
Ana Cláudia da Silva
- 7 Autorretratos: desenho, pintura
e autoafirmação étnica 121
Eduardo José dos Anjos Pitta
- Sobre os autores 139
- Sobre os organizadores 142

APRESENTAÇÃO

A Coleção Prof-Artes, composta por três tomos, I – *Escola e Arte: propostas pedagógicas* (volumes 1 e 2), II – *Escola e Arte: discursos, práticas e políticas educacionais* e III – *Escola e Arte: processos de criação artística*, apresenta um panorama de trabalhos realizados no Curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), implementado em 2014, e coordenado, desde então, pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O Prof-Artes é um programa de mestrado que tem por objetivo a formação continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação (MEC), estruturando-se por meio de uma rede de instituições de ensino superior (IES), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes).

Fazem parte do programa onze instituições,¹ das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, que trabalham para

1 Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

proporcionar formação continuada a docentes de Artes que atuam na educação básica pública. Essa rede, formada pelas diversas universidades em interface com as escolas, pretende discutir o papel do ensino da Arte na sociedade, dando a oportunidade a docentes, que atuam nesse contexto, de refletirem sobre suas práticas pedagógicas e de encontrarem alternativas para enfrentar seus desafios no cotidiano das salas de aula de todo o país.

O Curso de Mestrado Profissional em Artes tem uma estrutura semipresencial, com a oferta de duas disciplinas de fundamentação, ministradas a distância, quatro disciplinas obrigatórias (incluindo a realização do trabalho de conclusão, orientado de forma presencial) e duas optativas. O ensino da Arte, no programa, é abordado por meio de duas áreas de concentração: uma que focaliza os aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem nessa área específica e outra que enfatiza os processos e práticas pedagógicas de criação, realizadas com os estudantes nas escolas, em conexão com as linguagens artísticas – Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, incluindo o Teatro e a Dança.

Os mestrados profissionais surgiram no contexto da pós-graduação do Brasil no início dos anos 2000, como uma demanda de capacitação de profissionais das diversas áreas de conhecimento. No campo das Artes, essa demanda, inicialmente, teve como foco formações artísticas e tecnológicas no campo das Artes Cênicas e Música. A criação dos mestrados profissionais nas várias áreas de conhecimento da educação básica, voltados especificamente aos professores e professoras das redes públicas, foi uma política induzida pelo MEC e acolhida pelos pesquisadores, profissionais e associações das distintas áreas. Hoje, no Brasil, há mestrados profissionais para professores de Matemática, Letras, Ciências Ambientais, Física, Química, Biologia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes.

Na área de Artes, um grupo de docentes de onze IES, comprometidos com a formação de professores, se reuniu para elaborar um projeto em rede que foi aprovado em 2013 pela Capes. Em 2014, aconteceu o primeiro processo seletivo, quando ingressaram, na

primeira turma, 167 professores-mestrandos, sendo 86 para Artes Cênicas, 34 para Artes Visuais e 44 para Música. Dois anos depois, em 2016, ingressaram 153 professores-mestrandos, sendo 72 para Artes Cênicas, 42 para Artes Visuais e 32 para Música. Em 2018, na terceira turma, ingressaram 185 professores-mestrandos, sendo 86 para Artes Cênicas, 47 para Artes Visuais e 52 para Música. Importante observar que as Artes Cênicas contam com maior número de professores orientadores no conjunto das onze IES associadas e, portanto, é a área com mais mestrandos. Essa proporção se verifica também nos resultados apresentados nesta coleção.

No segundo semestre de 2019 foi lançado o edital para submissão de trabalhos para a Coleção Prof-Artes. Elaborado pela comissão editorial, o edital foi encaminhado aos coordenadores das onze IES para divulgação entre os egressos das turmas de 2014 e 2016, assim como aos professores-mestrandos do programa. No início de 2020, ao final do prazo, houve 85 trabalhos submetidos à avaliação da comissão editorial, que selecionou os 35 capítulos que compõem os quatro volumes desta coleção.

Nesse sentido, esta publicação tem o intuito de dar visibilidade às experiências advindas dos estudos que os professores e professoras de Artes desenvolvem ou desenvolveram no mestrado, disponibilizando materiais e estratégias didáticas que inspirem outros docentes brasileiros no seu dia a dia na escola, além de colaborar com a reflexão sobre a realidade da educação básica pública no Brasil. Vale ressaltar que o trabalho de conclusão do Prof-Artes pode ser apresentado nas seguintes modalidades: proposta pedagógica, processos de criação artística e dissertação.

A proposta pedagógica se configura como um material didático elaborado pelo professor-mestrando e desenvolvido em suas aulas durante o período do mestrado, acompanhado de reflexões advindas de saberes experienciais e conhecimentos teóricos. Os processos de criação artística são resultados de experiências artísticas desenvolvidas no contexto escolar que podem resultar em algum produto, como um livro de artista, uma exposição ou uma peça teatral, acompanhado também de reflexões que as fundamentam.

Cada uma das etapas – elaboração, execução, avaliação e análise crítica – são registradas em forma de relatório escrito, podendo vir acompanhado de documentação/registros sonoros e/ou visuais. A dissertação é um tipo de texto expositivo, argumentativo e objetivo, estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão, que demonstra a capacidade de aplicação de um método de análise e interpretação.

O tomo I, *Escola e Arte: propostas pedagógicas* (volumes 1 e 2), da Coleção Prof-Artes, apresenta um panorama das práticas desenvolvidas nas três áreas – Artes Cênicas, Artes Visuais e Música –, revelando a diversidade de abordagens metodológicas vinculadas ao campo de atuação de cada professor e professora e analisando como cada pesquisador e pesquisadora enfrenta os desafios do ensino da Arte no contexto da educação básica, lida com suas dificuldades e encontra seu modo particular de potencializar as experiências propostas na sala de aula.

Iniciando pelo campo das Artes Cênicas, abrimos com o texto “A experiência artística e a construção da identidade na Escola Quilombola Prof^a Antônia do Socorro Silva Machado”, de Amanda Caline da Silva Omar, que aborda a experiência realizada com jogos e exercícios do Teatro do Oprimido em uma escola do município de João Pessoa (PB), localizada em área remanescente de quilombo. Na sequência, os textos “Pedagogia da recepção: a mediação teatral como prática pedagógica na Escola Municipal Cidade de Jequié”, de Lucicleide dos Santos Nascimento Castro, e “Pedagogia do espectador: procedimentos para desenvolver a recepção teatral na escola”, de Alexandre Gandolfi Neto, investigam alternativas de abordagem da recepção teatral na escola para fomentar a formação de espectadores.

“A experiência da manipulação direta e visível: teatro de bonecos na sala de aula”, de Marcelo Silva Mendes e André Carreira, focaliza o trabalho de formas animadas como possibilidade para o ensino de Arte na escola, assim como “Corpo-cardume: investigações poéticas entre a dança e o teatro no contexto escolar”, de Paulo Ricardo do Rosário de Carvalho e Marisa de Souza Naspolini, que

apresenta uma proposta entre teatro e dança na sala de aula. Apresentando os desafios da rotina do professor e da professora de Teatro, “Rotina de sala de aula: um desafio a cada amanhecer”, de Ana Claudia da Silva, nos remete à realidade de uma professora recém-formada em Teatro e às suas descobertas nessa caminhada.

Encerramos este Volume 1 com o trabalho de Artes Visuais, “Autorretratos: desenho, pintura e autoafirmação étnica”, de Eduardo José dos Anjos Pitta, apresenta os resultados de uma pesquisa em Arte ocorrida na educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola pública de Salvador (BA) e expõe uma prática pedagógica com autorretrato.

As propostas pedagógicas apresentadas foram elaboradas e desenvolvidas em contextos escolares de diversos estados brasileiros. Os sete capítulos reúnem ideias e concepções, práticas e experiências, reflexões e teorias, conhecimentos e saberes de professores e professoras de Arte que, diariamente, trabalham com crianças e jovens, dando sentido àquilo que lhes toca e transformando a escola em um lugar de excelência, que ocupa ou deveria ocupar em qualquer sociedade, para que se cumpram as funções da educação.

Florianópolis, 23 de abril de 2020

Os organizadores

1

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA ESCOLA QUILOMBOLA PROF^A ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

Amanda Caline da Silva Omar

Em sala de aula, principalmente em escolas públicas em periferias, muitas vezes nos deparamos com questões sobre a cor da pele em exercícios teatrais desenvolvidos por alunos e não é diferente na Escola Municipal Prof^a Antônia do Socorro. Nessa escola, localizada numa área remanescente de quilombo ao sul do município de João Pessoa e recém-designada como escola quilombola, a maioria dos estudantes é de crianças e adolescentes negros. Em virtude da precariedade do espaço para aulas de Teatro e atividades corporais, são necessárias outras atividades em paralelo, desenhos, dança e também a música, como forma de expressão da realidade dos alunos.

Nas atividades de desenho foi possível perceber que muitos alunos tinham dificuldade em desenhar a si mesmos com as características que tinham. Algumas crianças negras se desenhavam como brancas, loiras, de olhos claros. Além disso, presenciamos o preconceito à cor de pele na escolha da cor do lápis para pintar em seus desenhos: “preto é feio” foi uma das expressões ouvidas. E, na troca do lápis de cor para os desenhos, chegamos a ouvir: “toma esse, que tu é preta”. Práticas discriminatórias, como estas, nos impulsionaram a seguir em nossa trajetória de pesquisa.

Figura 1 – Estudantes negras gêmeas que se desenharam brancas, loiras e de cabelos lisos



Fonte: Acervo pessoal.

Com base nesses acontecimentos, buscamos o desenvolvimento de atividades para o fazer artístico em sala de aula que, de alguma maneira, colaborassem com um possível processo de conhecimento e compreensão de si. Diante dessa experiência, tornou-se importante debater a construção identitária no ambiente escolar, pois hoje as crianças estão expostas a vários tipos de mídia, que por vezes impõem certos modelos sociais que esteticamente não valorizam as características da população negra.

A atividade aqui relatada foi realizada, em 2016, com alunos entre 6 e 8 anos de idade, estudantes do primeiro ano, com atividades realizadas dentro do horário da aula de Artes, 2 vezes na semana, 40 minutos cada aula, entre janeiro e novembro.

Entendemos que a escola hoje é um dos espaços importantes da formação de indivíduos e não tem apenas os professores como responsáveis por isso, mas toda a comunidade e profissionais que nela atuam. De forma abrangente, os processos que ocorrem no

ambiente escolar são enriquecedores e fazem da escola não apenas um espaço para adquirir conhecimentos, mas também para compartilhar sentimentos, valores e costumes, entre outros, que fazem notar e admitir as diferenças.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), sendo um direito universal, a educação torna-se indispensável na constituição de alicerces para a formação do indivíduo. Seria o contexto no qual o sujeito aprende a “constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (ibid., p.17).

O sistema educacional atual exige do estudante conhecimentos diversos, que pretendem oferecer um aprendizado a partir de uma formação integral, oferecendo experiências diferentes. Martins (1999) acredita que é nas relações educacionais que há reconhecimento e vivências de novos sentidos, ressaltando essa relação ao introduzir as ideias de Jacques Ardoino,¹ pesquisador de questões multirreferenciais na área da educação, que apresenta questões do caráter plural dos fenômenos sociais; diante disso, Martins apresenta a ideia de que nas relações sociais há

uma relação de *implicação*.² Ou seja, o sujeito e *seus outros* se constituem concreta, interativa, mútua e reciprocamente, e sem nenhuma simetria, pelo jogo da *negatricidade*³ que os afeta; o que lhes permite atribuir lugares uns aos outros, através do reconhecimento dos limites de cada um. Isto significa dizer que estamos diante do processo de *alteração*: as relações se caracterizam pelas influências mútuas, pelas resistências, pelos desejos, etc., entre os que nela estão envolvidos. Há portanto transformações do comportamento

1 Martins cita as ideias da palestra proferida por Ardoino, Análise institucional: gênese, atualidade e perspectiva.

2 Implicação: ação do outro, de acordo com a sua identidade construída.

3 Negatricidade: definida pelo autor como sendo a capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contraestratégias aquelas das quais se sente objeto.

por esse jogo das influências e da interação. (Martins, 1999, p.8, grifos do autor)

Compreende-se que as relações com o “outro” implicam o reconhecimento de si, o que permite enxergar a pluralidade de identidades contidas no indivíduo. Ao entrar na escola, a construção da identidade na criança se fortalece através do processo de identificação com os professores e, nesse caso, Erikson (1976, p.125) entende que ocorre o “desenvolvimento e manutenção nas crianças de uma identificação positiva com aqueles que sabem coisas e sabem como fazer coisas”.

Educação e construção da identidade são, segundo Gomes (2002a), dois processos densos. Nesse sentido, a escola seria o espaço onde ocorrem trocas, diferentes olhares, encontros de sujeitos diversos e, assim, poderia ser considerada espaço de construção identitária. Nesse processo, as diferenças e semelhanças mostram-se importantes para aproximação ou distanciamento de pares.

Gomes ainda propõe em seus estudos a relação entre educação e cultura, como conexão importante da formação identitária. Não resumindo a educação ao processo de escolarização, mas da longa trajetória de humanização que se realiza em espaços além do escolar: família, atividades religiosas, vizinhança, trabalho, grupos culturais, entre outros.

Privilegiar a educação que acontece no interior da instituição escolar, tentando, porém, compreendê-la inserida no processo cultural e articulada com outros espaços educativos não escolares. A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. (Gomes, 2003, p.4)

Ao pensar dessa forma, é possível compreender que o estreitamento dos laços entre educação e cultura permite uma aproximação para tentar entender os processos de construção identitária pessoal que ocorrem no âmbito escolar.

Na escola se aprende na relação com o outro, pois tomar “consciência do papel do outro na vida de todos parece se constituir cada vez mais numa necessidade, mais ainda para aqueles que operam num contexto de exclusão, a exemplo dos que vivem a realidade da educação pública nesse país” (Rocha, 2006, p.138).

A escola, enquanto espaço de compartilhamento e não apenas de conteúdos, é espaço frutífero para troca de experiências e também de valores. E, para Nilma Lino Gomes (2002b, p.40):

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

A autora acredita que trabalhar o tema da identidade, relacionado à identidade negra, colaboraria com um processo de aprendizagem sobre a conscientização e valorização da cultura negra. Isso contribuiria também para que os sujeitos possam reconhecer-se numa identidade, responder “afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência” (Gomes, 2003, p.171). Dessa forma, a escola proporcionaria o diálogo entre indivíduos diferentes, possibilitando que a criança negra na escola participe da desconstrução de estereótipos ligados à sua origem e possa nutrir o sentimento de pertencimento ligado à sua identidade.

Para que a instituição escolar consiga desenvolver a relação entre as aprendizagens escolares e a diversidade cultural existente, principalmente em relação à escola pública, é necessário que se percebam as pluralidades identitárias ali existentes.

O fazer artístico na Escola Prof^a Antônia do Socorro esteve, durante muito tempo, ligado apenas a festividades e, assim, os estudantes estavam acostumados a produzir desenhos livres e sobre temáticas comemorativas. Nosso problema, portanto, se encontra na motivação que habitualmente levava as crianças a produzirem seus desenhos.

Vale aqui observar o contexto em que a maior parte de crianças negras desenha a si mesma como sendo branca e utilizando lápis cor-

-de-rosa claro (conhecido como “lápis cor de pele”). A partir dessa observação, desenvolvemos nossa atividade a fim de trabalhar com a temática do autorretrato, desenvolvendo atividades de expressão corporal, desenho e jogos que colaborassem para uma reflexão, de forma lúdica, sobre aquilo que elas mesmas estavam produzindo.

A atividade iniciou com todos os alunos desenhando a si mesmos, pensando em cada detalhe. Produziram desenhos de heróis, de princesas e de si mesmos com cores e cabelos diferentes de como realmente eram.

Aplicamos jogos de expressão corporal, com a inserção da sequência do espelho (Boal, 2013), o que ocorreu de forma gradativa: primeiramente exercícios de observação e concentração, para que então se pudessem desenvolver atividade em pares. O jogo do espelho, em seu modo simples, é trabalhado em duplas, um aluno de frente para o outro. Um se move enquanto o outro tenta acompanhar seus movimentos como se fosse o reflexo no espelho, sendo que, depois, as funções se invertem. Boal (2013) apresenta algumas variações para esse exercício, cuja sequência foi adaptada visando se adequar à realidade da turma.

Figura 2 – Jogo do espelho



Fonte: Acervo pessoal.

Finalizadas as atividades corporais, partimos para o desenho, com cada um criando uma imagem que acreditava ser semelhante a si mesmo. Todos foram deixados livres para desenhar e pintar como acreditavam ser e, depois, analisamos um por um os desenhos, comparando-os com os que foram produzidos anteriormente.

Ao pintarem a pele, foi possível perceber ausência de cor em alguns desenhos e, em outros, um distanciamento da cor natural das crianças. Houve casos em que os alunos até iniciavam a pintura com uma cor mais escura, mas não pintavam completamente. Em alguns desenhos não houve nem a tentativa de indicação de cor.

Diante dessa constatação, avaliamos as atividades realizadas e os direcionamentos dados em sala e demos continuidade aos jogos com a ideia de quebrar essa prática de não utilizar cor para pintar pele no papel branco, construindo as atividades a partir dos jogos que permitissem se ver de formas diferentes e ter mais proximidade uns com os outros. Incluímos mais variações do jogo do espelho e inserimos também a sequência da “modelagem”, proposta por Boal (2013).

Paralelamente aos jogos, realizamos uma segunda atividade de desenho, dessa vez em pares, para que cada aluno pudesse observar seu colega e desenhá-lo ao seu modo. Os alunos se colocaram em pares, um de frente para o outro, observavam-se por um tempo e inicialmente apenas pintavam cores no papel, experimentando possíveis misturas para criar um desenho que retratasse o outro. Em seguida, iniciavam efetivamente a tarefa, sempre observando o colega à sua frente.

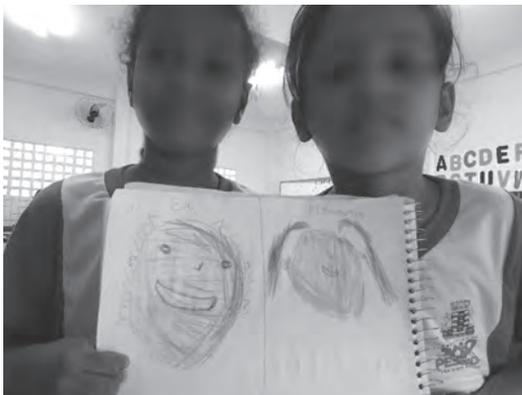
Terminados, os desenhos foram colados um ao lado do outro, para que eles pudessem observar a si mesmos pela ótica do colega e debatessem sobre a aproximação ou distanciamento da imagem que eles teriam de si mesmos. No momento de apreciação, alguns alunos não gostaram da forma que foram retratados pelos colegas, afirmando não serem tão “escuros” quanto apareciam nos desenhos feitos. A situação gerou alguns questionamentos entre eles, abrindo espaço para avaliar tal comportamento e redirecionando os jogos a partir dessa perspectiva.

Figura 3 – Realização do desenho observando características do “outro”



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 – Comparação dos desenhos finalizados



Fonte: Acervo pessoal.

Outra observação possível, ainda no processo de avaliação dos desenhos, é que os que foram pintados com cores escuras apareciam menos elaborados, como que pintados a contragosto. Já as produções que estavam sem cores ou aquelas em que foram utilizadas cores claras na pintura, tinham os traços mais definidos.

Buscando que os alunos atentassem para a cor de sua pele, iniciamos atividades de sensibilização para que eles pudessem

reconhecê-la em objetos da vida cotidiana por comparação, aproximando-se ou se distanciando daquela cor. Percebemos que, com relação aos objetos do dia a dia, foi mais fácil para os alunos encontrarem cores que se assemelhassem com a deles, identificando-se mais facilmente com objetos como cintos, pelúcias, bolsas, embalagens de diversos produtos e maquiagens. Porém, quando abordávamos a questão da cor da pele em relação ao desenho, havia uma recusa em utilizar cores como marrom, preto e vinho, recusando-se até a misturar cores para encontrar uma mais aproximada.

Diante desse impasse, propusemos outra atividade com utilização de lápis de cor e giz de cera, fazendo deles o mesmo que se fez antes com os objetos. Assim, diante do espelho, o aluno comparava a cor de variados lápis e giz com a cor da própria pele, analisando as suas mãos, o seu rosto, seus olhos e cabelos.

Figura 5 – Comparação das cores de lápis com a pele



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 – Menina observando rosto no espelho



Fonte: Acervo pessoal.

Após esse exercício, voltamos ao jogo do espelho em duplas, percebendo que os alunos buscavam agora fazer parceria com colegas que tivessem a cor de pele mais próxima da sua. Ao que nos pa-

receu, o propósito era buscar o reflexo mais próximo de sua própria imagem. Além disso, observamos que houve mudança nas formas com as quais as crianças se desenharam a partir de então. Entretanto, aspectos como a cor dos olhos e cabelos eram modelados, diferentes de como eram na realidade.

Ao utilizar o caráter lúdico dos jogos ao longo das aulas estimulamos a expressão individual de cada aluno, oferecendo possibilidades de descobertas e aprendizados. No decorrer desse estudo, deparamos com dificuldades que constantemente nos faziam repensar as ações práticas: a falta de recursos, dificuldade dos alunos ou inadequação de espaço.

Ao longo dos trabalhos e principalmente depois das atividades com desenhos, observamos que houve nos participantes uma mudança na maneira de pensar, de agir e de se expressar, em especial quando se tratava da cor de pele ou do tipo de cabelo. Com os estímulos, os alunos foram construindo, eles mesmos, discursos sobre tudo que vínhamos fazendo em sala.

Se, antes, nos deparávamos com a dificuldade em pintar a cor da pele nos desenhos, surgiu então uma curiosidade por misturar cores para se aproximar do seu tom de pele. Além disso, nas relações interpessoais, os estudantes começaram a perceber os colegas de forma diferente, com mais respeito.

No jogo do espelho, em geral houve a dificuldade em olhar um para o outro de maneira natural. É de se supor que a razão para isto é que observar alguém e, simultaneamente, sentir-se observado não é um ato comum. Após as primeiras atividades dessa etapa, foi perceptível a aproximação dos alunos. Ao que parece, a vivência de exercícios que levavam a observar e interagir de forma mais direta fez que vinculassem mais estreitamente os laços pessoais.

Nas avaliações após essa sequência foi possível perceber, nos discursos dos alunos, um certo temor na hora de retratar o colega e suas observações. Muitos não conseguiam dizer que o colega observado era negro, diziam moreno, marrom, ou ainda negro claro, como forma de descrever seu parceiro de atividade.

Nas rodas de avaliação, algumas afirmações nos chamaram atenção, como o fato de inicialmente usarem pouco o lápis para pintar a pele. Quando questionados sobre essa ausência de cor, ouvimos respostas como:

Eu sou branco, tia! Não dá pra pintar de branco, o papel já é todo branco [...] só se eu pintar de “cor de pele” [...] mas acho que fica mais bonito assim, mais branco, que fica igual ao do resto do povo da sala, né não, tia? (RF, 2016, João Pessoa-PB)

No decorrer das atividades, os alunos observaram a si mesmos e aos outros. Essa percepção foi passada para o desenho, que ganhou formas e cores diferentes das atividades iniciais.

No trabalho de alguns alunos, percebemos que os traços, antes tímidos nas formas e cores, foram ressaltados, como no caso da cor da pele, pintada com mais intensidade, utilizando cores diversas e preenchendo mais o desenho. Além disso, houve maior destaque aos formatos de orelha e nariz, antes discretos.

Ao vermos a comparação das imagens, reconhecemos que elementos antes deixados de lado, que estavam ligados à imagem dos estudantes, agora eram elementos reforçados na imagem, que não foram amenizados ou deixados de lado. O fato de não ter mais receio no uso da cor de lápis mais escuro para pintar a pele no desenho seria um indicador de aceitação, sobretudo de reconhecimento de si e de compreensão da sua identidade.

Além de passar a utilizar cores diferentes do rosa-claro para pintar a pele nos desenhos, observamos que as imagens produzidas eram mais expressivas: olhos e bocas com tamanhos maiores, mostrando uma mudança na forma de ver-se. Além disso, os desenhos expressavam sentimentos, deixando de ser desenhos do imaginário para tornarem-se desenhos que refletiam aquilo que viam no espelho.

No processo de escolarização, essas transformações ocorrem de diversas formas, por ser a fase na qual as crianças passam a questionar o mundo e a compreendê-lo, recebem influências de todos os

tipos, pois estão abertas ao conhecimento, interessadas e curiosas com as inúmeras descobertas possíveis. Dessa forma, conseguimos explorar elementos em sala de aula, sobretudo os temas voltados para identidade.

Dentro desse contexto, as descobertas sobre si, sobre o outro e sobre as relações no ambiente escolar tornam-se atraentes, criando momentos ricos, sobretudo se realizados de forma lúdica e direcionada para o aprendizado significativo. Na atmosfera da aula de Teatro, essas descobertas tornam-se possíveis e os caminhos para o aprendizado mais divertidos.

Conseguimos aliar caminhos para desenvolver questões em sala que possibilitaram a exploração do desenho, do corpo e da oralidade dos nossos estudantes, levando-os a se expressarem de diversas formas na construção de um discurso sobre si, que foi se modificando ao longo das nossas observações.

Esse processo, de construção e reconstrução, mudanças e novos planejamentos, nos levou a pensar sobre a necessidade de flexibilizar as ações de uma pesquisa. Ressaltando a importância de observar os passos de cada etapa de forma consciente e organizada, permitindo assim compreender que, ao realizarmos esse estudo utilizando a pesquisa-ação, colocando-nos dentro do processo e conhecendo previamente os sujeitos, também fazemos parte dele e, com isso, nos tornamos mais próximos do grupo e de seus anseios.

Ao longo das ações práticas realizadas, tivemos inúmeras dificuldades e avanços, conquistas e frustrações, além da certeza do inacabamento desse estudo. Os caminhos descritos neste trabalho foram construídos paralelamente ao desenvolvimento das aulas, pois a cada finalização de etapa avaliamos comportamentos, discursos, e montamos novas estratégias diante das demandas que encontrávamos para conseguir atingir nossos objetivos. Dessa forma, trabalhar em paralelo com a professora-pedagoga da turma colaborou para que esse olhar, sobre as necessidades dos alunos, ficasse mais claro, o que permitiu uma sensibilidade para recriar e alterar estratégias em sala de aula.

Após finalizada todas as etapas, foi possível vislumbrar resultados indiretos dessa pesquisa sobre a vida dos alunos. As experiências positivas de si, do reconhecimento e percepção de seu corpo, sua cor, suas formas, possibilitou que, ao se entenderem melhor, pudessem também entender o outro. O resultado disso foi a diminuição da quantidade de apelidos pejorativos ligados às características físicas dos estudantes negros. Essas mudanças foram disseminadas no ambiente escolar, sendo comum observarmos menos problemas com puxões de cabelos e as madeixas soltas nos pátios da escola. Os termos pejorativos proferidos pelas crianças nos momentos de brincadeiras em relação aos cabelos tornaram-se escassos, não que isto tivesse sido imposto pelas professoras como algo proibido, mas os alunos compreenderam, ao longo dos trabalhos, o respeito às diferenças, seja de cor, cabelos, entre outros.

Do grupo de estudantes moradores da área remanescente do quilombo, entendemos que ficaram mais orgulhosos do passado de suas famílias, tornaram-se empoderados, demonstrando um forte sentimento de pertencimento. Esse sentimento foi compartilhado por todos ao começarem a entender mais sobre si, seu passado, suas relações com a família e a escola, fazendo-nos compreender que, nesse processo, os nossos alunos conseguiram reconhecer-se como parte da comunidade, mas que não eram iguais, não eram todos quilombolas, porém compreendendo que era necessário valorizar as diferenças, as individualidades, aspectos estes que entenderam ser os construtores das identidades de cada um.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de diferentes formas expressivas dos estudantes, o que permitiu construir um olhar mais sensível sobre seus discursos e na linguagem não verbal do grupo. Além disso, também permitiu que se construísse um sentimento de pertencimento e alteridade, que os estimulou a colocar-se uns no lugar dos outros, colaborando com o entendimento de si a partir da diferenciação entre o “eu” e o “outro”.

Esses resultados já foram importantes e significativos para a escola, pois conseguimos desdobrar nossas atividades, levando para outras turmas a experiência, para que fosse multiplicada e adequa-

da às demais turmas da escola. Cada professora a adequaria à sua realidade, dependendo da idade dos estudantes e do conteúdo específico a ser abordado. O projeto foi abraçado por todos.

No decorrer desse processo verificamos que ocorreram mudanças tanto entre docentes quanto discentes da escola. A partir do momento em que colegas professores se voltaram para observar os resultados apresentados pelos nossos alunos, percebemos que havíamos construído um percurso inovador, atraindo o interesse dos professores tanto do fundamental I quanto do fundamental II da escola. A trajetória serviu de modelo para o trabalho transdisciplinar de professores de Língua Portuguesa e História, que adaptaram nossa proposta para os estudantes de outras turmas.

O resultado dessa colaboração foi o desenvolvimento de um novo Projeto Quilombola, produzido com a colaboração de todos os professores e que desde 2018 tem mostrado os trabalhos desenvolvidos pela perspectiva das tradições populares e da cultura da comunidade de Paratibe e especialmente sobre a identidade dos estudantes da escola.

Essa renovação na temática do projeto, o envolvimento dos professores e nossas ações em sala de aula resultam na nova nomenclatura da escola, desde novembro de 2019 conhecida como Escola Quilombola Prof^{fa} Antônia do Socorro Silva Machado.

Fazer parte das ações que trouxeram finalmente o título de Escola Quilombola para a instituição só faz crescer o interesse por desenvolver mais experiências que permitam à escola, agora mais que nunca, se estabelecer dentro das diretrizes para uma educação quilombola que valorize a cultura e a arte.

Referências bibliográficas

- BOAL, Augusto. *O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, jan.-jun. 2003.
- _____. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v.9, p.38-47, 2002a.
- _____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n.21, 2002b.
- MARTINS, J. B. A noção de identidade e o olhar multirreferencial: colocando algumas questões para a educação! *Psi*, Londrina, v.1, n.2, p.1-14, nov. 1999.
- ROCHA, M. M. da. Teatro: fronteiras de identidade e alteridade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4, 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

2

PEDAGOGIA DA RECEPÇÃO: A MEDIAÇÃO TEATRAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DE JEQUIÉ

Lucicleide dos Santos Nascimento Castro

A leitura através da mediação teatral

Na escola, de modo geral, a leitura é um exercício e também um desafio constante. O conceito de leitura neste texto compreende interpretar e não somente decodificar signos. Nesse sentido, adentro esse universo do ensino do Teatro focando a formação do espectador enquanto leitor crítico.

A arte cênica em sua concepção pressupõe o diálogo entre ator e espectador. O educador Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987, p.45), destaca que “Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Freire conjectura a noção de diálogo sobre o aporte do processo de comunicação – emissor, mensagem, ouvinte. No entanto, reforça em seu discurso a necessidade da relação eu-tu não para sobrepor o eu-emissor ao tu-receptor, mas sobre a concepção da formação de sujeitos dialógicos. Portanto, no teatro, um espectador potencialmente munido de conhecimentos está mais preparado para uma leitura crítica daquilo que lê.

Situo a relação entre leitura do espectador e o ensino do Teatro através da mediação teatral como um aliado pedagógico. O autor Ney Wendell Oliveira (2011, p.32), em sua tese *A mediação teatral*

na *formação de público*, define mediação teatral “como um processo artístico-pedagógico que interliga o público e a obra teatral, possibilitando o acesso e a formação das pessoas, como espectadores autônomos, capazes de observar, criticar e se transformar a partir da vivência com a obra de arte”.

O autor supracitado diferencia mediação teatral de mediação cultural. Oliveira reporta aos estudos da década de 1970 engendrados pelos artistas visuais quanto à metodologia, com enfoque na apreciação da obra de arte como mediação cultural. Portanto, a mediação teatral destinada à respectiva linguagem.

Mediação teatral e/ou cultural atribui ao professor de Teatro também a função de artista na escola, pois ele atua como um propositor no encontro entre a obra teatral e o público nesse ambiente educativo. Daí a importância da construção de uma prática de ensino que atenda a essa necessidade do elo dos papéis fundamentais para o evento teatral.

Apoiada nesse discurso, além da orientação metodológica que inclua a apreciação estética, é necessária uma mudança de olhar sobre o ato de ensinar: o professor, de qualquer área, é um artista. Esse termo foi utilizado pela autora Mirian Celeste Ferreira Dias Martins em seu artigo “Arte, só na aula de Arte?” (2011, p.312), com base em uma citação de Dewey e Stenhouse, que veem o ensino como uma arte e os professores como artistas. Nisso o professor de Arte, ao desempenhar sua função de viver a arte e ensiná-la, é duplamente responsável pela construção de um processo de formação tanto educativa quanto artística dos educandos.

Nesse mesmo artigo, Martins propõe uma abordagem metodológica com enfoque na mediação a partir da nutrição estética, da curadoria educativa e da ação propositora. Para a autora, a nutrição estética objetiva nutrir os integrantes do grupo através de poesia, filmes e outras obras de arte, a fim de alimentar olhares, percepções, sem o objetivo de gerar trabalho artístico com essa experiência.

Na curadoria educativa, o professor assume a função de curador em sala de aula. Nesse sentido, é deveras importante ele estar consciente de que suas escolhas têm uma intencionalidade, e, por isto,

precisa definir quais os objetivos de cada experiência ofertada ao educando. O *professor-artista* ou *professor-propositor*¹ tem por função mediar essa experiência e fazer frutificar as múltiplas possibilidades do olhar. Acrescento que o passo seguinte é o diálogo dessa diversidade de leituras como espaço da conversação dos múltiplos olhares.

Por fim, na ação propositora, impõe-se ao professor que este assuma seu papel de mediador no fenômeno teatral. Deleuze afirma quanto à importância da mediação que: “Eu preciso de intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro” (Deleuze, 1992, p.156 apud Martins, 2011, p.314). O que de fato promove a formação do sujeito leitor na escola é, portanto, a atuação dos mediadores de arte.

A mediação dos horizontes de expectativa no ensino de Teatro

As teorias quanto à recepção teatral recorrem à Antiguidade clássica para analisar o comportamento e endereçamento da linguagem em relação a seu espectador. Flávio Desgranges (2009, p.11) concebe a ideia de que “a relação do espectador com o teatro está intimamente relacionada com a maneira, própria a cada época, de ver-sentir-pensar o mundo”.

Somente a partir da proposta intitulada teatro pós-dramático e de forma sistematizada com o teatro épico de Bertolt Brecht é que se busca provocar o distanciamento do leitor na interpretação dos espetáculos cênicos. O mote está na participação efetiva do espectador, propondo o abandono da empatia estabelecida no teatro dramá-

1 “Nós somos os propositores: nós somos o molde. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos” (Clark, 1983 apud Martins, 2011).

tico, do mergulho cego do espectador na experiência estética. Nesse processo, o ato de leitura desempenhado pelo espectador no teatro pós-dramático se volta para a interpretação da cena apresentada. O leitor “se debruça sobre a mesma e tece associações em fatos históricos, obras artísticas anteriores, acepções teóricas, momentos vividos e organiza uma compreensão própria da obra” (ibid., p.18-9).

De acordo com essa linha de pensamento, o autor, em seu artigo “Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador” (2008), descreve como o receptor foi ganhando autonomia nos estudos da encenação. Essa perspectiva do olhar sobre o público em seu contexto histórico potencializou o redimensionamento das recentes propostas metodológicas quanto ao ensino de Teatro.

Preocupada em favorecer o espectador no transcorrer da prática pedagógica, o espetáculo desenvolvido com os estudantes-atores do 9º ano a ser mediado com os estudantes-receptores do 8º ano teve como base o teatro épico de Bertolt Brecht. A peça *Sexo: eis a questão!* foi criada a partir de dramaturgia coletiva inspirada na estética do teatrólogo, bem como em leituras de suas peças didáticas. Tudo isso para proporcionar ao espectador um ambiente favorável à recepção em que sua leitura fosse preponderante para a encenação.

Para Clóvis Massa (2008), em seu texto “Redefinições nos estudos da recepção/relação teatral”, a palavra “recepção” ganha um novo sentido. Sai da passividade para tornar atuante o receptor da mensagem. A partir dessa compreensão, aponta-se o elemento da mediação como ponto de convergência entre os estudos da recepção e da pedagogia. Nesse sentido, Valverde, em seu texto, adere à ideia de *Pedagogia das leituras* trazidas nos estudos de Fausto Neto (1995 apud Valverde, 2003, p.15), em que dirige a importância da mediação como um ato político contra as construções de consumo de produto massificadas nos meios de comunicação.

Martins (2011) compreende que a tarefa do mediador para a educação estética assemelha-se ao abrir de uma porta.

Para abrir a porta, é preciso tirar a tranca, levantar o trinco, pois ela estava trancada. Não será essa a tarefa maior da mediação

cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será esse o sentido da educação estética? (Ibid., p.315)

Para que isso se efetive, é necessário aprofundar o conhecimento sobre estudos da recepção. Os seus fundadores foram Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, que buscaram, no pós-Segunda Guerra, repensar a comunicação nas obras de arte, principalmente a percepção sobre o espectador como leitor.

Sobre as proposições da teoria da recepção, Rosseto (2007) aponta que Jauss, no final da década de 1960, discute a problemática da história da literatura, propondo uma análise a partir da recepção. Afirma que esse estudo teve por “finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção” (Jauss, 2002, p.70 apud Rosseto, 2007, p.3). Rosseto (p.4) complementa ainda que “uma obra só permanece em evidência enquanto puder interagir com o leitor”. Essa interação é o horizonte de expectativas, conceito apontado pelo estudo de Jauss.

A compreensão de Rosseto da obra de Jauss pondera que o horizonte de expectativas é um conjunto de referências do leitor. Esse repertório é composto por conceitos de gênero, forma, tema, obras conhecidas que já foram lidas e sobre as linguagens. A projeção que o leitor faz da obra desde o título até o confronto com a obra. Essa lacuna entre o leitor e a obra gera o horizonte de expectativas, isto é: “A obra prevê um sistema de expectativas psicológicas, culturais e históricas por parte do receptor” (ibid., p.5).

Com base nesses argumentos, uma obra artística tem maior valor quando propõe uma quebra das expectativas dos leitores, levando os mesmos a ampliar o seu universo imaginativo para propor novas análises de um mesmo dado.

Segundo Beatriz Cabral (2011, p.5), “a leitura do espectador será sempre mediada por sua seleção de enquadramento, o qual permite que ele interprete os signos visuais e verbais, e teça inferên-

cias a partir deles ao unir a informação que eles oferecem com o seu conhecimento anterior”.

Por isso, a autora destaca que lidar com esses horizontes de expectativas na recepção é também atentar às leituras individuais e coletivas, ou seja, considerar que o indivíduo em convívio em uma sociedade é também estimulado e reestruturado com a intervenção das interpretações coletivas.

A pedagogia da recepção

A prática pedagógica se desenvolveu com os estudantes-receptores do 8º ano do ensino fundamental II no segundo semestre de 2016. Participaram dessa experiência pedagógica trinta alunos da turma B do 8º ano da Escola Municipal Cidade de Jequié (EMCJ), localizada no bairro da Federação na cidade de Salvador (BA).

O procedimento denominado pedagogia da recepção é a sistematização de uma sequência didática com um total de dez aulas desmembradas em três etapas nominadas nutrição estética, curadoria educativa e ação propositora com base em Martins (2011). A finalidade é a formação do leitor com a recepção teatral e traçar os modos de leitura dos estudantes-receptores. Devo frisar que não é possível mensurar exatamente como e se o estudante tornou-se um leitor crítico. No entanto, esses dados coletados sustentam a análise, pois revelam os horizontes de expectativa de cada estudante no processo de mediação e recepção da obra teatral.

Na primeira etapa, nutrição estética, objetivou-se reconhecer o repertório cultural dos participantes para posteriormente ofertar outras contribuições sobre o papel da plateia no fazer teatral.

Essa fase foi constituída por quatro horas-aula divididas em: avaliação diagnóstica da turma; apreciação do filme *Sete minutos*. Roda de conversa, debate e preenchimento de ficha de leitura. Por fim, a construção de um cartaz coletivo com o propósito de que os estudantes construíssem as regras para uma boa postura como plateia de teatro.

Nessa etapa foi possível traçar um perfil dos estudantes-receptores quanto à frequência e experiência com o teatro dentro e fora da escola. Dos 30 estudantes da turma, 8 nunca tinham ido a um anfiteatro nem levado pela escola, nem voluntariamente. Apesar desse dado, ter Teatro na escola como disciplina e a formação de um grupo de teatro no turno oposto possibilitou que eles pudessem vivenciar a função de ator e espectador nesse ambiente educativo.

Esses dados reforçam a compreensão de Ana Mae Barbosa (2010) de que ainda temos “um *apartheid* cultural”. Os estudantes de baixa renda têm acesso ao teatro dentro da escola e, provavelmente, também o tiveram na rua, mas o mesmo não acontece quando se destaca anfiteatro.

Como professora de Teatro, a defesa ao acesso à caixa cênica surge de algumas reflexões: o contato com o teatro dentro do edifício teatral é a soma de mais um componente importante para a construção de novos saberes; todos os espaços culturais devem pertencer e ser acessíveis a todas as classes sociais; e, assim sendo, estar nesses espaços e frequentá-los é uma forma de garantir o acesso aos diversos espaços de cultura; e, por fim, a escola é um agente de promoção desses princípios democráticos. Muitos são estudantes da rede pública há pelo menos 8 anos, contando do fundamental I até o 8º ano no fundamental II, e, mesmo assim, 8 estudantes ainda não tinham tido a oportunidade de ir ao teatro.

Outro dado importante é que o acesso ao teatro dentro da escola evidencia a participação de muitos estudantes como espectadores em um evento teatral. Aponta-se que o ambiente escolar é um, e para alguns o único, espaço de formação de espectadores. Também por isso, a mediação teatral dentro da escola se mostrou tão necessária.

Quanto à análise do filme *Sete minutos*, protagonizado por Antônio Fagundes com direção de Bibi Ferreira, destinou-se à construção de um cartaz coletivo com as principais regras para a plateia ao apreciar uma obra teatral. O filme aborda a dificuldade da sobrevivência do ator de teatro devido às mudanças de comportamento e interesse da plateia por essa arte. Optou-se por esse filme porque

havia nessa unidade escolar algumas das dificuldades quanto à relação ator × plateia na recepção dos espetáculos.

Nessa fase, os estudantes analisaram suas posturas e atitudes no ambiente escolar comparando-as ao comportamento ao apreciar uma peça teatral. Para Ferraz e Fusari (2009), a partir da obra de arte “em sua totalidade, as crianças, assim como os jovens, tomam conhecimento de sua história, de sua criação e até da forma como foi produzida”. Acrescento que uma experiência contínua e mais ampla com a obra artística tornaria esse processo mais fluido e estimulante.

Na segunda etapa, curadoria educativa, os sujeitos acessaram e transpuseram para o coletivo seus horizontes de expectativas. Nessa fase, o conceito abordado por Jauss e elucidado por Rosseto (2007) foi obtido através da exposição de suas referências seja em livros lidos, filmes assistidos ou situações factuais sobre o tema central da peça.

A peça para a recepção foi *Sexo: eis a questão!*, que discutiu o tema sexualidade. Este foi o desafio proposto pelos próprios estudantes do 9º ano em função dos constantes casos de violência simbólica e mesmo física vivenciados na escola. A suposição é de que a produção de uma peça com base na “pedagogia queer” impulsionaria uma reflexão sobre identidade e diversidade sexual, construindo no ambiente escolar um espaço de debate e discussão em torno da questão. Para Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.106),

a teoria Queer estende a hipótese de construção social para o domínio da sexualidade. Não são apenas as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homem ou mulher – nossa identidade de gênero – que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade.

O foco do mediador de arte na escola é contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica de leitura do educando. É a proposição do exercício constante da formação de percepções, afins e contrárias, obtidas nas experiências de leitura coletiva.

Para cumprir tal objetivo essa etapa se dividiu em três aulas com os estudantes-receptores: a construção do conceito de sexualidade; leitura das imagens do espetáculo exposta em projeção; e descrição oral de possíveis personagens e situações geradoras das cenas.

Ao discutir o conceito de sexualidade, a estratégia de leitura utilizada pelos alunos me remeteu à discussão sobre o estudo da semiótica apresentado no livro *O signo de três* por Umberto Eco e Thomas Sebeok (2008), em que destacam a tríplice de Peirce para o estudo da Lógica. São elas: a *primeiridade* representa a impressão imediata de onde se confrontam as ideias com os conceitos anteriores; a *secundidade* é o momento do conflito que pode gerar outro conceito; já a *terceiridade* constitui-se desse processo entre primeiridade e secundidade para a formação de um novo conceito.

Nesse processo, a tarefa do mediador está em incentivar a criação e a socialização desses conhecimentos prévios. A finalidade dessa aula é mostrar/tornar a sala de aula como um espaço de troca, um espaço em que todos são atuantes no processo de ensino-aprendizagem e que suas percepções e apreensões são importantes.

Martins (2011) aponta que “a mediação cultural é um território a ser explorado na formação de qualquer educador que reconhece o papel criador de cada fruidor que vive uma experiência coletiva de mediação, seja no museu ou na sala de aula”. Acrescento que não deveria ser “ou” e sim o conectivo de ligação “e”, pois este último não exclui a possibilidade da apreciação nem em um espaço nem em outro. Propõe a ação de agregar uma experiência em sala de aula ao consumo das obras teatrais em seus espaços de cultura.

Na terceira fase fez-se a análise das imagens do espetáculo. Quando os estudantes se confrontaram com essas imagens, os conceitos construídos sobre sexualidade se reconfiguraram. Essas leituras, para Pillar (2014, p.9), indicam que:

[...] duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estru-

turas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento.

Na etapa da curadoria educativa desenvolvida na escola, as expectativas socioculturais e psicológicas movimentadas pré-espetáculo ampliam o universo imaginativo dos estudantes para o encontro. A investigação propôs que os apreciadores do espetáculo pudessem construir os horizontes de expectativas em torno da peça e nesse processo desenvolvessem suas percepções individuais no diálogo com as múltiplas percepções.

Por fim, a terceira etapa, ação propositora, em que, como o próprio título sugere, a proposição é a experiência estética. Nessa fase, o mediador criou um ambiente apropriado, favoreceu o evento teatral, e proporcionou após a representação um debate entre atores e espectadores.

Nessa fase objetiva-se a abordagem de Beatriz Cabral (2008) quanto ao desenvolvimento e exposições das leituras individuais e coletivas. A formação do pensamento crítico proporcionado no debate coletivo pós-peça e a apreensão dessas percepções escritas na entrega de um questionário individual.

A recepção teatral, assim como toda prática pedagógica, aconteceu dentro do ambiente escolar. Participaram desse momento, além dos estudantes-receptores do 8º ano B, a gestora e sua vice, respectivamente, Ivi Moreira e Karen Danielle, e a coordenadora pedagógica da escola, Elizabeth Geisler. O grupo foi convocado a vivenciar a leitura de uma obra teatral e, nela, confrontar suas expectativas com as leituras de outrem.

Pós-espetáculo, o professor mediador atua como mediador nos debates. Como afirma Desgranges (2006, p.168):

O importante, podemos concluir, não é somente o que a cena vai dizer, mas o que cada observador vai elaborar crítica e criativamente a partir do que a cena diz. Portanto a função do mediador teatral, em oficina, é estimular o participante a manifestar-se artisticamente sobre a cena efetivando a coautoria que lhe cabe,

elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da análise fria e racional do que viu.

No transcorrer da conversa, não foi necessário encaminhar as percepções dos estudantes para questões próprias do mediador. Cada aluno se inscreveu e fez o comentário de acordo com as suas próprias inquietações sobre o que leu. Destaco algumas falas surgidas nesse debate, como: “Ele não esperou o tempo dela”; “Os pais de hoje em dia têm que ter diálogo com seus filhos”; e “Mãe de menina deve ter mais responsabilidade que mãe de menino?”.

Os depoimentos dos estudantes apresentados na roda de conversa deram à sala de aula a conotação de espaço de troca de conhecimento, desmistificando esse ambiente. Diante disso, os sujeitos que participaram dessa experiência estética entraram em contato com as situações de conflito. Nela, foram conduzidos a refletir sobre o que está posto enquanto discurso ideológico social. Por isso, o debate proporcionou que a leitura individual, construída socioculturalmente, dialogasse com outras percepções sobre um mesmo fato. Dessa forma, pôde-se construir a proposta de síntese peirciana, ou seja, a exposição das leituras individuais confrontada em uma leitura coletiva que possibilita a formação de um novo conceito.

Tornar essa experiência significativa perpassa também pelo método avaliativo. Cabe ao educador utilizar recursos que incentivem o estudante a compreender, refletir, interpretar a obra teatral. As formas escolhidas como avaliação para essa proposta foram fichas de leitura e debate. Esses materiais serviram de suporte para a verificação dos modos de leitura dos estudantes-receptores.

Cabe salientar que essa é a percepção da observadora em análise dos suportes pedagógicos preenchidos pelos sujeitos. Portanto, esses materiais serviram para que nesse estágio do processo fosse possível comparar quantitativa e qualitativamente os modos de leitura dos participantes da experiência.

A base para a análise dos modos de leitura foi o estudo desenvolvido pela autora Lúcia Santaella, que propôs em *Matrizes da linguagem e pensamento* (2009) uma subdivisão da classificação

sobre as maneiras de ouvir elaborada por J. J. Moraes (1983). Essas modalidades propostas por Moraes evidenciam a tríplice de Peirce, estudo já citado neste relato que se refere a primeiridade, secundidade e terceiridade associado ao estudo da recepção musical.

Nesse estudo, Moraes (1983) chegou a três maneiras de ouvir: a primeira é ouvir emotivamente, a segunda ouvir com o corpo e a terceira ouvir intelectualmente. Ouvir emotivamente está ligado ao primeiro efeito provocado pela música. Já ouvir com o corpo representa a forma como o corpo vibra energeticamente com a música, como o corpo é levado a dançar. Ouvir intelectualmente refere-se ao modo em que se compreendem intelectualmente os princípios da linguagem musical: identifica os instrumentos, compreende os elementos da música.

Santaella (2009, p.81) destaca quanto a essa classificação que “esses três níveis se entrelaçam, são inseparáveis, pois somos ao mesmo tempo emoção, corpo e intelecto”. Propus, então, analisar os modos de leitura dos estudantes-receptores com base nessa classificação tripartite.

Peirce (apud Eco; Sebeok, 2008) estabelece a *primeiridade* como as primeiras impressões que se tem de algo. Para Moraes (1983 apud Santaella, 2009), representa na recepção da música a emoção imediata, a comoção. Nesse sentido, considero que, em teatro, a emoção do leitor está na primeiridade, a imediata sensação e comoção que esse encontro provoca. Daí seria condizente que um estudante que se encontre nesse estágio classifique uma obra artística como boa ou ruim.

O segundo modo de leitura envolve “um tipo de ação que é executada no ato da recepção” (Santaella, 2009, p.82). Para essa análise sobre a linguagem teatral, a segunda modalidade refere-se ao mergulho aristotélico na dramaturgia e na história de seus personagens. Representa a saída da comoção para o estado de indignação ou piedade que lhe permite concordar ou discordar das experiências vividas pelo e com os personagens.

A terceira modalidade de leitura da obra teatral seria a considerada especializada; aquela que é capaz de compreender as sequências

de cenas que culminam no clímax da peça, que observa como cada elemento teatral foi composto para favorecer o drama e também julga a representação cênica, seu pensamento e ideologia como um todo.

Nesse contexto, retomo a verificação da proposta metodológica. Foram analisadas as 22 fichas de leitura entregues num total de 30 estudantes-receptores. Os 11 meninos e 11 meninas totalizaram 74% dos alunos que concluíram o processo.

De acordo com os critérios estabelecidos a partir da subdivisão das três modalidades de leitura, considero que dois estudantes encontram-se na *primeiridade* (emoção), dezesseis encontram-se na *secundidade* (ação) e quatro pertencem à *terceiridade* (leitura especializada).

Cabe salientar que essa verificação não pretende homogeneizar a percepção dos estudantes, mas traçar um quadro em que seja possível verificar se a metodologia denominada pedagogia da recepção, a mediação teatral para a apreciação de uma peça essencialmente épica, tornou-se eficaz.

Um aluno descreveu “Eu gostei de tudo” e limitou-se a responder monossilábica e evasivamente às questões que exigiam um maior detalhamento na resposta. Tal réplica demonstrou algumas dificuldades quanto ao entendimento da peça, a transposição das ideias para o campo da escrita ou demonstrou desinteresse na atividade. Essas mesmas hipóteses levanto para os oito alunos que não devolveram a ficha pós-leitura.

Em leitura com o corpo, trago alguns exemplos: os estudantes se ativeram a descrever a peça a partir das cenas que lhes causaram alguma indignação e revolta. Em sua maioria, os estudantes se posicionaram quanto à cena da gravidez na adolescência, como no debate. Os estudantes relatavam: “O pai de Malu não ficou do lado dela quando ela mais precisou” ou “o dono da empresa não queria contratar ela porque era mulher” ou “o pai empurrou a filha grávida”.

Essas respostas condizem com a influência provocada pelo drama nas telenovelas, impregnadas do drama burguês. Desgranges (2008, p.13) aponta essa problemática na leitura dessa proposta teatral em que uma

[...] relação do espectador com a cena teatral se vê caracterizada por forte envolvimento emocional, marcada por identificação irrestrita com o protagonista. Colado à pele do herói, cada indivíduo da plateia vivencia os acontecimentos de sua trajetória.

Isto foi observável nos debates e em muitos relatos que destacavam a necessidade da identificação com um herói. No entanto, o confronto com a estética brechtiana possibilitou que os receptores questionassem a exposição dos fatos.

Já para a terceira modalidade, uma aluna descreve que, para ela, “devemos respeitar o tempo da pessoa, a opção sexual de cada um e usar algum tipo de proteção para que não venha uma gravidez indesejada”. Complemento com a afirmação de outra participante que concluiu que acreditava que “sexualidade era relação entre duas pessoas, mas depois da peça percebi que vai mais além, sobre opção sexual, etnia, a mulher nos dias de hoje”. Essas estudantes conseguiram fazer uma leitura aprofundada da obra, percebendo que os fatos interagem entre si e comungam com uma única problemática social, além de apresentar textualmente os elementos de teatro em conformidade com a proposta cênica.

A leitura especializada é uma leitura em que os estudantes conseguem reunir os códigos teatrais ao seu tema e compreender o mundo que o rodeia com capacidade de intervenção crítica.

O envolvimento com as leituras do espetáculo não se deu só com os discentes, mas também movimentou a gestão e coordenação na compreensão da potencialidade da criação e fruição de uma obra artística aliada ao desenvolvimento da formação do leitor crítico na escola.

Considerações finais

Esta pesquisa analisou uma proposição metodológica de ensino de Teatro em que o estudante em sala de aula, na experiência de espectador, desenvolvesse sua formação enquanto leitor crítico. No

entanto, essa relação entre ator e espectador, nos meandros da escola, também passa sobre a análise da prática do professor de Teatro.

A inserção da recepção na metodologia de ensino é deveras salutar e vinha se tornando uma lacuna no aprendizado dos estudantes que passavam quatro anos do ensino fundamental II como meus alunos na disciplina de Artes. Há que se questionar a ausência de políticas públicas que favoreçam essa prática, mas há que se repensar as variadas e recentes metodologias para o ensino do Teatro que não focalizam apenas o fazer teatral. Ampliar as noções de teatro-educação sobre o aporte da recepção tornou-se, nos tempos vigentes, mais que uma possibilidade, e sim uma exigência curricular, visto que a qualidade das produções nas escolas também requisita uma boa formação de público leitor.

Por isso, estudar a recepção como um campo pedagógico do ensino de teatro promove a apropriação da linguagem teatral na escola tanto pelos atores quanto pelos espectadores nas leituras sobre temáticas relevantes.

O foco dessa experiência está no estudante emissor e receptor de um evento teatral dentro da escola porque esse ambiente é um espaço de troca de experiências educativas e também artísticas. Nesse processo, o professor é o elemento fundamental para estabelecer essa confluência com o aporte da mediação.

A prática pedagógica aqui relatada aconteceu dentro do ambiente escolar em que atores, espectadores e mediador teatral estavam dentro da escola. No entanto, é possível desenvolver essa vivência também com espetáculos que estejam no circuito cultural da cidade. Para isso, é necessário que instituições culturais, companhias teatrais, escolas e professores se aliem a fim de desenvolver um projeto de mediação que agregue os princípios de formação de espectadores e não somente como lotação de casa de espetáculo, ou mesmo um cumprimento regimental de algum edital de governo. Pensar em formação de espectadores é lutar pela lotação dos teatros e, no caso dos estudantes da rede pública, é promover uma política de acesso.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CABRAL, Beatriz. A estética da recepção no campo da formação do professor de Teatro. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19, Florianópolis, 2011. *Anais...* Disponível em: <<https://issuu.com/biangcabral/docs/namec9e674>>. Acesso em: dez. 2016.
- _____. O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo. *Sala Preta*, v.8, p.41-8, 2008. Disponível em: <www.revista.usp.br/salapreta/article/download/57349/60331>. Acesso em: maio 2017.
- DESGRANGES, Flávio. Arte como experiência da arte. *Lamparina Revista de Ensino do Teatro*, v.1, p.50-7, 2010. Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/26/14>>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- _____. *Quando teatro e educação ocupam o mesmo espaço*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. *Sala Preta*, v.8, p.11-9, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57346>>. Acesso em: dez. 2016.
- _____. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FERRAZ, Maria Helena C. T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da Arte: fundamentos e proposições*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte só na aula de Arte? *Revista Educação*, Porto Alegre: PUCRS, v.34, n.3, p.311-6, set.-dez. 2011.
- _____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo*. v.único. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009.
- MASSA, Clóvis. Redefinições nos estudos da recepção/relação teatral. *Sala Preta*, v.8, p.49-54, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57350/60332>>. Acesso em: maio 2017.
- OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. *A mediação teatral na formação do público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artís-*

- tico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec. Salvador, 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9436>>. Acesso em: maio 2017.
- _____. A mediação teatral como experiência estético-educativa. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, ano VII, v.7, n.3, set.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie_04_Ney_Wendell.pdf>. Acesso em: jun. 2017.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: _____ (org.). *A educação do olhar no ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- ROSSETO, Robson. *A estética da recepção: o horizonte de expectativas na formação do aluno espectador*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.
- SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. 9.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VALVERDE, Monclar (org.). *As formas do sentido: estudos em estética da comunicação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

3

PEDAGOGIA DO ESPECTADOR: PROCEDIMENTOS PARA DESENVOLVER A RECEPÇÃO TEATRAL NA ESCOLA

Alexandre Gandolfi Neto

No ano de 2014, exatamente dez anos após a conclusão da graduação em licenciatura em Teatro, senti a necessidade de retomar os estudos acadêmicos e, para tal, participei do processo de admissão para ingresso na primeira turma do Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, garantindo a participação nesse programa até então inédito. Orientado pela professora dr^a Márcia Pompeo Nogueira, realinhei o projeto de investigação para pesquisar a recepção teatral, adentrando pela primeira vez no território de saberes que abrangem a área da pedagogia do espectador.

O primeiro momento da pesquisa teve como foco o levantamento de materiais e a leitura bibliográfica sobre o assunto, e, após esse momento, munido com as informações estudadas, efetuei o planejamento de um experimento de formação de espectadores teatrais para desenvolvimento na escola.

A aplicação do projeto prático de pesquisa foi realizada no ano de 2015, no Instituto Estadual de Educação, com alunos das três turmas de Teatro do 2º ano do ensino médio inovador. O objetivo principal que norteou a ação desenvolvida foi o de verificar possibilidades de ampliar meu repertório de procedimentos para recepção teatral, aprofundando e qualificando minha prática pedagógica, visando contribuir para as áreas em que atuo: educação e arte.

O estímulo ressoante da participação no mestrado significou uma oportunidade de conhecer e aprofundar estudos na área da pedagogia do espectador, e também de experimentar a aplicação dos conhecimentos numa testagem prática com os alunos em sala de aula. Como já exposto, a pretensão estava em entender mais profundamente como a recepção teatral pode acontecer no contexto escolar, e, a partir de experimentos desenvolvidos, propor um material útil para professores e professoras desenvolverem propostas de ensino de Teatro na escola.

O motivo mobilizador de toda a investigação esteve focado em fomentar a formação de espectadores, estimulando o interesse pelo teatro através de procedimentos pedagógicos de aproximação à linguagem, com o intuito de se sentirem aptos para participar do debate estético e desejar assim a fruição do evento teatral.

Para alcançar o interesse da pesquisa, foi realizado um levantamento teórico do campo de estudos apresentando os objetivos e a importância da recepção teatral no ensino da Arte na escola a partir das definições presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Foram descritos os conceitos que serviram como bases para a proposta de fazer um estudo de recepção na escola, apresentado o campo de estudos denominado pedagogia do espectador, e descrevendo posteriormente as peculiaridades e diferenças existentes entre propostas de formação de público em relação às de formação de espectadores.

Diferenciar os dois tipos de experimentos listados na bibliografia da área – formação de espectadores e formação de público – se fez necessário para desenhar a atividade prática e verificar se os procedimentos extraespetaculares adotados no experimento de formação de espectadores ajudavam a apurar a recepção dos alunos aos espetáculos, fomentando o prazer pela experiência estética.

O aprofundamento na formação de espectadores foi feito a partir do estudo e da testagem das propostas das autoras Ingrid Dormien Koudela e Beatriz Ângela Vieira Cabral, e do autor Flávio Augusto Desgranges de Carvalho. A seguir, apresento uma síntese

dos conhecimentos que embasaram o processo investigativo para essa atividade acadêmica.

A recepção teatral na escola

A recepção teatral na escola está pautada por textos oficiais que estabelecem os objetivos pedagógicos da área. No ano de 1998 foram lançados os PCNs, com o propósito de serem documentos com o esboço de linhas de referência nacionais para a educação escolar elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC).

Inicialmente, os PCNs foram lançados por ciclos na educação básica referente ao ensino fundamental, e, no ano 2000, houve a publicação do documento para o ensino médio. Posteriormente, o documento foi reforçado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 e pelo PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais em 2007.

Segundo Koudela (2008, p.7), foi através desse documento (PCNEM) que “legitimou-se, pela primeira vez, na história da educação brasileira, a efetiva presença da Arte como área de conhecimento escolar”. A publicação apresenta a importância da área, apontando que “Conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas” (Brasil, 2002, p.46). A proposta mantém uma ênfase em três linhas de ação: produzir, apreciar e refletir. Essas linhas de ação não são estanques e por isso podem ser ensinadas conjuntamente nas atividades pedagógicas abordadas nas aulas da disciplina.

Abordar o fazer e o apreciar são tarefas complementares no ensino do Teatro na escola, o que possibilita aos estudantes experimentarem a produção cênica e aprofundar seu repertório de possibilidades do uso da linguagem teatral, podendo rever suas

criações, seus preconceitos, suas proposições etc. A possibilidade de apreciação teatral é importante também por apresentar formas diversificadas de expressão cênica, usualmente não presentes na mídia, fomentando a aprendizagem da linguagem teatral no ambiente escolar.

Os processos de fazer e apreciar artísticos não ficam restritos ao conhecimento da linguagem da arte, perpassam um vasto campo de conhecimentos que atravessam fronteiras de disciplinas escolares. Assim sendo, os parâmetros abordam a necessidade da parceria entre professores e de integrar os conhecimentos da Arte com as demais áreas, o que não quer dizer perder o foco da especificidade, mas adentrar o campo da inter, intra ou multidisciplinaridade. Borrar as fronteiras, estimulando um conhecimento amplo para possibilitar o alargamento cultural do aluno. Essa dinâmica coloca o componente curricular em uma posição importante de articulação dos conhecimentos numa unidade significativa. Koudela (2008, p.7) explica que “A disciplina Arte [...] constitui-se como área de trânsito entre fronteiras do conhecimento, colaborando no desenvolvimento de projetos educacionais interligados”.

Para atingir os objetivos dispostos, o documento apresenta uma relação de competências e habilidades a serem desenvolvidas. No que concerne ao estudo da recepção no ensino do Teatro, é destacada a importância de haver atividades de apreciação artística na escola. A participação de professores e alunos nesse processo possibilita ampliar as oportunidades de aprendizagem referentes às diversas situações em que a linguagem teatral pode se manifestar.

O projeto de desenvolvimento na escola foi desenhado tendo como base essas orientações, visto que naquele momento histórico ainda não havia sido lançada e homologada a Base Nacional Comum Curricular, que veio a ser o documento norteador do currículo escolar em nível nacional somente no final de 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, e, em dezembro de 2018, para o ensino médio. Importa ressaltar, a fim de contribuir com a relevância do tema, que mesmo com as mudanças sistematizadas

pela BNCC, o texto desta mantém adequações do que já estava esboçado nos parâmetros anteriores, ou seja, promovendo uma atualização do componente.

A pedagogia do espectador

Esse campo de estudos investiga procedimentos pedagógicos para estimular o espectador a empreender uma atividade criativa e reflexiva acerca dos espetáculos teatrais. Através do conhecimento, da apropriação e da experimentação da linguagem cênica, o espectador pode sentir-se convidado a elaborar leituras inventivas, colocando-se como participante efetivo dos debates estéticos, travados em distintas instâncias do contexto histórico de seu tempo.

Poder-se-ia dizer que a pesquisa feita com o nome “Pedagogia do espectador” engaja-se em refletir e propor ações de compartilhamento de experiências como espectador cênico/teatral ao(s) sujeito(s), utilizando, para tal, procedimentos que conduzam ao desenvolvimento do gosto pelo teatro e, conseqüentemente, reclamem o seu papel de direito como integrante do evento poético.

O interesse está em colocar o espectador como centro do estudo do Teatro, pois a pedagogia do espectador é um campo de estudos teatrais que investiga o sujeito que observa a *poiesis* e toda a gama de procedimentos, métodos, técnicas, estratégias e relações que promovem esse contato ou surgem dele. Nos estudos da área, estão apresentadas duas abordagens diferentes com o intuito de atingir o desejo do espectador para recepção teatral: a formação de público e a formação de espectadores.

Formação de público e formação de espectadores

Na proposta de formação de público, o objetivo é proporcionar o acesso físico dos espectadores ao teatro, enquanto na de formação de espectadores haverá, além do acesso físico, a aproximação

da linguagem teatral com mediações através de procedimentos pedagógicos.

Podemos verificar a importância de uma proposta de formação de público por traçar estratégias com o intuito de facilitar o acesso físico ao teatro, e aqui estamos tratando das questões de *marketing* sim, mas também de diversas demandas que abarcam essa atividade. Pode-se dizer que o acesso físico seja o primeiro elemento a ser considerado em qualquer atividade que busque o despertar do gosto pelo teatro, e na escola abarca uma infinidade de tarefas: escolher espetáculos, verificar programação, estreitar parcerias, negociar transporte, solicitar autorizações, assegurar lanche, dentre outras.

Proporcionar a frequência ao teatro pelos alunos já cumpre um papel importante e fundamental no que diz respeito à democratização da cultura. Possibilitar o acesso aos bens culturais, proporcionar o contato com a linguagem cênica, criar o sentimento de pertencimento aos locais e equipamentos onde são disponibilizados os bens culturais, iniciar um hábito de usufruto da arte etc., são contribuições tanto para a área artística e cultural quanto para o exercício da cidadania, Mas quando há possibilidade de ir além e mediar a sutileza dessa relação, podem-se obter ganhos na profundidade com que essa experiência pode marcar o participante no âmbito social.

[...] Criar condições para que eles [crianças e jovens brasileiros] possam ir ver espetáculos talvez seja o primeiro passo a ser dado. Mas [...] possibilitar o acesso ao teatro não significa [...] apenas colocar o espectador infanto-juvenil diante de uma peça, mas também fornecer ferramentas para que ele disseque e interprete o evento. Tornar o espectador iniciante mais íntimo da arte teatral e estimulá-lo para um mergulho divertido amplia sua capacidade de aprender o espetáculo e favorece sua socialização, seu acesso ao debate contemporâneo, sua integração e participação sociais. (Desgranges, 2003, p.36)

Neste ponto, experimentos de formação de espectadores diferenciam-se, pois, além de ter que estruturar todas as demandas

listadas, precisa também focar no duplo acesso: físico e linguístico. Quer dizer, além de proporcionar o contato do público com o produto artístico, busca criar dinâmicas que possam potencializar a experiência de recepção do espectador. As dinâmicas podem ser propostas através de procedimentos pedagógicos mediados para estreitar a relação do espectador com a atividade artística. Esse tipo de experimento busca a adoção de procedimentos que extrapolam o momento da fruição, com intuito de provocar o diálogo entre o espectador e a obra visando a uma experiência significativa e por isso desejada.

Uma proposta de formação de espectadores mobiliza no espectador recursos para um contato mais aprofundado com a arte teatral, com vistas a estimulá-lo a participar ativamente do debate estético, despertar o gosto pelo teatro e conquistar autonomia crítica e criativa em relação às manifestações teatrais.

Diversos procedimentos pedagógicos podem ser utilizados para o desenvolvimento de um experimento nesse sentido. Longe da tentativa de esgotá-los, serão apresentados alguns que serviram de base para estruturar a atividade de recepção do espetáculo realizada na escola.

Ensaio de desmontagem

Os procedimentos pedagógicos de recepção teatral denominados ensaios de desmontagem descritos por Desgranges (2006) foram desenvolvidos no Programa de Formação de Público, iniciativa da Prefeitura Municipal de São Paulo entre 2001 e 2004 na cidade. Os ensaios de desmontagem são entendidos como procedimentos pedagógicos de mediação teatral oferecidos na escola antes e depois dos espetáculos. No projeto descrito por Desgranges, nesses ensaios de desmontagem,

[...] alguns focos de investigação seriam selecionados para serem especialmente estudados, dinamizando a recepção dos participan-

tes. A desconstrução da encenação se dava com a proposição aos espectadores de exercícios teatrais semelhantes aos que os artistas realizaram no processo de construção do espetáculo [...]. (Ibid., p.166)

Saber dos processos que o grupo utilizou para a montagem do espetáculo não é usual para os professores de escolas, o que pode ocasionar dificuldades para a realização dessa etapa nesses contextos. Porém, educadores teatrais habilitados na área, com conhecimento de processos de criação artística, contribuem para minimizar essa dificuldade, pois esses professores têm condições de pensar atividades que se assemelham aos que possivelmente foram utilizados em certa encenação. Em todo caso, se o artista compusesse um memorial ou registro histórico da criação e trajetória do espetáculo, traria avanços para o mediador elaborar propostas a serem desenvolvidas com os espectadores. Entendendo que essas propostas sejam de aproximação à linguagem do teatro através da prática, o autor explica que:

A perspectiva da desmontagem está apoiada na ideia de se efetuar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, propondo-lhe exercícios teatrais que se assemelham aos desenvolvidos por um grupo teatral durante a montagem [...]. (Ibid., p.166)

Os ensaios de desmontagem descritos por Desgranges apontam dois momentos: os de *preparação* para o espetáculo feitos anteriores ao evento, e os de *prolongamento* feitos após a atividade de fruição artística. Nos *ensaios de preparação* seriam enfocados elementos relevantes da encenação com o objetivo de aproximar o espectador da atmosfera do espetáculo que seria assistido e fazendo surgir uma intimidade entre o espectador e a obra. A probabilidade é que esse procedimento amplie a potência do ato de fruição estimulando o interesse do espectador pelo espetáculo.

Nos ensaios de preparação para os espetáculos, podiam ser selecionados e enfocados um ou mais aspectos linguísticos, que tivessem especial relevância em determinada montagem (a narrativa, os objetos cênicos, as canções, o gestual dos atores, etc.), visando uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte daquela encenação [...]. (Ibid., p.167)

O momento dedicado ao *prolongamento* já buscava que o espectador elaborasse uma interpretação pessoal sobre os aspectos e as questões presentes no espetáculo que havia sido assistido. A proposta tinha o intuito de mobilizar os espectadores a interpretar a encenação de forma cênica com a sua compreensão da apresentação assistida.

Os ensaios de prolongamento, propostos após o espetáculo, por sua vez, tinham intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturavam-se por procedimentos que convidassem os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscavam dar conta das questões propostas pelo espetáculo. Os espectadores eram convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturavam como continuidade do espetáculo, mas sim como exercícios interpretativos da encenação em questão. (Ibid., p.167)

O autor ressalta que os *ensaios de desmontagem* não têm o intuito de dar conta da diversidade de todos os elementos da encenação, mas que, ao elaborar a proposta desses ensaios, devem-se selecionar o que ele denomina de ângulos *de ataque*, que seria a seleção de alguns aspectos marcantes da apresentação teatral escolhidos para enfatizar nos *ensaios de desmontagem*. Esses aspectos devem ser escolhidos levando em conta os seguintes critérios: as características da escritura cênica do espetáculo e/ou o trabalho que vem sendo desenvolvido com os participantes do projeto.

[...] Ou seja, o ângulo de ataque a ser escolhido, que indicará um ou mais elementos de linguagem da encenação para serem investigados com os espectadores em formação, podem ser definidos tanto em função do próprio espetáculo quanto da pertinência de se trabalhar este ou aquele aspecto do discurso cênico em função do encaminhamento do processo pedagógico com o grupo de alunos. Se, por exemplo, a sonoridade da cena foi trabalhada recentemente em relação a um determinado espetáculo assistido, talvez seja o momento de selecionar um outro elemento de linguagem (a palavra, o gesto do ator, a iluminação, etc.) a ser analisado no próximo espetáculo. (Ibid., p.170)

O autor aborda a importância de levar em consideração, ao montar os ensaios de desmontagem, as infinitas possibilidades de compreensão que uma encenação permite elaborar e que estas serão feitas em função do ponto de vista, trajetória histórica, experiência pessoal de cada um. É necessário, então, que os ensaios permitam que o espectador possa dialogar com a obra de sua maneira, tendo autonomia no processo de interpretação que faz do espetáculo assistido. Os ensaios não têm o objetivo de fornecer leituras prontas ou apresentar uma interpretação apropriada do evento cênico, mas de apresentar possíveis vetores para que o espectador seja estimulado a fazer uma análise pessoal, iniciando o debate estético.

Alguns aspectos apontados pelo autor a serem levados em conta nos ensaios de preparação: não se revelar previamente aspectos linguísticos ou temáticos da encenação tirando a surpresa e a riqueza do ato de leitura; e que o recorte e a investigação de alguns elementos de linguagem devem ter como objetivo potencializar o ato criativo para o espectador perceber e elaborar os signos cênicos do espetáculo a que irá assistir.

Nos ensaios de prolongamento, o autor defende que um aspecto deve ser considerado: manter os participantes com total liberdade para utilizarem a linguagem cênica que quiserem para compor suas criações cênicas, não sendo estimulados a copiar o que fizeram os artistas do espetáculo assistido.

No experimento prático que desenvolvi com turmas do ensino médio regular durante o estudo de mestrado (Gandolfi Neto, 2016), foram utilizados procedimentos de ensaio de desmontagem de preparação e prolongamento. Dentre as dificuldades encontradas reporto as seguintes: conseguir adequar o tempo previsto de aula de noventa minutos semanais com as propostas planejadas; manter as atividades do curso de Teatro concomitantemente com as de desmontagem; e o excesso de propostas para alongar o contato com o espetáculo tornou o projeto cansativo.

A proposta pedagógica apresentada é de grande valia para uso em sala de aula, e deve ser desenvolvida com as adaptações necessárias para contemplar cada contexto e com clareza do objetivo que se pretende atingir. A organização das etapas – preparação e prolongamento –, a escolha do ângulo de ataque e os estímulos propostos para convocar o espectador a assumir seu espaço no evento artístico qualificam positivamente a metodologia do autor.

Koudela: método discursivo e método representativo

Através de material pedagógico desenvolvido para o projeto Escola em Cena da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e publicado no ano de 2010, Ingrid Koudela apresentou uma proposta para o ensino da recepção teatral na escola. Destinado a professores e alunos dessa rede, esse projeto tem como objetivo organizar ações para o acesso a produções de teatro e dança oferecendo orientações para que essas atividades culturais sejam articuladas significativamente no desenvolvimento do currículo.

O artigo “A ida ao teatro” fundamenta a exposição caracterizando a importância da experiência de apreciação do teatro; distingue dois métodos para a aprendizagem da leitura estética de uma obra teatral; sugere atividades a serem desenvolvidas antes e depois da fruição do evento; e relata experiências desenvolvidas.

Koudela (2008) apresenta dois métodos distintos de encaminhamento que podem ser feitos com os alunos para preparação da ida ao teatro: o método discursivo e o método apresentativo. Para a autora, os métodos podem ser combinados para que o aluno espectador fique intensamente ocupado com todos os sentidos durante a atividade de fruição espetacular, tornando-se apto a refletir sobre a experiência sensível.

O método discursivo seria aquele que almeja a expressão por meio da linguagem verbal exigindo o aprendizado do vocabulário e da sintaxe. Visa ao conhecimento cognitivo e racional, apostando em atividades como palestras introdutórias, documentos em forma de textos e debates. O método apresentativo seria aquele que proporciona atividades que prescindem de qualquer aprendizagem, falando diretamente aos sentidos, utilizando procedimentos extraespetaculares anteriores e posteriores à ida ao teatro com atividades lúdicas e criativas. Para isto seriam desenvolvidos jogos, desenhos e rodas de conversa para os alunos exporem suas experiências sensíveis sobre o espetáculo.

A autora aponta a necessidade de o professor informar-se sobre temática, proposta estética e faixa etária do espetáculo. Apresenta possibilidades de propostas a serem desenvolvidas na sala de aula através da consulta à internet sobre o encenador, o autor do texto, a localização do teatro, os meios de transporte e a distância a ser percorrida; quando houver possibilidade, é possível fazer seminários para leitura e análise do texto da peça ou outros textos que se articulem com a proposta. Essas propostas de planejamento apresentadas são basicamente orientadas pelo método discursivo.

Nas atividades de preparação em que se utiliza o método discursivo, a autora aponta que as atividades devem ser mediadas “através de informações sobre o autor e o contexto histórico da peça e sua recepção na história do teatro” (Koudela, 2008, p.16). Como sugestão é proposto também que o professor oriente os alunos na formação de equipes com tarefas atribuídas de manter o foco em diferentes elementos de linguagem da encenação: iluminação, figurino, cenografia etc., para atividade de continuação posterior ao evento.

Após a ida ao teatro, as informações e percepções das equipes podem ser compartilhadas com o grupo, sendo o professor responsável por desenvolver procedimentos variados para avaliar a apreciação e leitura do espetáculo. Koudela apresenta os procedimentos extraespetaculares a serem desenvolvidos com o método apresentativo no momento posterior à ida ao teatro, afirmando que, através destes, os alunos podem construir novos produtos artísticos a partir da experiência vivenciada.

As rodas de conversa devem iniciar a partir da descrição feita pelos alunos do que viram objetivamente, sendo importante dar liberdade para a expressão das experiências sensíveis dos alunos. O professor deve ir além fazendo perguntas que aprofundem a leitura do espetáculo assistido. Além disso, a utilização de jogos de improvisação são atividades que podem complementar o método discursivo. A utilização de desenhos livres para que os alunos expressem o que consideraram mais marcante na encenação; posteriormente, os estudantes são questionados pelo professor, fazendo surgir depoimentos sobre a experiência sensível individual e a leitura particular da obra. A produção de textos individual e coletiva é outra proposta, sendo que podem ser textos feitos a partir de estímulos diversos, como: escrever uma carta para os atores contando sua leitura da peça, escrever uma nova peça modificando enredo e personagens, ou modificar o início e o final da peça. Por fim, evidencia a experimentação de jogos teatrais na escola como uma forma de aprofundar a linguagem teatral e proporcionar o encontro com a plateia a cada partida.

Verificamos então, na proposta feita por Koudela para apreciação artística no teatro, a referência a dois métodos: discursivo e apresentativo. As atividades propostas antes da ida ao teatro feita pela autora são basicamente oferecidas pelo método discursivo, enquanto as posteriores ao evento mantêm uma combinação dos dois. Os métodos apresentados pela autora abarcam uma diversidade de procedimentos que podem e devem ser escolhidos, planejados e desenvolvidos pelo professor mediador da ação.

Questionário

A utilização de questionamentos para trabalhar a recepção teatral na escola é uma indicação feita por Beatriz Ângela Cabral no texto “Teatro e pressupostos curriculares”, publicado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis no ano 2000 com o objetivo de contribuir para a reorganização didática nessa rede de ensino. Cabral explica que a leitura do texto teatral é feita de forma inconsciente pela plateia no ato de assistir a um espetáculo, não levando em conta os sistemas de significação presentes na obra. Nesse sentido, enfatiza que aprofundar o conhecimento do espectador no âmbito da linguagem aflora o seu interesse na interação com a mesma.

Embora tenhamos que levar em conta a datação da proposta, é preciso aferir que há necessidade de refletir sobre esse procedimento. Quando a autora nos aponta que o espectador faz uma leitura do teatro inconsciente de seus múltiplos cruzamentos, ela está se referindo aos cruzamentos possíveis para o leitor em relação aos elementos sógnicos que formam a montagem cênica. Porém, isto não quer dizer que o espectador não faça esses cruzamentos com suas experiências, memórias, conhecimentos, condições sociais etc. Ao mencionar que o envolvimento do espectador com o evento teatral será maior quanto mais conhecimentos sobre os elementos que constituem a linguagem ele souber, já vislumbramos uma proposta que busca o especialismo técnico.

Na abordagem são propostas diversas questões para trabalhar a recepção teatral no ambiente escolar, tendo como objetivo central possibilitar ao aluno o envolvimento com o espetáculo assistido. Para tanto, destaca a importância da ampliação do referencial do aluno através de atividades que proporcionem o seu envolvimento em processos de leitura de espetáculos – descrever, interpretar, analisar e avaliar – feitos em sequência para evitar juízos prévios de valor. Sendo facilitada assim a aquisição pelo aluno de:

- a) *Linguagem Apropriada* o desenvolvimento da habilidade do aluno para empregar terminologia adequada, descrever convenções

e conceitos para compartilhar significados e registrar sua recepção do trabalho observado.

b) *Compreensão Crítica* o desenvolvimento da capacidade do aluno de identificar e comparar a peça observada com outras similares assistidas anteriormente; reconhecer como as ideias e questões foram interpretadas pela produção. (Cabral, 2000, p.225)

Sendo assim, apresenta problematizações para ajudar o aluno a perceber os processos que envolvem a recepção do texto teatral, que remetem a diversos aspectos relativos ao teatro. Os questionamentos são divididos em blocos de perguntas em função de sua abordagem conforme os seguintes assuntos: impacto; visualização da proposta; atuações; músicas e efeitos; direção e interpretação.

O Impacto – [...] A análise de um espetáculo deve iniciar com os sentimentos evocados pela sua apresentação. [...]

A Visualização da Proposta – [...] Como as coisas funcionam no espaço cênico é tão importante para a observação de um espetáculo no palco quanto na sala de aula. [...]

As Atuações – [...] Ao considerar a contribuição dos atores para o texto, é necessário prestar atenção ao coletivo e ao individual – os atores devem servir à narrativa e o professor cuidar para que nenhuma interpretação tipo “carismática” obscureça o trabalho. [...] Comunicação verbal e física precisa e clara, e integração do personagem com o tema e objetivos da narrativa são pré-requisitos de uma interpretação coerente. [...]

Músicas e Efeitos – [...] Costuma-se enfatizar que efeitos especiais e música são eficazes quando estão tão integrados na narrativa que não conseguimos percebê-los. [...]

Direção – [...] Mudanças de cena, iluminação, som, entradas e saídas, são alguns sinais elementares que interferem com a transmissão do texto. O ritmo de uma produção é responsabilidade do diretor e também dos atores [...]

Interpretação – [...] Alunos de qualquer idade devem tornar-se conscientes que qualquer montagem resulta de escolhas; as cenas

podem ser montadas de outra forma, as personagens interpretadas por outros atores, a ambientação em outro estilo ou período. A habilidade de contextualizar um espetáculo dentro da linguagem dramática e imaginar como ela poderia ser diferente é a base da interpretação. [...] (Ibid., p.228-30)

O uso do questionário – escrito ou oral – apresenta-se como um processo de pesquisa em que o espectador é incentivado a refletir sobre diversos aspectos referentes à linguagem teatral presentes no espetáculo assistido, tendo ou não influência de experiências anteriores. Além disso, esse instrumento possibilita verificar a existência de uma diversidade de leituras para a mesma obra, as interpretações divergentes de um mesmo foco e a percepção das particularidades da proposta de cada espetáculo.

Desenvolver o questionário em sala de aula possibilita saber o que os alunos aprenderam ou o que perceberam e como fizeram a leitura da cena. Podem ser verificadas as dúvidas referentes aos elementos teatrais, servindo também como elemento de análise e reflexão para o professor planejar suas aulas e propor atividades que ajudem no aprofundamento do debate estético da linguagem. O professor de Teatro pode se beneficiar desse instrumento para verificar através das respostas dos alunos quais os aspectos que devem ser priorizados nas aulas de Teatro, servindo como avaliação do processo de ensino.

No experimento pedagógico, o questionário foi realizado de forma escrita e desenvolvido em ambos os experimentos para: coleta de dados quantitativos e qualitativos; registro das opiniões dos alunos; proporcionar a reflexão sobre aspectos que compõem a produção teatral. Denominado “Questionário de recepção”, foi respondido de forma individual e complementado com o questionário aplicado por Rocha (2012):

Impacto: Qual foi a sua percepção do espetáculo assistido? Como você reagiu à apresentação? Quais foram os melhores momentos? Quais foram os piores momentos? Que imagens você reteve? O que você achou da história?

A Visualização da Proposta: Que tipo de espetáculo foi este que você assistiu? Em que tipo de local ele foi apresentado? Qual a relação entre os espaços do palco e da plateia? Como os bastidores foram indicados? Como o contexto da ficção foi indicado? Que princípios estéticos (forma, cor, som etc.) ambientaram a proposta? Que tipo de convenção foi usada na criação do figurino, objetos de cena e iluminação?

As Atuações: Como a história foi contada? Qual foi o estilo da interpretação? (naturalista, circense, mímica etc.) Como os/as atores/atrizes indicaram as características de seus personagens? Como o relacionamento entre os diversos personagens foi indicado pelos atores/atrizes? Você acha que história foi bem contada pelos atores/atrizes? Você notou o uso de alguma técnica em especial? Algum dos atores/atrizes chamou sua atenção em especial? Por quê? Tem algum personagem que você destacaria? Por quê?

Música e Efeitos: O que te chamou atenção na parte visual da peça? Por exemplo: cenários, objetos, figurinos, iluminação, e tudo mais que pode ser percebido visualmente. Como a música/sonoridade e os efeitos salientaram a história? Como a música/sonoridade foi usada? Ao vivo ou gravada? Como a música/sonoridade contribuiu para a história ou para a atmosfera da peça? Que outros efeitos especiais você notou? Funcionaram?

Direção: O que você achou do trabalho do diretor? Em que medida esta montagem se diferenciou de outras do mesmo gênero que você tenha assistido anteriormente? Que momentos prenderam melhor a sua atenção? Por quê? Essa apresentação foi uma interpretação? Em caso positivo, ela foi bem-sucedida? Como você percebeu a relação entre os diferentes sistemas de significação: interpretação, figurino, objetos de cena, sonoplastia etc.?

Interpretação: Como você entendeu a apresentação? Em que medida a sua reação inicial ou expectativa foi modificada? Refletindo agora, sobre o que a peça faz pensar? Você teria feito algo de outra forma? O que você aprendeu sobre teatro ao assistir esta peça? A apresentação lembrou alguma experiência da tua vida? Qual? Qual cena te causou mais emoção? Por quê? Pode contar como foi? Como você se sentiu no ambiente do teatro? Ambiente

pode ser descrito como tudo que nos rodeia. Por exemplo: na sala do espetáculo, com as demais pessoas do público, no saguão de espera antes da peça. Na sua opinião, como o público reagiu ao espetáculo? Eles estavam atentos ou dispersos? Mostraram interesse? Você se sentiu integrado a eles?

Teve algo especial que te surpreendeu durante toda a experiência de ida ao teatro? (Gandolfi Neto, 2016, p.67-8)

A relevância do instrumento foi registrar e coletar dados que servem para verificação e análise, porém o uso do questionário com essa amplitude pode tornar cansativo o contato com a arte teatral, convergindo para o objetivo contrário do que esperamos. No entanto, os blocos de perguntas que averiguam sobre o *impacto e interpretação* são produtivos e podem agregar como um procedimento extraespetacular que permita um registro para avaliação e análise do alcance das ações desenvolvidas em um projeto maior.

Conclusão

O resultado obtido com o desenvolvimento da proposta pedagógica verificou que os procedimentos adotados no experimento de formação de espectadores contribuíram para apurar a recepção dos alunos aos espetáculos. Porém, diversos fatores colaboraram para que fosse necessário fazer adaptações no desenho do projeto. A ocorrência de um longo período de greve do magistério, a resistência demonstrada pela equipe diretiva da escola em colaborar com a proposta, a dificuldade de participação dos alunos fora do horário escolar, e, o diminuto tempo destinado ao ensino do Teatro na grade curricular, foram alguns dos fatores que dificultaram a atividade.

No entanto, o desenvolvimento da proposta foi feito sem caracterização do objetivo inicial de comparação dos experimentos. As adaptações tiveram o intuito de diminuir as atividades para o tempo disponível. Nesse sentido, a pesquisa contou com análise da fruição dos alunos para um espetáculo teatral, diferentemente dos três previstos inicialmente. O único procedimento extraespetacular

desenvolvido para comparação entre os experimentos foi o *ensaio de desmontagem* de preparação, não sendo possível aplicar os outros procedimentos que haviam sido estudados e planejados e compará-los.

Foram utilizados outros procedimentos extraespetaculares, como o debate, a roda de conversa e o questionário. Porém, eles foram desenvolvidos com ambos os grupos, não podendo servir para a comparação de sua efetividade.

Foi possível verificar com a comparação dos experimentos que – no contexto onde foi desenvolvida a pesquisa – o ensaio de desmontagem de preparação mostrou-se efetivo para apurar a recepção teatral dos alunos. O grupo do experimento de formação de espectadores mostrou nas respostas do questionário uma maior aptidão para o debate estético. A participação desse grupo foi quantitativamente superior ao outro, demonstrando uma vontade de dialogar com a obra e dando ênfase aos elementos trabalhados no ensaio de desmontagem para fazer suas reflexões e análises das questões propostas.

As conclusões do estudo me fizeram reafirmar alguns direcionamentos que já vinham delineando a minha prática pedagógica: a importância da escola como mediadora do acesso à arte teatral, a importância da recepção para o ensino do Teatro, a necessidade de adotar procedimentos que desdobrem o momento de fruição para intensificar a relação do aluno com a obra.

Promover o debate acerca de como podemos desenvolver processos de mediação e de recepção teatral na escola com o objetivo de despertar o interesse do aluno-espectador em sua relação com o teatro constitui-se em tarefa urgente e necessária, se compreendermos a prática artística como ação relevante para problematizar e inventar caminhos outros para o cotidiano escolar e, quem sabe, tecer novos horizontes para as possibilidades de relação entre teatro e sociedade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2.ed. Brasília: SEB, 2006.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 2002.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Teatro e pressupostos curriculares. In: *Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2000. p.223-32.
- DESGRANGES, Flávio Augusto. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. *Sala Preta*, São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, v.8, p.11-9, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57346>>. Acesso em: 8 out. 2020.
- _____. Mediação teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. *Revista Urdimento*, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, n.10, p.75-83, 2008.
- _____. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. O espectador e a contemporaneidade: perspectivas pedagógicas. *Sala Preta*, São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, v.2, p.221-8, 2002.
- FERREIRA, Taís. Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível? *Revista Fênix*, v.3, p.1-20, 2006.
- GANDOLFI NETO, Alexandre. *Formação de espectadores teatrais: projeto de desenvolvimento de aprendizagem na escola*. Florianópolis, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *A ida ao teatro*. Sistema Cultura É Currículo. São Paulo. Disponível em: <<http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- _____. A nova proposta do ensino do teatro. *Sala Preta*, São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, v.2, p.233-9, 2002.

4

A EXPERIÊNCIA DA MANIPULAÇÃO DIRETA E VISÍVEL: TEATRO DE BONECOS NA SALA DE AULA

Marcelo Silva Mendes

André Carreira

Apresentação

Este texto reflete sobre as possibilidades transformadoras da prática na sala de aula considerando o uso de procedimentos de manipulação de bonecos. A experiência a partir da qual realizei parte da minha pesquisa de mestrado se relaciona com minha busca por entender no que nos transformamos em função da nossa profissão de professor na sala de aula. Enfrento esse desafio diariamente, tratando de descobrir como construir uma escola bastante diferente daquela na qual me formei. Os bonecos e sua potência para discutir a alteridade foram um instrumento estimulante para a minha experiência.

A prática que relato ao longo do texto se relaciona com a rotina de um professor que trabalha e atua na escola com quarenta horas/aula, e não tem condições facilitadas pelo governo para, depois de sua jornada na sala de aula, voltar a estudar ou elaborar relatórios reflexivos sobre sua prática. Mas, talvez se esse professor fosse um “professor-etc.”¹ poderia abrir outras possibilidades e explorar com

1 O conceito “artista-etc.” foi cunhado por Ricardo Basbaum para compartilhar a ideia do “artista-professor”. Essa perspectiva utiliza técnicas e métodos pedagógicos como estratégias poéticas para produzir novas possibilidades para a arte e para o ensino (Vidor, 2010, p.19).

seus estudantes diferentes alternativas para redefinir o ambiente da sala de aula.

Minha passagem pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes me ofereceu a possibilidade de trabalhar com a teoria em forma de prática e com a prática em forma de teoria. Assim, formulei meu trabalho pensando nas possibilidades da sala de aula para se realizar uma pesquisa cujo objeto de estudo não deixa de questionar a minha própria trajetória como professor. Por isso, de certa maneira, eu também fui meu material de investigação, meu objeto de estudo. Considero que esta é uma possibilidade real e concreta de realizar ação pedagógica que integre teoria e prática.

Para buscar alternativas que possam contribuir com a construção de estratégias que provoquem transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem, é necessário se comprometer a propor um projeto que discuta a concepção de educação vigente, e buscar uma educação que não valorize apenas o desenvolvimento da inteligência racional ou o preparo para a competição e para o trabalho. Pensando nisso, minha pesquisa se vinculou com o desejo de pensar uma prática educacional que equilibrasse a relação entre a razão e as emoções. Em outras palavras, uma educação para a bondade, o autoconhecimento e para a cooperação entre os indivíduos. Este texto é uma reflexão a partir da minha experiência como docente na rede pública em um período específico, mas sob influência das minhas vivências como estudante do Prof-Artes.

A educação passa por dificuldades que transcendem questões apenas econômicas ou de infraestrutura. Os casos de violência no ambiente escolar, os estudantes apáticos ou indisciplinados em sala de aula são exemplos comuns de fatores que se fazem cada vez mais importantes para quem se dedica ao trabalho nas escolas. Isso ainda se faz mais agudo devido ao número excessivo de estudantes por turma. O que sabemos é a complexidade que o ambiente da sala de aula apresenta.

A isso deve-se somar o fato de que a estrutura curricular e o funcionamento escolar seguem, quase sempre, a mesma dinâmica de décadas atrás, respeitando uma disposição de disciplinas e horários rígidos; a pouca autonomia para se criar novas disciplinas curricu-

lares e para se buscar conteúdos que tenham mais relação com a complexidade que a sociedade atual demanda.

Considerando esse contexto, busquei realizar uma experiência que não tratou de construir um ambiente artificial com vistas a realizar a prática mais confortável e produtiva possível. Pensei as premissas da pesquisa aceitando claramente as condições adversas que qualquer docente de escola pública reconhece e experimenta cotidianamente.

A escolha dos bonecos como forma cênica apareceu como alternativa porque considerei que era importante e necessário valorizar o autoconhecimento a partir da propriocepção com estudantes do ensino regular. Relacionei isso com a necessidade de repensar estratégias pedagógicas que utilizem diferentes técnicas e métodos que possibilitem novos processos de ensino e aprendizagem.

O trabalho com bonecos também esteve relacionado com o fato de que acredito que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar, além dos elementos conceituais, uma abordagem do conhecimento numa perspectiva mais subjetiva e corporal. Ou seja, uma abordagem mais prática com ênfase no amadurecimento emocional.

Um outro aspecto que contribuiu para a escolha do teatro de bonecos é o seu apelo emocional, que relaciono com seu poder transformador. Considero que os materiais que compõem o teatro de bonecos favorecem aproximações mais afetivas com a prática cênica. Em primeiro lugar, o próprio boneco oferece a abertura de um espaço lúdico porque sempre há, na manipulação da forma animada, um jogo de imaginação de vida no objeto inanimado. Um segundo elemento se refere à afetividade entre o construtor e seu objeto. Assim, percebo que essa linguagem cênica oferece aos envolvidos uma abertura para os aspectos afetivos e emocionais que contribui para o conhecimento de si e dos “outros”.

As possibilidades que o teatro de bonecos proporciona no contexto escolar me parecem pertinentes na atualidade como parte de uma estratégia metodológica inovadora que comprometa e coloque os participantes, professor e estudantes, numa experiência de risco e de exposição cênica. De risco porque, enquanto linguagem das

artes dramáticas, coloca os corpos dos envolvidos em plena integração e interação no espaço e com o público.

As principais questões para minha pesquisa foram:

- 1) Como estimular a interação psicofísica dos estudantes e promover a integração através do trabalho em equipe na sala de aula?
- 2) Como isso poderia influenciar na formação geral dos estudantes?
- 3) Como tal prática poderia contribuir para demonstrar a possibilidade real de integração entre teatro, autoconhecimento e alteridade?
- 4) Como propiciar experiências através do uso do teatro de bonecos em processos educativos na sala de aula, explorando sua potência pedagógica a partir de suas características interdisciplinares e híbridas?

Breve descrição da prática

A pesquisa a que faço referência neste texto foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Maria da Glória Viríssimo de Farias (Biguaçu, Grande Florianópolis, Santa Catarina). A pesquisa foi realizada entre 2016 e 2018, desenvolveu uma proposta pedagógica baseada no uso do teatro de bonecos experimentando a técnica de animação direta e visível com os estudantes nas aulas da disciplina de Artes. A experimentação dessa proposta pedagógica permitiu realizar uma reflexão sobre as possibilidades do uso do teatro de bonecos como uma metodologia de ensino e aprendizagem. Essa estratégia de ação esteve relacionada com a exploração da criação, no ambiente de ensino, dentro de uma atmosfera de valorização da alteridade como elemento de reflexão e questionamento das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

A prática dessa proposta foi desenvolvida nos horários regulares de aula. Com turmas entre 25 e 35 estudantes por sala. Os

exercícios corporais utilizavam duas técnicas da educação somática (eutonia e TKV)² como referencial de trabalho de autopercepção e os exercícios de manipulação com três estudantes manipuladores (Amaral, 2002).

O objetivo era integrar esses dois universos de exercícios da educação somática e da modalidade técnica de manipulação escolhida como uma estratégia de fortalecer a qualidade expressiva dos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade de suas práticas de animação.

As turmas foram divididas em equipes de três estudantes. Cada equipe construiu seu boneco feito de papel kraft e fita adesiva. Depois as equipes elaboraram uma cena com gestos do cotidiano e apresentaram para a turma. Em seguida, analisamos os resultados parciais a partir dos dois princípios técnicos da linguagem (foco e concentração) estudados anteriormente (Beltrame, 2008).

Os procedimentos metodológicos se estruturaram em três etapas de trabalho. Primeiro: conscientização corporal e construção dos bonecos; segundo: experimentações e improvisações com as animações construídas; e, terceiro: as apresentações dos resultados artísticos para a própria turma. Esses procedimentos adotados visaram principalmente criar condições para que os estudantes saíssem da zona de conforto e experimentar um processo criativo que também possibilitava outra ideia de teatro.

Pensando outras dinâmicas na sala de aula

Para subsidiar a pesquisa, realizei primeiramente um levantamento bibliográfico sobre o uso do teatro de bonecos no contexto

2 A eutonia foi desenvolvida por Gerda Alexander e tem como um de seus princípios o contato consciente, que, por sua vez, utiliza objetos como bastões e bolas para auxiliar no processo de conscientização corporal (Perrone, 2005). Já a técnica Klauss Vianna desenvolveu instruções para desbloquear as tensões musculares e articulares que permite colocar o corpo-mente num estado de maior disponibilidade para o uso dos recursos de cada indivíduo (Neves, 2008).

escolar e na sala de aula, mas encontrei pouco material bibliográfico. A maioria dos trabalhos publicados geralmente abordava a área de atuação e direção referentes a práticas artísticas com fins profissionais. Isto revela imediatamente a escassez de pesquisas acadêmicas que abordem o teatro de animação em relação com a escola, particularmente dentro do ensino regular. Como aponta em sua pesquisa de mestrado Reginaldo Maurício Ferreira:

as publicações encontradas, e que têm se multiplicado recentemente, com destaque para a *Revista Móin-Móin*, foram na área de atuação e direção e pouco falam sobre a realidade do teatro de bonecos na sala de aula, embora se destacam as revistas de número seis e catorze sobre educação. (Ferreira, 2016, p.130)

A carência de materiais evidenciada pela pesquisa de Ferreira chama a atenção porque se percebe que, historicamente, há uma grande exploração da relação entre o boneco e a infância. Isso pode ser visto em experiências de projetos profissionais que visitam as escolas com teatro de formas animadas, e até em eventuais experiências pedagógicas com bonecos de fantoche em aulas na educação infantil. O universo do teatro de bonecos sempre esteve no ambiente escolar, seja pelas suas qualidades de brinquedo, quanto pelo seu potencial pedagógico.

Além de me perguntar por que uma linguagem cênica de extrema potência, com princípios e regras próprias e específicas, tem despertado pouco interesse para pesquisas de pós-graduação no Brasil, fui obrigado a levantar minhas próprias ideias sobre o potencial dessas técnicas no que diz respeito a possíveis aproximações entre escola e teatro de bonecos, à experiência do animador com o boneco, ao público. Como o educador e os educandos poderiam realizar práticas que abrissem possibilidades de experimentar com o saber artístico e a partir disso gerar espaços de reflexão sobre si mesmos?

Relacionei isso com o fato de que considero que o aspecto que mais dificulta o desenvolvimento da educação de qualidade no país são concepções pedagógicas e metodológicas antigas e conservado-

ras. Apesar dos grandes avanços no campo teórico e experimental na área da educação, o que fica evidente quando vemos a produção da pesquisa nos cursos de pós-graduação e na bibliografia disponível é que, no terreno da escola, há ainda uma grande defasagem com relação a essas referências. A cultura da escola se mostra resistente e conservadora, de modo que permanecem práticas antigas.

Acredito que precisamos de criatividade e coragem para mudar aquilo que não vem dando muito certo. Ou seja, é necessário elaborarmos metodologias e estratégias pedagógicas a partir de concepções inovadoras em educação. Por isso, a proposta pedagógica que apresento neste artigo nasceu do desejo de produzir um material teórico-prático que pudesse estimular a elaboração de estratégias que ajudem a superar as contradições que a educação enfrenta na atualidade.

O objetivo da pesquisa foi experimentar a relação entre os princípios técnicos da linguagem do teatro de bonecos em sua variante do Bunraku³ de forma que as turmas pudessem vivenciar aspectos relevantes do processo de conscientização corporal e a importância da experiência de alteridade. A manipulação dos bonecos em equipes foi a base do dispositivo pedagógico que sustentou minha prática. Então os bonecos e a linguagem da manipulação do Bunraku foram combinados com o trabalho sobre o coletivo e suas possibilidades de práticas compartilhadas.

Nessa experiência, a metodologia de trabalho foi estruturada a partir do processo de conscientização corporal, que utilizou alguns exercícios de eutonia, como contato consciente, contato consigo e com o outro e contato com objetos (Vishnivetz, 1995), os exercícios destinados a bonecos articulados com animação direta e visível (Amaral, 2002), e os princípios técnicos fundamentais do teatro de

3 A técnica do Bunraku é realizada com base em uma manipulação na qual o mestre mais experiente move a cabeça do boneco e os outros dois manipuladores, geralmente aprendizes, movem as mãos e os pés. O nome Bunraku decorre da associação ao nome do artista Uemura Bunrakuken, que surgiu no início do século XIX, transformando a cidade de Osaka num centro de teatro de bonecos (Amaral, 1996, p.99-100).

bonecos (Beltrame, 2008), além de utilizar a técnica Klauss Vianna, a partir do movimento consciente desenvolvido pela pesquisadora Jussara Miller.

Nesta pesquisa tomei como um dos meus focos o processo de conscientização corporal, elemento fundamental para esse tipo de trabalho artístico. Cabe ainda ressaltar que minha abordagem considerou que o teatro de bonecos é uma linguagem essencialmente interdisciplinar, híbrida e produtora de afeto. Considero-a produtora de afeto porque existem relações simbólicas entre o boneco e o ser humano. Nesse sentido, o papel que a figura do boneco representa no imaginário das pessoas é importante na estruturação dos aspectos subjetivos, emocionais e, portanto, afetivos. O brincar que o boneco possibilita – o que podemos relacionar com o universo infantil –, contribui com a construção da personalidade porque estimula a prospecção do mundo e de nós no mundo.

Esta é uma baliza fundamental que orienta minha proposta experimental na escola porque se relaciona diretamente com o objetivo de colocar em discussão os comportamentos tradicionais do ambiente escolar.

Outro aspecto importante na escolha dessa linguagem cênica foi a necessidade de experimentar modos de fomentar no ambiente escolar uma atmosfera prática de vivência artística, sempre considerando os limites de tempo e espaço da sala de aula. Os elementos que propus às turmas buscaram estabelecer um material vinculado à necessidade de preparação corporal de quem se dispunha a animar os bonecos. Foi importante não considerar a manipulação apenas como um efeito resultado de uma busca de semelhança imediata entre o movimento das pessoas e aquilo que poderia ser obtido pelos estudantes com os bonecos. Eu buscava a melhor conexão possível entre os corpos dos estudantes, suas percepções sobre os diversos corpos e a potência de articulação nos bonecos.

É importante recordar que o teatro de bonecos propõe fundamentalmente uma ideia e movimentos concretizados no espaço como material da experiência receptiva. Ao mesmo tempo, os corpos que animam têm uma vinculação estreita com as possibilidades

de que o boneco produza afeto em quem manipula e no público. É essa a conexão-chave, e uma coisa não existe sem a outra.

O conhecimento não pode ser produzido apenas a partir de informações e de conteúdo, necessita da aplicabilidade durante o processo de ensino e aprendizagem para se fazer transformador. A informação e o conteúdo não são suficientes para provocar uma experiência que estimule sensações físicas ou emocionais. É isso que pode subverter a ordem dos corpos no espaço físico da sala de aula.

A escola precisa experimentar, através de ações pedagógicas, formas de concretizar procedimentos técnicos que produzam movimentos de inovação dos processos escolares. Foi baseado nessa premissa que busquei levar o universo do teatro de bonecos como uma possibilidade concreta para reunir em um mesmo trabalho pedagógico procedimentos metodológicos de um processo de criação específico, abordando elementos interdisciplinares. Além disso, tratei de introduzir princípios técnicos fundamentais de uma linguagem que me parecia condizente com as demandas enfrentadas na atualidade de nossas salas de aula.

Acredito que o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento deve considerar, além dos princípios teóricos e abstratos, a abordagem do conhecimento numa perspectiva mais subjetiva, artística e corporal. Ou seja, uma abordagem mais prática com ênfase no amadurecimento emocional de todos aqueles que participam do processo.

Isso se relaciona com o fato de que considero os materiais que compõem o teatro de bonecos como favoráveis a aproximações mais afetivas com a prática cênica porque, em primeiro lugar, o próprio boneco oferece a abertura de um espaço lúdico em virtude de sempre haver, na manipulação da forma animada, um jogo de imaginação de vida no objeto inanimado; um segundo elemento se refere à afetividade entre o construtor e o objeto construído. Ainda se deve considerar que, tratando-se de um trabalho com crianças e adolescentes, a manipulação oferece uma possibilidade de jogo que não expõe diretamente os indivíduos, uma vez que o boneco pode funcionar como uma espécie de “escudo”, isto é, “não sou eu que atuo diretamente me expondo ao risco do ridículo”, é o boneco o objeto do olhar.

Assim, podem ser estabelecidos diferentes vínculos que permitem supor a possibilidade de uma experiência emocional protegida que poderia produzir experiências transformadoras entre os praticantes porque reforçaria os elementos lúdicos e simbólicos do fazer artístico.

Outro aspecto que essa linguagem cênica oferece aos envolvidos está relacionado com o fato de que a abertura aos aspectos afetivos e emocionais permite explorar o conhecimento de si e dos “outros”. O jogo mediado pela manipulação estimula a percepção de como atuamos e como os outros atuam no processo de criação. Dessa forma, podem-se explorar aberturas para perspectivas mais amplas das coisas, do mundo e de si mesmo.

Por isso, o teatro de bonecos pode ser considerado uma ferramenta pedagógica de extrema potência para refletirmos e questionarmos nossas formas de nos relacionarmos.

A abordagem que busquei de experimentar essa linguagem teatral na sala de aula esteve desde o princípio vinculada ao meu desejo de trabalhar com a noção de “alteridade” e ao meu objetivo de refletir sobre a necessidade de integração e interação entre os corpos dos estudantes durante o processo criativo. Para sustentar meu ponto de vista, busquei autores que defendem uma mudança de paradigmas na educação. Por isso, faço referência ao trabalho de Jorge Larrosa, que defende uma prática educacional através da “experiência/sentido, que permita pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira” (Larrosa, 2016, p.38) e que essa educação seja subjetiva e singular.

As reflexões de Larrosa contribuem efetivamente para a escolha do teatro de bonecos como uma linguagem que estimula a realização de experiências para constituir a ideia real e concreta de alteridade. Sentir no corpo e com o outro uma experiência mediada e produzida pelo boneco. Como diz Larrosa: “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (2016, p.25). Larrosa ainda afirma que a experiência é es-

tranha a mim e por isso está fora de lugar, e, enquanto estrangeira a mim, me conduz ao “princípio da alteridade”, “porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu”. Portanto, essa outra coisa que não posso controlar, nem com meu saber, nem com meu poder, muito menos com minha vontade, faz da experiência com bonecos o caminho para uma educação da alteridade.

Também considero o ponto de vista do pesquisador Silvio Gallo, que toma as experiências anarquistas e socialistas dos trabalhadores do movimento operário na Espanha e na França dos séculos XIX e XX como referências históricas para refletir sobre outras possibilidades de educação considerando a corporalidade, os aspectos emocionais, as relações comunitárias e emancipatórias no processo formativo das crianças e adolescentes. Silvio Gallo, em seu artigo “Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença” (2008), explicita noções que ajudam a pensar o conceito de alteridade no contexto de sala de aula. Esse é um interessante instrumento para se pensar uma educação que desloque o entendimento do processo de ensino e aprendizagem para o outro e não mais centrado no indivíduo.

Gallo reflete sobre o conceito de alteridade na educação considerando os estudos de Deleuze e Foucault, principalmente a partir da noção deleuziana de dobra. Gallo também se refere aos escritos do sociólogo Daniel Colson, que faz uma releitura das teses anarquistas dos séculos XIX e XX, como um dos autores da filosofia da diferença, que pensa o outro como múltiplo de mim, e vê a dobra como elemento que se constitui nos diferentes outros dentro do eu. Essa noção de dobra contribui para que pensemos em uma educação a partir do outro e nos ajuda a fundamentar o uso do “boneco” como sendo um instrumento para refletir sobre a relação com esse outro, um outro que nos auxiliaria a transitar pela relação com o outro, uma representação do humano (boneco) que é construída no jogo entre seres humanos.

Na filosofia da representação, em que o pensamento cartesiano entendia o “eu” como algo absoluto, quantificável e racional, não havia espaço para a subjetividade e para o entendimento desse “eu”

pelo outro. Esses entendimentos empreendidos pelos autores da filosofia da diferença contribuíram para que, na área educacional, deslocássemos o processo de ensino e aprendizagem pautado no indivíduo para os múltiplos “eus” que há no coletivo. Penso isso referenciado no que diz Gallo (2008) sobre Deleuze defender não ser possível controlar a aprendizagem, pois poderíamos apenas inventar métodos para ensinar através de acontecimentos, então considero necessário produzir iniciativas que sugiram rumos para os processos educacionais.

A conexão que proponho é, a partir dos estudos desses pesquisadores, especular sobre a potência do teatro de bonecos como uma estratégia para materializar uma atmosfera e um campo de relação concreta da noção de alteridade.

Por outro lado, refiro-me às pesquisas do campo da educação somática, pois estas afirmam a importância de trazer para o interior da escola práticas cênicas como uma possibilidade concreta de materializar essa noção de alteridade.

Nesse sentido, utilizo o artigo “O corpo-presente: uma experiência sobre dança-educação”, de Jussara Miller (2014), que apresenta uma reflexão sobre a importância do ensino da dança com enfoque somático para a formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos. Parto dessa referência para utilizar o teatro de bonecos integrando-o a técnicas somáticas, com o objetivo de possibilitar uma experiência de alteridade sem separar processo e resultado, e muito menos separar técnica e criação.

Nessa prática pedagógica relacionei a técnica Klauss Vianna, mencionada por Miller, com o trabalho que essa pesquisadora desenvolve há quase duas décadas com crianças. Percebo, a partir disso, que existe uma possibilidade concreta de aproximação com o contexto escolar no qual atuo – um contexto que valoriza especialmente uma educação baseada na razão e no movimento mecânico –, de modo a propor uma perspectiva de educação somática que possibilite um trabalho perceptivo que tenha foco na autorregulação dos aspectos físicos, psíquicos e emocionais (Miller, 2012, p.13).

Foi a partir dessas referências que decidi tomar o tema da alteridade como eixo de um trabalho que relacionou diretamente a integração entre os corpos que ali manipulam e animam o mesmo boneco. Essa integração exigiu o tempo todo uma interação entre os estudantes para que os movimentos do boneco fossem coerentes e convincentes.

Assim, o jogo que se estabeleceu entre os corpos dos atores animadores, o boneco e o público, embora em campos/espacos diferentes, se interconectava, estabelecendo uma tensão única. Esses três mundos, ligados por essa nova relação de tensão, exigiu dos atores animadores um desaparecimento visível. Ou seja, um estar ali sem ser visto. Afinal, a presença física e real, embora presente, oferecia ao espectador uma segunda presença também real e física, porém mais persuasiva e encantadora. Todos ali presentes experimentaram um deslocamento do real presente para um movimento do real fictício, que é um princípio da arte ou da técnica Bunraku.

Um dos principais elementos que a arte Bunraku nos oferece com a presença do ator animador na cena e sua neutralidade é a criação de uma atmosfera de integração e interação entre os estudantes e necessariamente seus corpos. Essa relação humana e artística estimulada pelo teatro de bonecos foi fundamental para que houvesse a explicitação da noção de alteridade, que motivou também reflexões entre os grupos de estudantes.

O teatro de bonecos foi o meio e a ferramenta que auxiliou os estudantes a transitarem entre seus eus/corpos e os outros/bonecos/colegas. Além disso, essa modalidade de animação reúne particularidades técnicas e potencialidades estéticas que exigem dos estudantes a produção de afetos, a aproximação de fronteiras culturais e a integração entre os corpos. Tomei isso como um elemento importante para a experimentação de uma prática educativa pautada na experiência da alteridade.

Considerando que o teatro de bonecos nos permite estabelecer uma relação com o conceito de alteridade – este “se colocar no lugar do outro” –, reafirmo as possíveis conexões entre essa linguagem cênica específica e a materialização de uma experiência de alteri-

dade. O boneco e os corpos dos estudantes podem eventualmente integrar uma só coisa, numa espécie de diálogo entre o boneco, o estudante, os colegas e o público.

Ao refletir sobre isso me vejo obrigado a repensar nosso papel de educadores. Se mantivermos nosso papel de professor com a mesma sequência de aulas, a mesma didática que estamos habituados a fazer não poderemos perceber mudanças significativas em nossa relação com as dinâmicas da sala de aula e as necessidades dos estudantes. Então a discussão sobre alteridade não pode ser apenas uma tarefa atribuída aos estudantes, é preciso arriscar pensar um outro professor: nós como outros ao perceber a alteridade e ao incorporá-la como fator de transformação de nossa prática educacional. Considero que é um grande desafio para nós docentes a ideia de trabalhar com a possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro como algo concreto. Conectei isso com o ato de brincar com o boneco a partir dos meus movimentos e dos meus colegas de cena – reconhecidos pelos estudantes –, nos transformando em outras personagens.

Uma vez iniciada a experiência, pode-se observar como a mediação através do objeto/boneco auxilia na sobreposição dos lugares das pessoas que participam da atividade, e isso cria um foco de concentração que está definido pelo jogo com o boneco animado. Esse jogo acontece em um espaço limitado, no qual três estudantes animam o mesmo boneco, o que requer desprendimento físico e atenção emocional. A chave é a convivência na realização da mesma ação entre os corpos dos estudantes e o boneco, porque a percepção das necessidades do outro é fundamental para que o ato comum possa se realizar.

A escolha da técnica da manipulação direta e visível

A linguagem de manipulação de bonecos que escolhi é baseada na tradição do Bunraku, oriundo do Japão, na qual três pessoas dão

vida ao boneco de forma simultânea e à vista dos espectadores.⁴ O componente da manipulação visível incorpora a corporalidade como objeto da experiência receptiva e isso condiciona o trabalho de quem manipula.

Os atores animadores que integram a movimentação do boneco precisam pensar o tempo todo em si (seu corpo), nos colegas de manipulação e no objeto animado (boneco). Esse pensamento precisa necessariamente estar em sintonia também com o olhar do público. Em outras palavras, a relação entre o animador, seus pares e o boneco precisa estabelecer um mesmo fluxo de movimento pensado e vivido no corpo, pois essa inter-relação estabelece as vias de conexão com o público.



Fonte: Marcelo Mendes, dispositivo móvel.

O trabalho com a animação à vista do público impõe condições físicas ao corpo e ao pensamento imaginativo. Isso deve refletir-se em uma articulação que se concretizará na plasticidade dramática dos movimentos do boneco. Estes devem ser convincentes e consis-

4 Pelo menos dois desses manipuladores vestem roupa preta.

tentes, portanto serão resultado da articulação entre várias percepções: percepção de quem manipula da/na realização da equipe, do seu resultado no boneco e de como a plateia percebe e reage a esse resultado.

É essa articulação que considero fundamental para introduzir elementos relacionados com a noção de alteridade, porque é nesse momento que o estudante precisa abrir mão da sua presença para valorizar apenas o boneco, e ao mesmo tempo aceitar as decisões dos outros membros da equipe. Todos os que estão ali experimentam um deslocamento do real presente para um movimento do real fictício, onde a arte ou a técnica Bunraku cumpre seu papel artístico e revelador, fazendo predominar o resultado coletivo de um processo que implica propor e aceitar simultaneamente. A técnica da manipulação direta implica processos corporais nos quais se deve estar relacionado com o outro; isso nos levaria a lidar com a ideia das tantas dobras que constituem o meu eu. A técnica também permitiria fazer palpável a noção de alteridade de uma forma horizontal através do diálogo entre os animadores, o boneco e os espectadores.

Nesse ponto reside um aspecto importante da proposta pedagógica no que se refere à necessidade, nos dias atuais, de se buscar estratégias que possam provocar os estudantes a sair da zona de conforto e colocá-los de fato no lugar do outro. Esse “outro” é ora o boneco, ora os colegas e o público. Assim, essa proposta de experiência pedagógica com o teatro de bonecos propõe deslocar o foco do indivíduo para uma relação de emancipação do coletivo, principalmente porque o foco e a concentração estão postos no boneco e não no estudante.

Ao realizar as minhas práticas a partir dessa proposta surgiram questionamentos como: de que modo considerar o corpo com suas emoções na sala de aula na atualidade?; quanto isso afetaria a vida social e profissional dos estudantes?; como os processos artísticos desse tipo devem ser parte dos processos educativos e de formação desses estudantes?

O primeiro passo para refletir a partir desses questionamentos é enfrentar a necessidade de retirar os estudantes das cadeiras e

colocá-los numa outra disposição corporal no espaço que não seja sentados e enfileirados, que não seja a do “corpo sentado”, como nomeia a pesquisadora Jussara Miller. Em seu livro *Qual é o corpo que dança?*, quando fala do conceito do corpo-ele, do corpo-fora, muito diferente da ideia do corpo-eu, em que o enfoque é teórico e não prático, Miller afirma que “assim os alunos em sala de aula devem permanecer sentados, enfileirados, organizados, dóceis e disciplinados. O corpo sentado da escola enquadra e estabiliza o corpo sentido, os sentidos do soma” (Miller, 2012, p.105-6).

Esse ponto de vista pode ser relacionado com a ideia de retirar os estudantes das suas cadeiras transformando esse corpo sentado em um corpo dinâmico. A premissa é que isso permitiria buscar um corpo consciente através da transformação que a experiência com os bonecos traz. Essa manipulação em trios e com o resto da turma situando-se como espectadores pode nos permitir romper com o isolamento e o regramento da estrutura fixa da sala de aula.

O jogo que se estabelece entre os corpos dos estudantes animadores é uma relação de cumplicidade a partir do momento em que os três manipuladores subtraem sua movimentação pessoal para animar o mesmo boneco como se fossem uma só “alma”. Trazer o jogo entre os corpos que animam oferece aos estudantes uma outra estrutura de funcionamento e dinâmica no interior da sala de aula, além de uma outra disposição corporal no espaço.

A conscientização proprioceptiva tão fundamental no processo de tomada de consciência do corpo que anima permite que se explore o potencial pedagógico e desafiador do teatro de bonecos. Assim, se poderia trazer para o contexto escolar a noção de consciência proprioceptiva como um processo poderoso de transformação nas relações entre os estudantes mediados pelo boneco. Adotar uma prática baseada nessas ideias é sem dúvida o contrário do que vem sendo desenvolvido enquanto educação regular no país, pois as escolas atribuem pouco valor ao processo de conscientização corporal.

Os ingredientes como a atenção, a escuta, a abertura para o novo, a disponibilidade para o aqui e no agora, a sensibilidade dos sentidos, a vulnerabilidade do risco e a exposição da transformação

são, segundo Larrosa, elementos fundamentais para sentirmos, nos emocionarmos e com a experiência vivenciada podermos correr o risco de nos transformar.

Breves conclusões

As práticas que realizei durante a pesquisa me permitiram observar a força afetiva que move essa linguagem, e como ela exerce um efeito sobre os participantes, sobretudo aqueles que desempenham os movimentos de animar e manipular o boneco.

Reitero aqui que o efeito pedagógico da linguagem artística do teatro de bonecos reúne em um único processo educativo uma diversificada rede de conhecimentos e aproximações entre as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. A integração dos exercícios corporais com as técnicas somáticas utilizadas em conjunto com os princípios técnicos da manipulação direta e visível permite estimular a potência pedagógica dessa linguagem cênica no contexto escolar.

Inscrevo essa experimentação como uma tentativa de explorar processos educativos inovadores a partir de exercícios técnicos teatrais e de conscientização corporal. Esse é evidentemente um campo a ser pesquisado, especialmente considerando-se as restrições espaciais que temos à disposição em nossa escola. A maneabilidade dos materiais usados e as amplas potencialidades expressivas permitem práticas ricas apesar dos recursos simples que estão ao alcance de qualquer turma de estudantes.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Ana Maria. *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Senac São Paulo, 2002.
- _____. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. 3.ed. São Paulo: Edusp, 1996.

- BALARDIM, Paulo. *Relações de vida e morte no teatro de animação*. Porto Alegre: Edição do Autor, 2004.
- BELTRAME, Valmor. Teatro de bonecos: distintos olhares sobre teoria e prática. In: *Princípios técnicos do trabalho do ator-animador*. Florianópolis: Udesc, 2008.
- _____. O trabalho do ator-bonequeiro. *Revista Nupeart*, Florianópolis: Udesc-SC, v.2, n.2, p.33-52, set. 2003.
- FERREIRA, Reginaldo Maurício. *Reflexões sobre o teatro de bonecos na educação: experimentações na escola pública*. Florianópolis, 2016. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina.
- GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2, 2008, Rio de Janeiro. *Anais do...* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. *Edus, Temat*, Campinas-SP: E. T. D., n.1, p.100-14, jan.-abr. 2014. ISSN 1676-2592. [digit.]
- _____. *Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus, 2012.
- NEVES, Neide. *Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PERRONE, Hugo César. *Eutonia: arte e pensamento*. São Paulo: É Realizações, 2005.
- VIDOR, Heloise Baurich. *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- VISHNIVESTZ, Berta. *Eutonia: educação do corpo para o ser*. São Paulo: Summus, 1995.

5

CORPO-CARDUME: INVESTIGAÇÕES POÉTICAS ENTRE A DANÇA E O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR

Paulo Ricardo do Rosário de Carvalho

Marisa de Souza Naspolini

Introdução

Trabalhar com a dança e o teatro como componentes curriculares por arte-educadores nos mais diversos contextos da educação formal tem sido um desafio enorme. As condições físicas da escola pública, e o acesso a materiais pedagógicos são limitadores, o suporte dado ao professor para que sua prática docente seja relevante é irrisória, a pedagogia exercida na escola por alguns profissionais que deveriam ser colaboradores para propor outros meios e olhares sobre o estudante está fadada a cumprir outras funções administrativas, assim, o professor se vê sozinho para repensar seus métodos. Diante desse desafio, e levando em consideração a atual formulação curricular do ensino de Artes embasada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em complementação à Lei de Diretrizes Básicas n.13.278, de 2 de maio de 2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional no que diz respeito ao ensino da Arte e torna a disciplina obrigatória do ensino primário ao nível médio, a nova LDB contempla o ensino específico de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança como linguagens artísticas e campos de conhecimento autônomos.

Perante essa nova etapa e realidade curricular do ensino de Arte, neste artigo apresento parte de um processo metodológico da pesquisa chamada “Corpo-cardume: investigações poéticas entre a dança e o teatro no contexto escolar”, desenvolvido no Colégio Dr. Arthur Miranda Ramos em Paranaguá, cidade situada no litoral do estado do Paraná, e procuro refletir sobre a concepção desse tipo de abordagem conjunta e sua viabilidade de aplicação no 9º ano do ensino fundamental, além da oportunidade de oferecer aos/às estudantes uma experiência laboratorial cênica para iniciá-los numa experiência artística, como também fazê-los conhecer e compreender o uso do corpo além de sua função cotidiana e escolar. A partir de minha inserção na educação pública, desde 2011, percebi que muitos arte-educadores desconsideram o ensino de dança e teatro na escola mesmo tendo formação na área, a maioria por não ter uma formação específica em cada linguagem. Há aqueles que reconhecem a importância do ensino dessas linguagens em suas respectivas realidades, mas também ocorre que alguns ainda resistem em tentar se apropriar de práticas que utilizem o corpo de outra forma além da maneira já estabelecida dentro do sistema de ensino.

Quero apresentar neste artigo outra perspectiva de trabalho na sala de aula, entendendo-a como um espaço laboratorial, aberto a propiciar manifestações corporais oriundas tanto da dança quanto do teatro, de maneira híbrida, tentando compreender e instaurar um lugar fronteiro, no qual as experiências somáticas ressignifiquem a função espetacular que a escola enxerga nessas linguagens artísticas. Portanto, para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, esta pesquisa teve caráter experimental e apresenta os resultados das vivências de forma descritiva com o suporte de um material intitulado *Proposta pedagógica*¹ que complementa este artigo. Tanto a dança como o teatro são linguagens artísticas com enorme potencial de desenvolvimento pessoal, pois oferecem um universo de possibilidades em suas abordagens metodológicas.

1 Acesso a *Proposta pedagógica* disponível em: <<http://corpocardume.blogspot.com.br/>>.

Evidentemente, o ambiente escolar pode ser propício para educar para o movimento, ao oferecer possibilidades de movimentação além do cotidiano, desenvolver e despertar a consciência corporal, a noção espacial individual e em grupo. Trata-se de um ponto de contato para desenvolver a criatividade nos/nas estudantes, aliando isso tudo a momentos de alegria e vivências coletivas, além de oportunizar o desenvolvimento corporal e intelectual dos/das estudantes, que irá agregar valor estético, artístico e cultural e despertar o senso de cidadania e ética individual, respeito às diferenças e diversidades corporais no âmbito social-escolar.

Os resultados das vivências dos/das estudantes apontam para a construção de um lugar onde é possível abordar conjuntamente duas linguagens artísticas e revelam que o processo e a experiência cênica possuem valores pedagógicos legítimos, eximindo os/as estudantes daquele tão constante compromisso de possuir um produto final acabado e espetacular. No entanto essa proposta não é uma receita fechada, e sim um caldeirão de experimentações, em que é possível alterar as ordens dos jogos e exercícios, reconfigurando e criando outros percursos e oferecendo em cada aplicação resultados artísticos diferenciados, mas com grande pertencimento coletivo ao buscar o lugar de alteridade onde o “corpo-cardume” virá a existir.

O teatro laboratório: um lugar legítimo de experimentação e poética

Como romper com o pensamento predominante na escola, onde o interesse pelas artes cênicas está diretamente ligado ao produto final que conduz a um compromisso espetacular? Como motivar o interesse pelas artes cênicas sem compromisso com o espetáculo? Como comentam Andrade e Ferreira (2008), a partir das diversas manifestações teatrais no início do século XX,

marcadas pelo surgimento das artes cinematográficas em geral, dos métodos de montagem e de análise do movimento, mas também

a um olhar europeu sobre tradições “orientais”, que traz ao teatro experimental inovações em termos de estudo de formas de codificação de soluções criativas sobre o movimento humano na cena. (Ibid., p.38)

Encontramos nos laboratórios teatrais algumas abordagens psicofísicas que indicam novos olhares sobre o corpo e sobre o movimento relativos à cena. De maneira orgânica, os pontos de contato entre muitos métodos teórico-práticos tradicionais e experimentais instauram um universo de possibilidades que irão indicar novas propostas e perspectivas para novos olhares e meios de provocar uma renovação da dramaturgia do movimento.

Para Mirella Schino, o teatro laboratório é um espaço de experimentações e pesquisa legítimo, um caldeirão alquímico. Trata-se de um lugar que aspira teatralidade, oportuniza questionamentos sobre o real papel e função do teatro no tempo e no espaço em que a experiência transmuta, negando um lugar e olhar espetacular sobre o resultado. Para a autora,

[...] Um laboratório teatral é um teatro que também levanta problemas teatrais não diretamente relacionados ao espetáculo real. Ele enfoca uma zona fronteira na qual o trabalho teatral se enraíza em rotinas cotidianas e onde a dimensão extracotidiana na vida das pessoas de teatro se mistura. Voltando o olhar para a zona fronteira entre trabalho e vida cotidiana, a atividade dos laboratórios teatrais ilumina a extensão dessa zona e seu potencial a respeito do trabalho, riqueza e variedade de experiências que aí podem ocorrer. Laboratorialidade é, desse modo, o trabalho que, complementando um processo artístico, também enfatiza um processo cognitivo. (Schino, 2012, p.21)

Ainda segundo Schino, o teatro laboratório é um lugar em suspensão para proporcionar e instaurar experimentações teatrais, corporais e poéticas, além de propiciar vivências humanas que produzam e questionem o que está colocado como método e tradição

engendrada. Através de experiências corporais e poéticas, o laboratório é um lugar de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal, e permite que os envolvidos se deleitem em torno de projetos, sonhos e utopias, que não busquem uma resposta fechada ou uma razão de ser. A partir da experiência e dos percursos performativos, eles inventam novos modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, “o uso prático do laboratório não é o de melhorar o treinamento dos atores nem o de descobrir gestos, modos de se locomover, novos nós físicos e verbais. Ao contrário, ele é a possibilidade de ampliar a brecha e ampliar a jornada necessária para o preparo da performance” (ibid., p.66). Assim, o teatro laboratório permite produzir subjetividades e nos levar aos mais profundos sentidos da existência humana. Para Gonçalves (2016, p.49), existe um lugar para as diversas manifestações corporais e o entendimento do corpo enquanto arte e mais ainda como ebulição dramaturgica a ser experimentada no contexto educacional. Ainda para ele, “os estúdios cênicos se caracterizaram como estopim de diversas estéticas e possibilidades, advindas de pesquisa pura e interessada nos processos orgânicos de criação e não na montagem de espetáculos”.

A dança e o teatro no colégio em que desenvolvi essa pesquisa são vistos quase automaticamente como parte de uma festa ou atividade extraclasse. Entre as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento, também constatei que a ausência de um compromisso para a apresentação oficial poderia vir a ser um entrave para que o envolvimento com o projeto fosse duradouro. Para alguns dos/das estudantes, a função da arte ligada à cena seria exclusivamente para cumprir uma função espetacular, pois não conseguiam enxergá-la como um lugar para o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal.

Dessa maneira, as possibilidades que surgiram ao longo da pesquisa, o contato com a ideia de laboratório cênico, modificaram as motivações que tinha a princípio de ter o compromisso de que de todo o processo surgisse um espetáculo. As aulas fluíram com mais leveza e disponibilidade, pois, quando entrávamos em diálogo sobre os resultados alcançados das experimentações e surgiam questões que nos orientavam para uma construção espetacular,

pude me agarrar a essa perspectiva laboratorial, não descartando um possível encaminhamento para um produto final, mas sempre salientando que não havia firmado esse compromisso.

Nas primeiras experiências de pesquisa com as turmas que eram de minha responsabilidade, experimentei diversas maneiras de compor essa proposta pedagógica. Quando, num primeiro momento, me coloquei em contato com as turmas no 1º bimestre, eu almejava um produto final construído a partir do processo que víamos a vivenciar. À medida que avançamos e por inúmeras razões burocráticas, como datas comemorativas, feriados, e pela forma que a grade curricular está instituída, oferecendo apenas duas aulas para o desenvolvimento da arte no meio escolar, comecei a perceber que o melhor caminho seria o de assumir o uso laboratorial nesse trajeto, pois essa possibilidade passou a moldar a minha inserção pedagógica nas turmas em que viria a propor a metodologia no 3º bimestre. Dentre as possibilidades de êxito, estava claro que o viés experimental e com foco em vivências seria o melhor caminho para criar um lugar comum, distanciando o estudante de uma posição de compromisso espetacular, em virtude de colocá-lo diante de sua autonomia relacionada ao contato com experiências de alteridade que esse lugar laboratorial propicia, pois se costuma dar destaque ao estudante que sobrepõe um esforço além dos demais e dessa forma criam-se rivalidades e competições desnecessárias quando o objetivo é a fomentação de um lugar espetacular.

A potência das vivências na legitimidade do artista-docente

Assim que decidi provocar, em minha prática pedagógica, a mudança de mentalidade e perspectiva no uso do corpo e suas investigações artísticas no contexto escolar, escolhi desenvolver uma experiência laboratorial com os/as estudantes sem compromisso com o espetáculo. Propus pensar a dança e o teatro além do seu lado instrumental já institucionalizado pela escola, abrindo os olhos

para outras perspectivas, conforme o professor Jean Gonçalves nos provoca:

Mesmo que, por um momento, o teatro em contextos de educação deva possibilitar a sensação comum de uma experiência compartilhada e papéis carregados de binômios (professor-ator, professor-diretor, professor-artista, artista-pesquisador, aluno-ator, aluno-produtor, aluno-pesquisador), cada sujeito terá vivido sua própria experiência, e terá extraído dela, sentidos que, por sua vez, funcionam também como constitutivos das identidades, revisitadas, sempre, pelas frestas da alteridade. Cada sujeito, com seu olhar único, sua posição única e a partir de um momento irrepetível, vivencia e contempla a obra de arte, num jogo de sentidos que individualiza os processos de alteridade a partir da arte, fazendo com que para cada um, os sentidos sejam também únicos e, portanto, diferentes dos provocados nos demais integrantes de um processo. (Gonçalves, 2016, p.54)

Ao observar essa provocação, repensei o processo de experimentação traçando meios e caminhos provocadores que pudessem trazer outros sentidos sobre o corpo e sua relação dentro da escola, de modo que os integrantes se vissem e reconhecessem como partícipes na tessitura social da sala de aula. Propus um olhar sobre “o espetáculo” como possibilidade e não como uma obrigação institucionalizada e escolarizada. Dessa forma, foi possível desescolarizar o corpo e a sensação de compromisso, colorir outros espaços e tempos da poesia do corpo que habita a sala de aula.

Desenvolvi esse processo em quatro turmas. Duas dentre elas faziam parte da grade curricular de minha carga horária de trabalho, porém as outras duas faziam parte da carga horária de outra professora no mesmo período da manhã e em dias diferentes aos das turmas que estavam sob minha responsabilidade. No total do tempo disponibilizado, foram duas aulas semanais geminadas de 50 minutos para cada turma, durante dois bimestres, no 1º bimestre de 2017 entre abril e junho para as minhas turmas 9º A e 9º B, e de se-

tembro a novembro para as turmas 9^ª C e 9^ª D (como pesquisador), somando cerca de 40 horas de trabalho em cada turma, totalizando 160 horas de aulas.

No primeiro contato com as turmas, depois de ter sistematizado a proposta, inseri-me no 9^ª C e 9^ª D, em setembro de 2017, e apresentei o projeto de pesquisa que estava desenvolvendo como mestrando, a fim de abordar a dança e o teatro de maneira conjunta, desenvolvendo na sala de aula um laboratório teatral sem o compromisso que dos resultados surgisse uma apresentação artística. Após a apresentação dos conceitos que serviriam de base para as aulas, como os fundamentos da dança, os fundamentos do teatro, os jogos corporais (cinesfera, dinamosfera, dança coral, cardume, platô), os exercícios improvisacionais (duplas, trios, grupos, filas, com objetos, sem objetos, com suporte ou sem), apresentei dois pôsteres com diversas fotografias ligadas ao universo de Rudolf Laban e imagens correlacionadas com o intuito de contribuir para a compreensão dos/das estudantes nesse primeiro contato com os conceitos que fundamentam essa proposta. Dentro do universo de possibilidades que o legado labaniano construiu ao longo de mais de setenta anos, escolhi alguns desses fundamentos para dialogar com os/as estudantes e aos poucos percebi a curiosidade no olhar deles em se aproximar das imagens e relacioná-las com o que íamos experimentar em seguida. Destaquei alguns dos conceitos trabalhados por Laban, como a cinesfera, eixos, níveis, corpo, espaço, forma, esforço (fluxo, peso, espaço, tempo), diagonais, planos, dimensões, entre outros que seriam abordados em nossa prática. Explanei um pouco esses conceitos, fazendo algumas demonstrações e destacando a importância das contribuições e do legado que Laban deixou para as artes cênicas. Aproveitei para demonstrar uma das combinações de qualidades de movimento (chicotear), relacionando o trajeto e o desenho do movimento com a ação de chapiscar um muro. Em seguida, utilizei a qualidade de “pontuar” para mostrá-la na ação de soltar pipas, e dessa maneira fui contextualizando as ações físicas no cotidiano que os/as estudantes vivenciam. Na primeira configuração espacial que propus, pedi para que se colocassem em

ciranda ao longo da sala, e iniciei um alongamento,² colocando-me na posição de guia e parceiro, segundo a definição do professor e pesquisador Narciso Telles:

o professor é um guia, um orientador. É um parceiro dos jogos que irá propor, em que exerce a função de dar indicações e sugerir caminhos. Não aponta modelos a serem seguidos, mas oferece oportunidades de encontro de cada um consigo mesmo. Esse professor é um parceiro de seus alunos e deve, mais do que tudo, amar e respeitar seus corpos e o seu próprio, para poder observar atentamente as suas expressões, manifestas ou escamoteadas, ao mesmo tempo que sente seu próprio corpo, que certamente também fala uma língua que os alunos entendem e com a qual dialogam mesmo no silêncio. (Telles, 2013, p.222)

Reafirmo o que o autor aponta: essa comunicação de fato ocorre, e percebo que, quando o professor lidera a prática, o grupo que está participando se dispõe com maior abertura, pois seria bem diferente se pedisse para que os/as estudantes seguissem o exemplo de um deles nesses primeiros contatos com os jogos e exercícios, pois essa posição de guia passa a sensação de engajamento e real interesse para que a ação desejável aconteça. Contextualizei o conceito de espaço individual que cada um possui, dei alguns exemplos para que eles reconhecessem situações do cotidiano – por exemplo, dentro de um transporte público, na fila do mercado, ao participar de uma festa –, proporcionando a eles a ampliação e a visualidade do cotidiano para compreender o exercício. Em seguida, pedi que se espalhassem no espaço disponível, procurando não adentrar na cinesfera do outro. Iniciei com as ações básicas³ de maneira prática no corpo, realizei alguns exemplos a partir delas, e as coloquei como possíveis ações teatrais ou coreográficas.

2 Descrito e sistematizado na *Proposta pedagógica*. Disponível em: <<http://corpocardume.blogspot.com.br/>>.

3 Descritas na *Proposta pedagógica* de maneira visual. Disponível em: <<http://corpocardume.blogspot.com.br/>>.

Penso que a junção de conceitos e conexões com o cotidiano tornou o aprendizado através dos estudos de Laban mais efetivos para abordar de maneira inicial a dança e o teatro no contexto escolar, pois ele trabalha esses campos de maneira indissociável e nos mostra relações entre ambos de forma prática. Na segunda etapa desse primeiro contato propus que experimentassem uma improvisação ligando as ações básicas que havia acabado de exemplificar a eles, se deslocando em todo o espaço disponível e nos três níveis. Retomamos a roda e conduzi o movimento através do ritmo da música, e, de maneira espelhada, procuramos criar uma sintonia, cada um no seu tempo, reconhecendo sua própria cinesfera e sua contribuição em movimento para a harmonia espacial do grupo. Propus que, na sequência, experimentassem algumas qualidades de movimento, como sacudir, chicotear e flutuar, e dessa maneira finalizamos esse primeiro encontro.

As práticas adotadas: jogos corporais, ações básicas, campo de visão, dança coral

Para Angel Vianna (Ramos, 2007, p.20), “é indispensável que o ator/bailarino seja orientado a criar seu próprio movimento, sua forma pessoal de se mover”. Para ela, essa descoberta é individual e não deve se basear em nada preestabelecido como verdadeiro ou certo. Acredito no jogo corporal como uma possibilidade de iniciação dos/das estudantes de nível fundamental na linguagem da dança e do teatro, aliando as duas linguagens na experimentação livre e criativa do movimento.

Assim define Angel Vianna a importância dos jogos corporais:

Os jogos corporais dão aos participantes a oportunidade de experienciar uma movimentação, fruto de um relacionamento espontâneo com o outro ou com um objeto. Existem mil e uma maneiras de jogar. O importante é estar disposto a ser criativo, a buscar o corpo em essência, a deixar fluir a capacidade de criação,

que é ilimitada, porque o corpo tem infinitas possibilidades de movimento. É preciso então exteriorizar e desenvolver o conhecimento que está escondido, fazer acreditar que se tem esse conhecimento naturalmente. (Ramos, 2007, p.44)

Dessa maneira natural como Angel Vianna enxerga a poesia que existe no corpo, aula após aula, mesmo em meio às limitações que o cotidiano e os aspectos formais impõem, percebi que ambos os “cardumes”, o 9º C e o 9º D, assumiam para si novas possibilidades dentro daquele espaço reduzido, o “AQUÁRIO”, ao ampliar seus repertórios e gerar ali uma nova percepção da sala de aula, transformando as experiências vividas em repertório corporal e ampliando o conhecimento dentro de cada linguagem (dança e teatro). Muitas vezes conseguimos alcançar um nível de entrega e acreditar no exercício, mas nem sempre isso era possível devido a interferências sonoras, como o sinal, interrupções para recados pela direção ou equipe pedagógica, conversas paralelas daqueles que não estavam “na cena” e outros fatores externos que fogem do nosso controle como professor.

Figura 1 – O Corpo-Cardume



Fonte: Arquivo pessoal.

Mas a ideia de “cardume”, de coletivo, de compartilhar um mesmo espaço, um mesmo lugar, de estar com o corpo disponível à experimentação cênica, estava presente. Sempre quando se pedia

“cardume, cardume”, automaticamente se configurava a formação coletiva após os jogos e exercícios. Criou-se dessa forma um vínculo, um pertencimento que vai além da comunicação ou imposição formal de um docente.

Sobre isso nos fala Norval Baitello Jr.:

Comunicar-se é criar ambientes de vínculos. Nos ambientes de vínculos já não somos indivíduos, somos um nó apoiado por outros nós e entrecruzamentos ... deslocamento do foco da comunicação: não se pode mais compreendê-la como simples conexão ou troca de informações, mas necessariamente é preciso ver nela uma atividade vinculadora entre duas instâncias vivas. [...] os vínculos procedem de atmosferas afetivas, quer dizer, procedem de espaços de falta (ou espaços negativos), eles geram densidades afetivas oriundas dos espaços de carência ou saciedade, dos espaços de negação ou de negação da negatividade. (Baitello Jr., 2008, p.100)

O autor se refere à importância de se criar e de se manter esses vínculos, pois é devido à ausência de afetividade nas atividades humanas nos ambientes públicos que a escola se tornou um dos lugares onde se percebe isso de maneira mais acentuada: lugar que possui material humano disponível para a convivência forçada e institucional e que também possui outras camadas e possibilidades de vivências e experiências com a diferença. As experiências cênicas desenvolvidas proporcionam uma outra leitura desse modelo escolar de convivência, criam um outro vínculo, quebram barreiras, elucidam o pensar e o agir sobre a condução da turma, a recepção dos/das estudantes sobre a arte, sobre si e sobre os outros.

O alongamento era iniciado na roda, em sequência vinham os jogos corporais nos quais experimentamos diversas configurações espaciais, o reconhecimento da cinesfera, a investigação das ações básicas e da figura da dinamosfera. Através dos exercícios improvisacionais, utilizamos comandos e criamos cenas de maneira colaborativa, inspirados livremente no campo de visão. A formação

espacial “cardume” propiciava encerrar cada encontro dentro de uma perspectiva de respeito ao lugar do outro. E, para fechar cada encontro, a dança coral instaurava um lugar de poética pessoal, onde o corpo era o responsável para exaltar a diferença e ampliar o espaço de criação no fluxo do movimento coletivo. Esse comando intitulado “cardume” criou de maneira automática, depois de alguns encontros, a identificação do grupo e sinais de pertencimento. Cada um a seu tempo, do seu jeito, se aproximava do lugar indicado, e o cardume ali nascia, era a noção de ser parte de um grupo, de vivenciar algo além do que a escola representa numa sala que está formatada e sistematizada, que automatiza o corpo que nela habita. Dentro dessas descobertas me descobri artista-docente, conforme Isabel Marques mostra a seguir:

[...] o artista/docente, tal qual proponho, não se configura como um professor que dança, ou que mantém uma carreira artística paralela às suas atividades docentes. O artista/docente é, tampouco, um artista que ensina nas horas vagas de seu trabalho artístico. Em minha proposta e carreira profissional, o artista/docente constituiu-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce. (Marques, 2014, p.235)

Concordo com a autora e percebo que quanto mais eu me dispunha a estar com eles participando desse mover, maior era o ânimo e a coragem do cardume em existir e não se dispersar. Acredito nesse lugar de artista-docente e educador somático e o legítimo. Talvez a sociedade não reconheça de maneira formal essa percepção, mas, assim como via nos olhos, movimentos e sorrisos dos/das estudantes, me senti parte desse “cardume” no processo inteiro. Foi mais do que levar algo que estivesse pronto e pedir para eles fazerem de maneira não fluida. Foi um movimento que se deu de maneira conjunta.

Figura 2 – O coro de movimento



Fonte: Arquivo pessoal.

“Para Laban, o pensamento humano não seria o que é sem a arte, a representação das qualidades sublimes do homem. E a dança, como forma de arte, torna-se a mais rara e mais admirada das manifestações artísticas.” (Scarpato, 1999, p.13).

Maria Duschenes⁴ foi quem introduziu a prática da técnica no Brasil junto com os conhecimentos do Sistema Laban após completar seus estudos e obter certificação pelo Laban Art of Movement Centre, a partir dela muitos educadores somáticos no país passaram a desenvolver a técnica:

Em 1979 comemorou-se o centenário de nascimento de Laban com uma dança coral realizada por dezenas de crianças no Parque Ibirapuera, em São Paulo. Elas foram conduzidas por Maria Duschenes e seus auxiliares. Em 1989 decidiu-se fazer, em comemoração aos 110 anos de Laban, uma reunião de todos os alunos de Dona Maria como todos a chamavam. Foi um evento de três dias em que aconteceram oficinas, debates, performances e principal-

4 Nasceu em Budapeste na Hungria (1922) e naturalizou-se brasileira. Refugiada do nazismo, recém-chegada de Dartington Hall, onde se encontravam Laban e muitos outros refugiados, iniciou seu trabalho em São Paulo com bailarinos e crianças. Numa sala nos fundos de sua casa, no bairro de Sumaré, passou para várias gerações seus conhecimentos; reconhecida por sua humildade, acreditava na beleza da dança que cada um pode descobrir por si mesmo (Petrella, 2006, p.17). Carinhosamente chamada de Dona Maria Duschenes, considerada uma das “mães da modernidade”, como apontaram Navas e Dias (1992), seu legado ficou mais no corpo daqueles que ela formou (artistas dançarinos, atores, coreógrafos e professores) do que nos textos e publicações.

mente uma dança coral dirigida por Dona Maria. A Dança Coral, ou o Coro de Movimento, idealizada por Laban surgiu inicialmente como uma maneira de investigar o movimento expressivo a partir da experiência coletiva. (Petrella, 2006, p.21)

Ainda segundo Lima e Vieira (2013, p.220), “a dança coral é uma das grandes fontes de animação e prazer que proporciona a liberação dos efeitos negativos que a repressão social impinge sobre o indivíduo. Se todas as pessoas ao nosso redor se movimentam não há necessidade de esconder e não há razão para sentir desconforto, inibição ou medo”. A subjetividade presente na dança enriquece a reflexão e propicia um vasto ambiente para pensar o corpo a partir de si e através do outro, reconhecendo diferenças, lidando com elas de maneira natural, com respeito às limitações motoras de cada sujeito.

“A dança coral desenvolvida e aplicada por Laban durante toda sua história propunha considerar cada sujeito como componente individual e essencial para a composição do conjunto total” (Scialom, 2017, p.235). Tratando-se da realidade escolar, essa proposta se mostrou uma possibilidade metodológica convincente na criação de poéticas pessoais com o movimento expressivo. Em grupos pequenos, médios e grandes é possível organizar uma experiência estética em dança trazendo a diversidade e a alteridade para fazer parte do espaço formativo da sala de aula.

Dentro da perspectiva de contato com o outro e de se colocar no lugar do outro, produzindo a experiência da alteridade, Ropa (2014, p.185) enuncia: “O templo vibrante. O Coro de movimento amplifica e exalta os elementos básicos da dinâmica labaniana – equilíbrios, sucessões, oposições – mostrando-os através dos efeitos quase estroboscópicos de dilatação de um ‘corpo coletivo’”. Essa efervescência possibilita diversos desdobramentos através da improvisação em um coro de movimentos, criar e cocriar momentos poéticos, desenvolver a fruição artística e perceber que é possível que qualquer corpo em um coletivo de dança coral sintam-se parte de uma composição em dança. Foi a partir desse horizonte acessível

que a técnica da dança coral possibilitou abarcar sujeitos dançantes através da configuração "corpo-cardume", ocupando o espaço no fluxo de movimentação coletiva, para o qual o convite a fazer parte sempre esteve em aberto para todos aqueles que quisessem a ele pertencer.

Relatos de uma experiência que nunca se repete

Proporcionar a experiência e o contato com a diferença e fazer parte desse processo de mudança na condução de uma sala de aula foi possibilidade real dentro dos caminhos que percorri, conforme compartilho neste artigo. Trilhar um percurso de transformação e oferecer oportunidades de apreciação e fazer artístico. Assim descrevi como a proposta pedagógica aqui contextualizada auxiliou a abordar a dança e o teatro na escola com os/as estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A partir dos depoimentos e conversas coletivas, durante o processo de pesquisa ficou evidente o impacto significativo na aprendizagem e uma melhor compreensão da arte através da dança e do teatro. Foi possível refletir sobre a abordagem da dança e do teatro de maneira conjunta, instaurando na sala de aula um lugar “entre” as linguagens artísticas.

Quando se suspende o lugar tradicional do professor como figura central do processo educativo escolar, nascem possíveis e férteis terrenos para perceber novas maneiras de ensinar e aprender junto com os/as estudantes. Quero defender essa investigação, continuar esse processo de transformação, da minha prática docente e da minha experiência com o movimento e com a cena. Eu me faço e refaço a cada dia. Segundo o educador Rubem Alves,

Há finalmente, um extraordinário florescimento de experimentos educacionais alternativos centralizados no aluno e no mundo real em que ele vive. Por oposição ao conhecimento virtual, essas experiências de aprendizagem se constroem a partir dos problemas vitais com que os alunos se defrontam no seu cotidiano, no seu

lugar. Não há programas universais definidos por uma burocracia ausente porque a vida não é programável. E não existe a possibilidade de alienação porque os desafios partem da vida, em toda a sua diversidade e imprevisibilidade... Tenho esperança de que esses experimentos continuem a pipocar, porque é neles que o meu coração se sente mais feliz e esperançoso. (Alves, 2010, p.121)

Educar através do movimento e para o movimento: este tem sido um dos meus desafios no ambiente do ensino formal. Acredito em uma educação mais viva com experiências corpóreas mais acessíveis aos/às estudantes de todos os níveis educacionais. A contribuição das vivências em artes cênicas, tanto em dança como no teatro, cria uma nova consciência no corpo disponível e afeta de maneira singular a sua relação com o mundo.

Logo, é importante compreender a importância da produção de novos olhares sobre a capacidade dos seres humanos em desenvolver sua humanidade e provocar questionamentos acerca dos modos de vida existentes na sociedade que perpetua uma noção da vida em torno do espetáculo. O teatro é um lugar no qual se desfaz o pensamento hegemônico. Ele cria camadas e perspectivas em torno do sensível e alcança tempos e espaços que a vida em sociedade organizada e cotidiana não propicia. Nesse sentido, a arte possibilita a instauração de um lugar onde se desperta o melhor que temos como seres humanos, pois são os atos criativos que impulsionam o homem ao pensamento inovador, trazendo as soluções que o mundo necessita, aliando desenvolvimento intelectual, educacional e social.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas: Verus, 2010.
- ANDRADE, Milton de; FERREIRA, Melissa. A partitura e a metamorfose. In: ANDRADE, Milton de; BELTRAME, Valmor Nini (orgs.). *Poéticas teatrais: territórios de passagem*. Florianópolis: Design Editora; Fapesc, 2008.

- BAITELLO JR., Norval. Corpo e imagem: comunicação, ambientes, vínculos. In: RODRIGUES, David (org.). *Os valores e as atividades corporais*. São Paulo: Summus, 2008. p.95-112.
- GONÇALVES, Jean Carlos. Das relações [amorosas e sedutoras] entre educação, linguagem e teatro: reflexões bakhtinianas. In: HAGEMEYER, Regina C. de C. et al. (orgs.). *Diálogos epistemológicos e culturais*. Curitiba: W&A Editores, 2016.
- MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3). *OuvirOuVer*, v.10, n.2, p.230-9, 2014.
- NAVAS, Cássia; DIAS, Lineu. *Dança moderna*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- PETRELLA, Paulo. *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.
- RAMOS, Enamar. *Angel Vianna: a pedagogia do corpo*. São Paulo: Summus, 2007.
- ROPA, Eugênia Casini. *A dança e o agit-prop: os teatros não teatrais na cultura alemã do início do século XX*. Trad. Matteo Bontifto; Michele Schiocchet e Yeda Chaves. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- SCARPATO, Marta Thiago. *O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet*. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275319>>. Acesso em: 9 out. 2020.
- SCHINO, Mirella. *Alquimistas do palco: os laboratórios teatrais na Europa*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SCIALOM, Melina. *Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil*. São Paulo: Summus, 2017.
- _____. *Laban plural: um estudo genealógico do legado de Rudolf Laban no Brasil*. Salvador, 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia.
- TELLES, Narciso (org.). *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2013.

6

ROTINA DE SALA DE AULA: UM DESAFIO A CADA AMANHECER

Ana Claudia da Silva

Introdução

Ser professor nos dias de hoje é uma tarefa difícil, quando se pensa nas condições de trabalho – alunos indisciplinados, desinteressados, salas lotadas, falta de materiais pedagógicos, materiais tecnológicos, espaços inadequados para as aulas etc. Se essas condições em uma disciplina acadêmica do currículo da base comum (Português, Matemática, História, Geografia etc.) já são difíceis para o desenvolvimento de uma aula de qualidade, o que dizer nas aulas de Teatro, com todos os problemas citados e apenas uma aula semanal com duração de uma hora cada. Sem mencionar os preconceitos oriundos de uma histórica desvalorização e ignorância com relação à real importância das disciplinas de Artes/Teatro nas escolas.

Por outro lado, ensinar Teatro para estudantes do ensino fundamental da rede pública tem sido uma tarefa desafiadora e prazerosa. Procuro usar o pouco tempo disponível das aulas para incentivar os alunos a buscar se conhecer melhor, se respeitar e respeitar o outro. Desse modo, busquei meios/metodologias para que eles pudessem sentir-se à vontade em participar dos jogos teatrais e das cenas propostas em sala, independentemente de sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem ou de relacionamentos.

Contando uma história

A Escola de Tempo Integral da qual faço parte do corpo docente está localizada em uma região periférica do município de Palmas-TO, com pouco mais de 1.200 alunos matriculados e um pouco mais de 100 profissionais trabalhando para o seu funcionamento. Embora esteja localizada em um lugar considerado periférico, sua estrutura é gigantesca, contendo duas piscinas, uma delas semiolímpica, duas quadras cobertas poliesportivas, um campo de futebol *society*, uma quadra de tênis, pista de atletismo, laboratórios de Ciências, Matemática e Artes, salas de estudos, uma biblioteca espaçosa (mas poucos livros), sala de recursos, refeitório com uma panificadora e cozinha industrial e um auditório que comporta mais de 350 pessoas, entre outros espaços comuns a todos; enfim, estrutura física completa para acolher os estudantes durante nove horas diárias.

Há também uma equipe de professores bem qualificados em suas áreas de atuação, ou quase todos bem preparados, tendo em vista que, nas áreas das Artes, temos pouquíssimos profissionais com formação na área em que atuam; em muitos casos, são professores que precisam completar a carga horária. Embora haja muitos esforços para desenvolver um ensino de qualidade para todos, esses esforços ainda não são suficientes para possibilitar a participação daqueles que têm maiores dificuldades de aprendizagem ou deficiências (física ou mental), tendo como consequência a exclusão de algumas atividades acadêmicas.

Dentre os 1.200 alunos matriculados, temos cerca de 40 alunos com deficiências (física e mental) comprovadas por laudo médico e outros tantos em que as deficiências não são comprovadas, porém perceptíveis. Em alguns desses casos, a família procura esconder as deficiências por julgar que seus filhos serão discriminados. Há, ainda, outros tantos com déficit de atenção, problemas de aprendizagem e vários outros transtornos não contabilizados.

A sala de recursos é um ambiente dentro da escola que acolhe os alunos com Necessidade Educacional Especial (NEE). A equipe

dessa sala é composta por uma professora especialista em Libras e outra com especialização em educação inclusiva e por cuidadores. É para essa sala que os alunos com necessidades especiais vão para fazer acompanhamento pedagógico; no entanto, na maioria dos casos, esse local se torna o único espaço de aprendizagem pedagógica de fato.

A profissão professora

Se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos seus alunos, eles ensinariam melhor. Tornar-se-iam companheiros de sonho e invenção.

Rubem Alves, 1994

Enquanto professora de Teatro dessa instituição em início de carreira, me questionava: qual é o papel de uma professora? Será que é criar métodos de ensino “infalíveis” para o aprendizado do aluno? Que aprendizado seria esse? Talvez conseguir dominar as quatro operações matemáticas ou ler fluentemente, saber sobre gramática, as leis da física, conhecer a história, ou as regiões em que habitam? Saber interpretar, dançar, enfim, ter domínio em todas as áreas acadêmicas? E, se for isso, o que fazer com a individualidade de cada um, os saberes passados de geração em geração, os valores que não competem à educação escolar?

É preciso considerar que esse indivíduo pode se destacar tanto nas áreas exatas de conhecimento quanto nas áreas humanas e artísticas. Pensando nisso, talvez caiba ao docente mediar a interação entre sua área de conhecimento e as potencialidades de seus discentes, respeitando suas individualidades enquanto pessoas, como indivíduos pensantes na construção do saber para que exerçam no ambiente educacional sua cidadania, respeitando uns aos outros.

Questões como essas foram a base para reflexões sobre como conduzir as aulas de Teatro e considerar a importância desse ensino

na construção sensível, cultural e social do aluno. Não pensando em aulas formais, cheias de burocracias desnecessárias, desejava que as aulas de Teatro fossem um espaço em que todos pudessem se expressar livremente, aulas que fossem mais alegres e inclusivas, um processo educacional mais lúdico, assim mencionado por Rubem Alves (1994, p.44): “A este processo mágico pelo qual a palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação”.

Para entender melhor como cheguei a tais questionamentos, descreverei em algumas linhas a trajetória percorrida e alguns momentos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Como professora de Teatro da rede pública municipal de Palmas, recém-formada no Curso de Licenciatura em Artes/Teatro da Universidade Federal do Tocantins, e sem experiência profissional até o momento, a não ser pelo programa universitário de bolsa de incentivo à docência (Pibid) e pelo estágio supervisionado obrigatório. Tomei posse no concurso municipal como professora de Artes Cênicas, no ano de 2014, em uma escola de tempo integral. Nessa escola e nas demais do município, que funcionam em tempo integral, a carga-horária de nove horas diárias é dividida em dois turnos de quatro horas, com intervalo de uma hora entre os turnos para descanso dos alunos.

Em um dos turnos, as matérias ministradas são as que fazem parte do currículo da base comum (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências etc.) e, no contraturno, são ministradas as aulas diversificadas, entre as quais estão natação e outros esportes, aulas de leitura, aulas nos laboratórios de Matemática, Ciências e línguas estrangeiras e as quatro áreas das Artes (Visuais, Teatro, Música e Dança), além de treinamentos para alunos interessados em aprofundar os conhecimentos práticos que acontecem após o horário com os professores das áreas diversificadas. No período regular, todas as aulas do currículo são obrigatórias, ou seja, todas as turmas têm uma aula de Teatro por semana com duração de uma hora cada, diferente dos treinamentos em que os alunos fazem uma inscrição para entrar, como no grupo de Teatro, por exemplo.

Nessas escolas existem salas-laboratórios preparadas para atender às necessidades de cada matéria: o laboratório de Artes Visuais com pias e mesas para trabalhos manuais, tintas e produtos para fazer atividades referentes à disciplina de Artes etc. A sala de Dança com barra de ferro, espelhos para as atividades corporais; a sala de Música com instrumentos diversos e a sala de Teatro, que foi pensada apenas como uma sala sem cadeira. Em contrapartida, a unidade escolar possui um auditório com as condições básicas para uma boa aula de Teatro.

O primeiro objetivo foi conquistar um espaço melhor para ministrar as aulas, nesse caso, o auditório, que até aquele momento era usado apenas para eventos externos ou eventos internos da escola. Ainda, quando um ou mais professores faltavam, os alunos eram levados para passar o tempo da aula assistindo a filmes. Enfim, a estrutura física era muito boa, mas a sala de Teatro não tinha espaço suficiente para comportar cerca de quarenta alunos para desenvolver uma aula de qualidade.

Nessas condições, propus o primeiro projeto de montagem de espetáculo teatral para as turmas do 9º ano. Surgiram vários obstáculos para não ceder o espaço; um deles foi a falta de pessoal para fazer a limpeza do local para as aulas acontecerem, o que me propus a fazer.

É interessante pensar em boas condições para ministrar as aulas de Teatro, principalmente quando a matéria não é benquista no meio discente e docente, e algumas pessoas têm o pensamento de que teatro na escola serve apenas para criar “pecinhas” para apresentar nas datas comemorativas, entre outras visões distorcidas. As pessoas não sabem ou procuram não saber a importância do Teatro para a formação docente e o quanto essa área possibilita que esses alunos possam vivenciar, experienciar e emitir suas opiniões tanto por si mesmos quanto pelo meio em que vivem.

Assim, ao longo dos três primeiros anos em que ministrei aula na escola, fui gradativamente levando as minhas turmas para o auditório. As primeiras turmas que fizeram aulas dentro do auditório foram as duas turmas do 9º ano, em 2015. A primeira atitude ao

levá-los para lá foi mostrar as partes que compõem o palco italiano e incentivá-los a valorizar a conquista pelo uso do espaço.

Um encontro especial: o primeiro desafio da inclusão

Em uma das turmas do 9º ano, havia uma aluna com deficiência visual que, em algumas aulas, quando o jogo não exigia muito locomoção pelo espaço ou cena, conseguia participar. Quando ela estava participando, seus colegas ajudavam-na e cuidavam para que não se machucasse, mas, na hora da cena ou de jogos que exigissem mais deles, ela ficava isolada e por diversas vezes deixava de participar das aulas. Isso incomodava-me muito, por isso procurava observar a situação para tentar entender o que estava acontecendo, questionava bastante a turma quando parávamos para conversar, perguntava sobre a necessidade de ela ficar fora das cenas, por que ela não participava de determinadas ações e a resposta que tinham sempre era: “ah, professora! Ela é especial, já tem nota e não precisa participar”, ou “Ela não dá conta de fazer”. Essa aluna ficava sempre calada quando ouvia os colegas respondendo. Diante dessa situação o que fazer? Quais atitudes tomar?

As frases usadas pelos alunos para determinar a capacidade daquela aluna incomodam-me até hoje, porque ainda as escuto ditas por outros alunos. Cada indivíduo é dotado de capacidades, de conhecimentos e, independentemente de suas limitações, ele tem o direito de tentar, de ter o devido espaço para expressar-se, opinar e compartilhar suas experiências, e as aulas de Teatro são um bom princípio para isso. É um trabalho árduo e minucioso e que requer atenção dobrada em todas as atividades propostas para esse grupo. Fui sentindo que a situação me convidava a uma constante reflexão.

Essas situações mexeram muito comigo e acabei percebendo, pelas falas deles, que eu também tinha medo que a aluna com deficiência visual se machucasse. Muitas vezes, pegava-me pensando em como o grupo lidaria com a situação, ou mesmo se ela era capaz

de fazer determinadas ações como encenar ou permitir-se brincar, divertir-se ao realizar as práticas teatrais. Foi nesse momento que percebi que estava muito preocupada em incluí-la nas aulas, entretanto, ao mesmo tempo, não me preocupei em preparar o grupo e muito menos ouvi-los, ou mesmo em trazer o assunto para as discussões em aula. Com o passar do tempo, percebi que não era apenas aquela aluna que estava desconfortável nas aulas; havia outros estudantes que por inúmeras vezes não participavam e também não diziam nada.

Com os problemas localizados, estava atônita, pois, até então, não sabia como lidar com a situação. Questionava-me acerca dessa preocupação, não sabia se era um sentimento apenas meu, ou se os outros professores também passavam por situação semelhante. Agora era oficial, havia um problema: como despertar esses alunos para as aulas? E como deixar essa aluna e os demais em um ambiente propenso para a participação deles, tanto das aulas práticas (dos jogos) como das discussões feitas e das apresentações que a turma montava?

A primeira atitude foi tentar entender um pouco mais sobre o universo que permeia a educação inclusiva. Nesse caso, a pessoa que poderia responder e auxiliar nessa missão seria a professora da sala de recursos, que a acompanhava, bem como os demais discentes com necessidades educacionais especiais. Nesse momento de questionamentos ela poderia esclarecer algumas dúvidas que pairavam sobre a cabeça dessa professora recém-formada e ansiosa para trabalhar com todos.

Fui muito bem recebida e na primeira conversa foi possível ter noção de como era complicado esse assunto. Ela me fez adentrar em um universo que, para mim, até esse momento, era desconhecido. Pude então perceber que os estudantes com deficiência geralmente eram, e ainda são, deixados de fora das atividades cotidianas que exigissem mais esforços e trabalho em grupo.

Voltando ao caso da estudante cega, pude conhecer melhor sua história a partir das conversas com a professora da sala de recursos, soube das condições em que chegou à escola, como foi sua adap-

tação às atividades, seu comportamento inicial, sua relação com os demais, entre outros. Foi também a partir dessas conversas que soube o quanto a estudante era agressiva e não permitia que ninguém se aproximasse dela, inicialmente. Talvez fosse uma forma de se resguardar de eventuais ações preconceituosas, ou por sentir-se inferior em razão de sua condição, ou até mesmo por não aceitar a deficiência.

Analisando tudo que havia ouvido sobre a discente, com o desejo de vê-la participando do espetáculo que sua turma estava montando, propus fazer algumas práticas corporais fora da aula de Teatro, em um momento em que apenas nós duas estivéssemos e, por vezes, convidando também a professora da sala de recursos para que eu pudesse conhecê-la melhor, incentivá-la a participar mais, tentando proporcionar ambiente seguro onde a aluna pudesse se “abrir” mais. Em razão dessa aproximação, sugeri que ela fizesse a abertura do espetáculo de sua turma, *O pagador de promessas*. Inicialmente, ela não gostou muito da ideia, fugia do assunto quando era questionada, mas, com a ajuda da professora da sala de recursos, finalmente aceitou o desafio.

Após ela concordar com a proposta, meu primeiro passo foi colocá-la no palco para que reconhecesse o ambiente, para que conseguisse caminhar sem auxílio de outra pessoa, o que não foi difícil, já que suas aulas de Teatro aconteciam naquele mesmo lugar. O segundo passo era saber como ela se sentia ao fazer as aulas, como eram os jogos teatrais na concepção dela e por que não deixava ninguém se aproximar muito. Ela não gostava e nem se deixava tocar por ninguém, a não ser pela sua cuidadora ou quando precisava se apoiar em alguém para sua locomoção; não confiava em seus colegas e por vezes era bastante agressiva. Sua resposta não foi novidade, ela me fez entender que era pelas brincadeiras de mau-gosto que alguns colegas faziam com ela; às vezes não eram nem da mesma turma, e agiam de maneira desrespeitosa, principalmente quando sua cuidadora não estava por perto. Os risos que ouvia era o que a incomodava, e a agressividade era uma maneira de ela se defender das brincadeiras. Percebia que esses diálogos iam permitindo mais abertura e mais intimidade entre nós.

Durante os períodos que separei para trabalhar com ela individualmente, conversávamos bastante e fazíamos jogos usando seus outros sentidos: reconhecer os objetos, seguir os sons, sentir o cheiro entre outros jogos sensoriais usados para o reconhecimento de objetos, sentir o espaço etc. Em uma das conversas, perguntei o que ela tinha desejo de fazer. A estudante mais que depressa respondeu que gostaria de assistir ao filme *Frozen*, disse que amava, mas ninguém tinha paciência de narrar. Combinamos que no próximo encontro iríamos assistir a esse filme. Na semana seguinte, no horário do encontro, ela já estava me esperando na porta da sala de recurso; quando a cumprimentei, ouvi um sonoro: “Oi, professora, achei que não viria, está lembrada do filme?”. Fiquei sem palavras para expressar aquele momento; fomos para o auditório e, quando começamos a assistir, estávamos apenas nós naquele espaço enorme. Sentamos na primeira fileira; ao ouvir os sons das ações, tocava no meu braço e perguntava o que estava acontecendo, pedia-me para descrever cada detalhe, as características de cada personagem que estava falando, por exemplo. Fui fazendo a descrição, e sua euforia era grande; eu podia ver no seu rosto a alegria daquele momento. A hora passou rapidamente e tive que pausar o filme; ela não queria sair do auditório, queria terminar de assistir, mas não era possível, pois teria que ir para a aula seguinte, então pediu-me que promettesse que veríamos o resto do filme na semana seguinte.

Assistir a esse filme com ela foi uma experiência ímpar para o processo, ganhei mais sua confiança, e percebi que ela ficou motivada/inspirada para dar continuidade aos encontros para trabalhar os jogos e direcionar sua expressividade para o palco. Esse também foi o momento em que fui alimentando seu desejo de trabalhar com os demais colegas, para se familiarizar com a apresentação que sua turma, da qual tinha ficado afastada por um tempo, estava produzindo, *O pagador de promessas*, de Dias Gomes.

Para chegar aos primeiros espetáculos das turmas de 9º ano, foi necessário muito trabalho e esforço, tanto das turmas envolvidas quanto meu. Embora tenha dado ênfase a apenas uma das turmas nessa pesquisa, estava trabalhando dois espetáculos, um em cada

turma do 9º ano: *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, como já falado, e na outra, *O auto da barca do inferno*, de Gil Vicente. No entanto, o fato de na outra turma não haver ninguém com NEE, não julgo necessário comentar sobre o processo, apenas relatando o contexto de meu trabalho nesse momento.

Era um desafio duplo, eu só havia dirigido algo na universidade e eles, até esse momento, não haviam produzido grandes textos. Desse modo, os jogos teatrais foram essenciais para fortalecer o processo, o trabalho em grupo e o diálogo dessas turmas, mas, principalmente, para quebrar a barreira de muitos preconceitos tanto em relação às práticas teatrais quanto ao relacionamento e convivência entre eles.

Nos períodos dos ensaios, nossos encontros continuavam acontecendo paralelamente às aulas; esta era também uma maneira de observar o comportamento dela consigo mesma, com a turma e, sobretudo, da turma com ela. Ela concordou em fazer a abertura do espetáculo, mas isto foi mantido em segredo. Combinamos que não falaríamos para o restante de sua turma, para surpreendê-los, mostrar na prática que a cegueira dela não podia, nem devia ser um empecilho, mostrar que ela não deveria ficar de fora de qualquer atividade desenvolvida em sala e que bastava um pouco de respeito, cuidado e compreensão para que, a seu devido tempo, a estudante pudesse vivenciar o seu processo.

Dois dias antes da apresentação, os responsáveis pelo cenário já tinham organizado tudo para poder fazer o ensaio geral. Esse cenário foi usado com a aluna anteriormente, em nosso encontro. A proposta era algo simples para os demais, porém, para ela, demandava um esforço enorme, sua participação era apresentar o cenário ao público caminhando em todos os ambientes sem a ajuda de alguém com visão. Com medo de errar, ela quis desistir, não queria mais entrar, tinha medo de ser vaiada pelas pessoas que estavam naquele lugar ou de tropeçar no cenário. Eu não queria que ela fizesse nada obrigada, tentei conversar, mas não adiantou muito, até que, quando estava quase desistindo, a professora da sala de recursos conseguiu convencê-la a entrar e fazer o que ensaiamos. Para que a aluna

se situasse na cena, coloquei cordas com nós¹ para que ela soubesse onde estava e onde precisava parar.

As cortinas se abriram, a música tocou, ela vestida como uma típica mulher nordestina (uma saia grande e rodada feita de chita e uma blusa branca com babados e um pano na cabeça) entrou em cena, caminhou até o banco da praça, sentando-se e posicionando seus olhos em direção à plateia, como se estivesse observando a todos, como se tivesse visão. Por alguns segundos, ela ficou paralisada, sentada naquele banco, pensei que não conseguiria sair de lá, mas levantou-se e andou em direção do bar do Galego, passou a mão por todo o espaço do bar e saiu. A proposta era interagir com o cenário, dando um ar dramático a história para que em seguida entrassem os personagens Zé dos Burros carregando a cruz e sua esposa reclamando. Todos ficaram calados até sua saída, eu estava tão nervosa quanto ela, só percebi que ela tinha saído quando ouvi os aplausos, as pessoas admiradas com o que viram, inclusive os atores que demoraram a entrar.

Esse episódio impulsionou-me a pesquisar mais e, justamente em razão dessa experiência, decidi fazer o projeto de mestrado, pois queria estudar a fundo esse tema e conseqüentemente auxiliar os outros estudantes que também sofriam com os mesmos problemas dessa moça cega. Sobretudo ter a possibilidade de repensar as ações/metodologias em sala de aula, facilitando o diálogo entre todos, preparando-me mais e mais para os desafios da docência.

A cada semana, um desafio, a cada aula, a busca pela inclusão, precisava de auxílio, ter conhecimento de causa. Assim, fui procurar saber o que a lei diz sobre inclusão escolar.² E qual o papel da escola nessa inclusão. E sobretudo, como professora, qual a minha responsabilidade em sala de aula? Eu tinha muitas dúvidas, mas o objetivo era um só: ver aqueles discentes trabalhando juntos, res-

1 Técnica usada pelo grupo de teatro mineiro Nós Cegos.

2 Inclusão escolar, segundo o *síntese* de significados: É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.

peitando-se, aceitando-se como são, com seus talentos individuais e com o grupo, tudo isso por meio do teatro.

Jogos e inclusão: uma experiência em processo

Nas atividades que seguiram esse processo, foram trabalhadas também adaptações de jogos dos sentidos contidos no livro *Jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal (2015). Ao estudar esses jogos, procurei moldá-los para a realidade do grupo. Dessa forma, iniciei o primeiro exercício prático com todos no chão, deitados; um a um, fui vendando-lhes os olhos e caminhando com eles pelo espaço, deitando-os novamente, até que todos estivessem com suas vendas. Em seguida, os alunos foram se movendo e reconhecendo o espaço em que estavam deitados. Com movimentos contínuos e ininterruptos, foram se colocando de pé até que o último levantasse; começaram caminhando lentamente e reconhecendo o ambiente; eles se encontravam buscando reconhecer o companheiro pelo tato, pelo cheiro e, a partir desse momento, deveriam caminhar juntos sem se soltar, por nenhum motivo, mas, caso acontecesse, deveriam se encontrar novamente e seguir juntos.

Esse jogo foi um desafio tanto para os grupos quanto para mim, pois não sabia como seria a recepção. Os alunos, inicialmente, reagiram com certo desconforto, mas, ao passo que o jogo seguia, todos foram ganhando confiança. Inclusive no momento em que se perdiam de seus parceiros, ficavam ansiosos para reencontrá-los e cada um procurou mecanismos diferentes para encontrar seu parceiro, não deixando que ele ficasse solto.

Segundo o portal da educação: Inclusão escolar consiste na ideia de *todas as pessoas terem acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino*. Não é tolerado nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas etc. Atualmente, o principal foco da inclusão escolar são as *crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais (NEE)*, que normalmente apresentam algum tipo de deficiência física ou psicológica. A inclusão escolar prevê a integração de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com os estudantes que não apresentam NEE, por exemplo.

Um dos momentos mais sensíveis do jogo foi quando pude perceber que a estudante estava completamente à vontade nesse jogo, reconheceu seu companheiro facilmente, mostrando que o ambiente naquelas condições não era diferente para ela. Pela primeira vez, aquele grupo pôde experimentar/sentir/perceber como ela se sentia, como era difícil acompanhá-los quando apenas ela estava na condição de não enxergar. O tempo do jogo acabou e ao fazer a avaliação, a maioria dos alunos comentou que o exercício trouxe uma sensação de estranhamento, que proporcionou empatia com sua colega cega, pois assim puderam imaginar como era passar todos os dias tateando, sentindo, cheirando, ouvindo, entre outros.

Nas semanas seguintes, continuamos a trabalhar com outros jogos usando os sentidos, demos continuidade ao jogo da aula anterior, com olhos vendados, mas, dessa vez, apenas metade da turma ficou com as vendas, a outra metade se encarregou de guiar. No entanto, antes de guiá-los, seus companheiros vendados teriam que reconhecer seus parceiros e confiar neles.

- Instrução do jogo: “faça seu companheiro sentir sensações, planos e cheiros diferentes”.
- Regra a ser seguida: “não faça com seu parceiro aquilo que não gostaria que fosse feito com você”.

A regra foi usada para fazê-los pensar no outro, respeitando seus limites e os limites do outro evitando que se machucassem. Eles se espalharam, subiram escadas, desceram rampas, tocaram nas paredes, caminharam para outros lugares e em direção a outros colegas, cheiraram, foram a lugares diversos. Após todos terem caminhado, foi indicado que os que estavam vendados trocassem de lugar com os que estavam guiando. Nessa etapa, havia um problema que eu não sabia como resolver, mas deixei acontecer: a estudante cega agora começou a guiar seu parceiro, confesso que senti medo e percebi que seu parceiro sentiu mais medo ainda. Entretanto, ela já conhecia o ambiente melhor do que os outros e, com minha supervisão, guiou sua colega pelo espaço e, mesmo timidamente, puderam fazer essa troca e confiar um no outro.

Figura 1 – Jogo condução às cegas



Fonte: Autora (2018).

Ao final da aula, no momento da avaliação, a turma começou a falar sobre a necessidade de ouvir melhor, de perceber o lugar por onde andam, de reconhecer as pessoas por outros meios e, acima de tudo, respeitar uns aos outros; mesmo que ainda tenha havido algumas brincadeiras de mau gosto, entenderam que precisam uns dos outros. Percebi mudanças de comportamento, o grupo estava mais focado em trabalhar junto, embora a aluna cega ainda estivesse um pouco distante e, mesmo não sendo de comentar/conversar nas aulas, buscava sempre ouvi-la, sem forçar um constrangimento.

O trabalho apenas estava começando e esses jogos em sala de aula também. Ainda precisava estudar mais, pesquisar mais, entender e acreditar que é possível uma aula em que todos sejam importantes, independente do seu grau de participação ou de suas dificuldades. No caso, uma aula pautada no ser humano, na qualidade e no respeito, e não na preocupação de medir quem é mais esperto ou mais inteligente, que são os critérios de um sistema educacional excludente por natureza.

Considerações finais

Os jogos, os textos e os espetáculos envolvidos nesse processo foram a forma mais lúdica usada para promover a inclusão. Incluem esta que busquei e ainda busco dentro das aulas, da encenação, ou na dramatização com o olhar voltado para o processo. Foram usadas as experiências de cada integrante envolvido direta e indiretamente na pesquisa, doando-se, acreditando em si e no outro, como uma troca para chegar aos objetivos em comum. Para esses grupos, a proposta de cena foi o disparador para o processo.

Ao longo da pesquisa, os jogos e os textos usados provocaram uma mudança de opinião, pois percebi que não era preciso apenas a mudança de metodologia para proporcionar um ambiente inclusivo para meus alunos, mas, sim, permitir que o ambiente seja agradável, onde todos possam se perceber diferentes e ao mesmo tempo parte do grupo.

Em conversas com pessoas que fazem parte da unidade de ensino, e depois de um longo processo de pesquisa, de observação e de reflexão sobre o que foi desenvolvido no projeto de teatro e de inclusão, foi possível perceber que, independente do ambiente ou das condições oferecidas aos estudantes com NEE, a exclusão escolar só deixará de existir quando as pessoas começarem a agir com respeito às necessidades alheias.

Ao respeitar as diferenças, a probabilidade de preocupar-se em oferecer um ambiente com condições favoráveis para todos aprenderem é bem maior do que a necessidade apenas de segurá-los dentro de uma unidade educacional com o propósito de atender uma lei que os obriga a aceitá-los.

Sartoretto defende que:

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas for-

mas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens. (Ibid., 2011, p.78)

Incluir, nesse caso, ou em qualquer outro, não é apenas criar condições físicas/materiais, mas criar um ambiente baseado no respeito e na confiança, na construção do ser humano como um todo e não apenas na aquisição de conhecimentos, como também no sentir, vivenciar, partilhar e, principalmente, construir seu próprio conhecimento, quer em grupo, quer individualmente.

Foi possível perceber que os jogos agiram como mediadores para a tão sonhada inclusão, foco desta pesquisa. Os alunos/estudantes/jogadores e a própria facilitadora do jogo apresentaram mudança de comportamento, de atitudes e, na maioria dos casos, maior flexibilidade, ou seja, as turmas estão mais flexíveis e receptíveis aos estudantes com deficiências. Do mesmo modo que a deficiência não é mais um obstáculo para eles também.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3.ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.
- BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-que-e-inclusao-escolar/71911>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- SARTORETTO, Mara L. Inclusão: da concepção à ação. In: MONTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.77-82.
- SIGNIFICADOS. Significados da inclusão escolar. 2019. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/inclusao-escolar/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

7

AUTORRETRATOS: DESENHO, PINTURA E AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA

Eduardo José dos Anjos Pitta

Introdução

Este artigo é produto de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão do Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) pela Universidade Federal da Bahia e apresenta resultados referentes a uma experiência didática em Arte na escola. Através de ações educativas envolvendo produção de autorretratos, foi propiciada a vivência/aprendizagem de conteúdos relativos à cor, criatividade, pesquisa artística, técnicas de desenho e pintura, dentre outros conteúdos. Além disso, foi estimulada a possibilidade de autorreconhecimento, identificação e valorização das características étnicas afrodescendentes, tornando possível uma série de situações de análise e desconstrução da imagem dos afrodescendentes no contexto sociocultural brasileiro.

A pesquisa ambientada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu no turno noturno na Escola Municipal Clériston Andrade, situada no bairro de São Marcos (periferia de Salvador-BA), durante um bimestre (unidade didática), no ano de 2016. Foram 38 estudantes em uma classe equivalente aos 8º e 9º anos da escolarização que apresentavam um histórico de abandono/evasão escolar e repetência. A faixa etária predominante oscilou entre 17-18 anos.

Este artigo também expõe a necessidade de desenvolver uma forma prática de aplicação da Lei n.10.639/2003, que obriga a escola e especificamente a disciplina de Arte a ensinar conhecimentos relativos à história e cultura afro-brasileira. O inciso 1º do artigo 26-A determina que o conteúdo dessa lei deve incluir, além da história da África e dos africanos, “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”.

Nesta pesquisa qualitativa realizei uma busca e seleção de técnicas e de recursos didáticos para as aulas. Os principais autores que embasaram este estudo foram: Edwards (1984), Ostrower (1987), Caramella (1998), Hernandez (2000), Loureiro (2004), Teixeira (2004), Silva (2004), Martins (2011) e Silva (2013).

Autorretrato em arte-educação

O autorretrato em artes visuais é uma forma de produção artística cujo próprio artista é o seu motivo de representação. Seja para demarcar espaço por meio do autoconhecimento, ou para aprender e testar técnicas de representação, o fato é que “na escola a prática de autorretratos como um procedimento pedagógico no ensino de arte pode contribuir para que o aluno aprimore a capacidade de observação e sensibilidade do olhar em relação a si próprio” (Rauen; Momoli, 2015, p.53). No autorretrato, o aluno adentra uma série de etapas de autorreflexão de si. Não é apenas a sua imagem externa que estará ali fixada no papel, tela ou fotografia. É como ele pensa ser, como gosta de ser visto.

Nas imagens dos autorretratos se apresentam diversos elementos de nossa vivência que antecedem o momento em que foi finalizado, pelo fato de a imagem, que está diante de nós, ser um elemento de força simbólica e “uma cognição sugerida por sensações anteriores” (Caramella, 1998, p.141). Dentre esses elementos, ressaltamos as questões étnicas, que, compondo a nossa identidade, se fazem presentes mesmo que não haja um comando objetivo de demarcação desse elemento na obra.

Ao retrato “será sempre atribuído o papel de substituto do seu referente. Variando de caso para caso, do teor da mensagem desejada e transmitida, este gênero de imagem pode funcionar como substituto afetivo, político, social e psíquico” (Rauen; Momoli, 2015, p.56), por isso o indivíduo diante de si mesmo retratado sempre se questionará se aquele *eu* que está vendo é mesmo como ele se vê, sente e, mais ainda, é o que ele quer ver. Por essa razão, um objeto visual de autorretrato sempre será uma parte significativa do momento do artista retratado, apresentando um processo conflituoso e, enfim, o consenso entre o *eu-artista* e o *eu-imagem* representado. Estarão registrados outros aspectos pessoais que o autor possui mesmo sem a intenção consciente de reproduzi-los. Quanto mais profundamente o modelo for percebido, analisado, maior será a forma como vemos o artista através do retrato. Este é o diferencial dessa proposta: não são apenas autorretratos, são objetos artísticos de autoafirmação em que sua produção partiu de estímulos, pesquisa e discussão.

O enfoque dado nesta pesquisa à produção naturalista¹ teve como justificativa a possibilidade de identificação das questões relativas às características físicas, o tempo curto para a construção e principalmente a falta de experiência dos alunos com outros tipos de composição artística. Não significa que a expressão de aspectos étnicos não poderia acontecer em outras formas de autorretrato, todavia, na proposta desta pesquisa, preferi que esses elementos estivessem mais claramente expressos dentro das possibilidades da classe.

Identidade étnica na escola: processo em reconstrução

Por se tratar de uma pesquisa cuja assunção da identidade parte de uma descoberta e autorreconhecimento de uma identidade étni-

1 Considerando naturalismo como modo de representação de formas não abstratas dos autorretratos.

ca específica, a terminologia que utilizei nesse contexto foi “afrodescendente”, que, conforme Nunes (2017), “sendo tanto o negro quanto os que descendem dele os grupos sociais mais marginalizados [...] o valor do vocábulo afrodescendente [...] compreende todos os grupos e contém uma dimensão política” (Nunes, 2017, p.11).

O processo de reconhecimento dos alunos como afrodescendentes teve como base as definições apresentadas por Marli Geralda Teixeira (2004), cujos sentidos de ser afrodescendente estão ligados à identidade cultural, à política (quando há necessidade do exercício de ações coletivas contra o racismo e todas as formas de preconceito) e ao psicológico, quando se trata de um processo individual e interior de se ver ou não, se sentir ou não como afrodescendente. Para ser possível isso, torna-se necessária uma “tomada de consciência fundamentada na identidade e reconhecimento de direitos” (Teixeira, 2004, p.28). Esse último ponto (psicológico) considero o mais próximo dessa experiência didática.

O fato de ser o Brasil um país de cultura e formação afrodescendente não significa que ele se reconhece como tal de forma plena. A ideologia do branqueamento promoveu uma hierarquização das pessoas a partir de uma gradação social cujos indivíduos com características físicas mais próximas às do branco europeu podem ter mais oportunidades e sofrerem menos discriminação e aqueles mais próximos do negro africano podem sofrer mais e terem menos oportunidades. Isso provocou um tipo específico de preconceito racial no Brasil que Oracy Nogueira (2007, p.292) chama de “preconceito de marca”, em que as características físicas são determinantes no processo de oportunidades para obtenção dos privilégios sociais. Isso acontece “Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia...” (Nogueira, 2007, p.292).

Como consequência dessa ideologia do branqueamento, Jacqueline de Jesus (2014, p.33) acrescenta que o racismo que vigora atualmente deveria se chamar “colorismo”, uma vez que ele “de-

termina, sutilmente, quais pessoas podem ou não exercer plenamente sua cidadania”. Levando esse aspecto em consideração, tornou-se necessário, como estratégia de estudo, reconhecer que, no grupo de alunos, seis deles (13%) tinham características físicas bem mais próximas dos considerados brancos no Brasil e que socialmente, conforme afirmei, poderiam apresentar menores problemas de inclusão social no que tange às características étnicas e, por consequência, era esperado que não apresentassem o mesmo nível de autorrejeição à sua própria imagem étnica, pelas razões supracitadas. Já os outros (87%) apresentam maiores características de herança física negra africana (principalmente em relação ao tom de pele).

A Educação de Jovens e Adultos como segmento apropriado para a aplicação dessa pesquisa teve em vista tanto a possibilidade de promoção de igualdade por meio da arte, quanto à ideia de que a reconstrução da identidade étnica na escola pode contribuir para esse processo de apropriação dos direitos sociais. Situações racistas permanecem acontecendo no espaço escolar. Parte da estrutura docente ainda não se integrou de modo qualitativo ao ensino da história e cultura afro-brasileira, havendo iniciativas mais individuais do que posturas concretas institucionais. Conforme salienta Silva (2013, p.26), “não existe uma ausência completa da discussão sobre a questão étnico-racial no espaço da escola, como pressupúnhamos. Existe, por vários motivos, uma resistência da comunidade escolar em realizar este debate e tratá-lo pedagogicamente”, ou também existe uma tentativa pouco qualificada do corpo docente de realizá-lo, por carência na formação do professor ou pouco investimento institucional das instâncias governamentais.

A reconstrução da identidade étnica afro-brasileira na escola de modo a superar o panorama excludente e discriminatório pode ter o seu desenvolvimento possibilitado na Educação de Jovens e Adultos por compreender-se “que a identidade envolve aspectos subjetivos, sociais e históricos e está em constante construção” (Loureiro, 2004, p.51). Ela engloba o reconhecimento das características espe-

cíficas de uma pessoa e é um processo sucessivo de formação, cujo indivíduo, utilizando suas potencialidades perceptivas, examina, reflete, avalia e compara o modo como os outros são em relação a si mesmos e está sempre em processo de desenvolvimento.

Cultura visual, identidade e criatividade

Pelo fato de esta pesquisa contemplar aspectos coletivos, contestação de estruturas sociais e o favorecimento de aspectos participativos em sua abordagem metodológica, a perspectiva pedagógica de Fernando Hernandez (2000) foi utilizada como base. Ele apresenta a noção de que a cultura visual busca referenciais da arte, da arquitetura, da história, da psicologia cultural, da antropologia etc. e não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação aos seus significados culturais. O elemento básico foi a imagem, compreendida como “mediadora de valores culturais e que contém metáforas nascidas da necessidade de construir significados” (ibid., p.133). Os autorretratos são compostos de significados simbólicos, valores estéticos e culturais independentes de “respostas universais”, conforme explica Hernandez (2000), por carregarem imaginários específicos tanto individuais quanto de um grupo social em particular. O aluno participante, enquanto produtor de cultura, pôde questionar e ressignificar as imagens comuns dos afrodescendentes que circulam no nosso cotidiano, bem como reconstruir sua própria imagem a partir de uma nova avaliação conceitual de si próprio e da sua imagem reproduzida.

Os autorretratos enquanto objetos visuais de reconstrução da identidade étnica são considerados como “signos dos quais se deva identificar significados comunicativos, [...] formas de pensamento como um idioma que deva ser interpretado” (ibid., p.53) e eles nos oferecem muitas informações culturais, políticas, econômicas, criativas e subjetivas. Em um autorretrato desenhado, o autor é quem busca encontrar traçados, formas e cores para a sua representação, o que pode provocar no aluno/artista um diálogo consigo mesmo,

possibilitando uma nova visão em que a autoimagem consiga possivelmente ser revalorizada.

O processo de o aluno encontrar configurações gráficas de linhas, formas e cores, se deu por meio de pesquisa experimental em prática artística criativa, desenvolvendo o “potencial criador”, que, conforme Ostrower (1987) nos aponta, “elabora-se nos múltiplos níveis do cultural-consciente”, se apresentando por meio do caminho diverso em que procuramos captar e configurar as realidades da vida. O espaço do sensível se configurou como um fator preponderante durante o caminho do resultado, relacionando-se diretamente com a afirmação de Ostrower (1987, p.17): “como fenômeno social, a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo”. A expressão do sensível, por meio das linguagens do desenho e pintura, usando cor, espaço, linhas; soluções gráficas para representar-se de forma expressiva, valorizando sua autoimagem, estimulou o potencial criador dos participantes. Outro aspecto importante na avaliação dessa pesquisa e que Ostrower (1987) apresenta, é que, “nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia também a visão de vida de cada um” (ibid., p.17). Isto significa que tanto no desenho do diagnóstico inicial, quanto no trabalho final, mesmo não sendo produzidos na mesma técnica, os valores culturais vigentes nos alunos constituem o clima mental para o seu agir. Por consequência, os objetos culturais produzidos em caráter pessoal, são construídos imersos em conteúdos dentro de possibilidades culturais. Seus aspectos étnicos se apresentaram em toda produção de autorretrato realizada, já que fazem parte de um contexto de exclusão-negação.

O processo que partiu de uma possibilidade inicial de rejeição, até o momento de valorização e autorreconhecimento como parte integrante de uma afrodescendência em sua própria aparência, teve como princípio as imagens de figuras humanas afrodescendentes (cujos traços físicos de origem negra eram variados e evidentes) apresentadas em situações diferenciadas dos estereótipos. A figura humana foi questionada em suas formas de representação e ideais

de beleza ao longo da história, visando atingir nos participantes a crítica apurada a respeito de como são construídas as imagens e seus estereótipos, bem como a possibilidade de desconstrução de ideias preestabelecidas que acabam por induzi-los a tomar aquilo como elemento constitutivo de si mesmo enquanto pertencentes a um grupo étnico.

Duas artistas referências na arte contemporânea tiveram contribuição no processo de reelaboração de conceitos, como a “cor de pele”, que ainda se perpetuam culturalmente e tornaram-se elementos fortemente combatidos no processo étnico identitário.

Angélica Dass, através do *Humanae Project*, apresenta um projeto cromático que busca ultrapassar limites de classificação cultural tendo o sistema Pantone como referência. Segundo Moré (2016): “As guias Pantone são um dos principais sistemas de classificação de cores representado por um código alfanumérico, que permitem recriar com precisão, qualquer tom em qualquer superfície”. O padrão técnico industrial é frequentemente chamado de “Cor Real”. A originalidade do trabalho dela é justamente na desconstrução da ideia de uma “cor ideal” de ser humano ao apresentar uma enorme gama de cores de pele humana ao redor do mundo através da fotografia.

Adriana Varejão, na exposição *Polvo*, analisou o Censo Oficial do IBGE de 1976, que na ocasião não pediu que as pessoas escolhessem a cor por categorias prefixadas, como faz atualmente, e sim respondessem à questão em aberto. O surgimento de 136 termos inspirou a artista, que criou as tintas e pintou seus autorretratos com esses “tons de pele”.

Essas artistas possibilitaram aos alunos conhecerem conteúdos de cor (gradação tonal, volume e a própria percepção das cores), questionarem as lógicas de classificação e o quanto a discriminação racial pode estar presente na denominação de uma cor única como “a” cor de pele. O significado simbólico disso determina o quanto todas as outras cores de pele estão excluídas até mesmo numa caixa de lápis de cor ou em um pote de tinta.

Etapas da experiência

O *diagnóstico inicial* teve como objetivo verificar a ideia que o aluno apresentava de si mesmo e o conhecimento acerca de autorretrato e identidade/discriminação racial. Ele partiu de um questionário e de um desenho de autorretrato em grafite sobre papel sulfite A4 branco. Era preciso exercitar o processo de observação e experimentação para a descoberta de configurações gráficas para representações de figuras humanas através do desenho artístico naturalista e, além disso, levantar informações a respeito do contato do aluno com o tema da produção de autorretrato e reconhecer nele uma possível negação do reconhecimento das suas características físicas afro-descendentes. Esse reconhecimento se deu a partir da análise de configurações gráficas criadas pelos estudantes para se representar de modo fidedigno sua própria aparência (por exemplo, se ao se colorirem eles usaram uma cor referente à sua pele ou não), sendo avaliadas também suas reações e falas durante o processo criativo.

Também nessa etapa foi planejado um contato introdutório com a produção de autorretratos e identificados elementos estéticos do estilo pessoal dos alunos. Edwards (1984) afirma que os alunos adultos apresentam uma tendência de reproduzir um “sistema arraigado de símbolos” (Edwards, 1984, p.153) desenvolvidos ainda na infância na construção dos seus desenhos. São configurações gráficas simbólicas que os impedem de perceber de modo diferente as coisas, “estes símbolos também estão prontos para serem invocados quando você desenha um rosto” (ibid., p.92).

Na produção dos desenhos, levantei questionamentos sobre o conhecimento dos alunos sobre autorretrato. Foram esclarecidas as dúvidas acerca do assunto, reforçando que deveriam ser produzidos em lápis grafite e coloridos usando o lápis de cor.

Muitos alunos afirmavam não saber desenhar direito. Isto era esperado, pois, como explica Edwards (1984, p.76), “certos adultos, plenamente competentes e autoconfiantes, muitas vezes se mostram acanhados, embaraçados e ansiosos quando alguém lhes pede que desenhem...”. Essa atitude é provocada pelo abandono prematuro do desenvolvimento artístico ainda na infância. A autora

usa o termo “dispictoria” para comprovar que o abandono do ato de desenhar ainda na infância provoca uma lacuna no nosso desenvolvimento e a continuidade da prática do desenho nas aulas de Arte é de grande contribuição na superação dessa situação. É preciso reconhecer os sistemas simbólicos que interferem na nitidez da nossa percepção, como a proporção entre os elementos. O desenho dos rostos nesse sentido nos auxilia muito, pois ele pode “reforçar nossa capacidade de perceber relações proporcionais, uma vez que a proporção é parte integrante do retrato” (ibid., p.153).

Não havia uma variedade de lápis de cor disponíveis na escola com uma gama de tons terrosos que possibilitasse uma vasta representação das mais diversas peles humanas, para colorir os desenhos iniciais. Decidi misturar caixas de fabricantes diversos, pois as marcas apresentam diferenças tonais entre si.

A fase de *mediação cultural* foi constituída por uma série de ações propositivas cujo objetivo era provocar o olhar dos participantes para a leitura de imagens e como os valores étnico-raciais se apresentavam nelas. Foi importante dar atenção nessa etapa ao que Martins (2011) chama de “curadoria educativa”, definida como “um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que levamos para a sala de aula” (ibid., p.313). Tive a necessidade de buscar, pensar, repensar cada imagem utilizada. Usei como princípio as figuras humanas com características físicas de afrodescendentes apresentadas em situações diferenciadas dos estereótipos veiculados na nossa sociedade. Essa “não reflexão” das implicações acerca da reprodução dessas imagens para os alunos é a que ainda se repete em algumas escolas brasileiras que permanecem sem se preocupar com a ligação entre imagem, estereótipo e sua relação com a autoestima e identificação dos afrodescendentes. Silva (2013) enfatiza o papel dos currículos na continuidade da invisibilidade da população negra, “uma vez que estão estruturados de forma a ignorar a existência das pessoas que fogem ao padrão do ser humano universal: homem, branco, rico, heterossexual” (ibid., p.32).

No princípio apliquei o jogo do “quebra-cabeça”, no qual propus montar uma imagem a partir da desorganização de uma estratégia construtiva da figura humana classicamente esquematizada. Isso pro-

piciou o repensar dessas diversas possibilidades de representação. A cultura molda de muitas maneiras essa representação por conta do modo como vislumbramos o outro e o nosso ambiente. O sistema ótico de um brasileiro, de um europeu ou de um africano é semelhante; a diferença está “no modo de descrever e representar o mundo de cada um, pois eles têm maneiras próprias de olhar para o mundo o que, conseqüentemente, dá lugar a diferentes sistemas de representação” (Sardelich, 2006, p.462). Nessa aula não foram abordadas as questões étnicas, apenas prossegui mostrando, através dos *slides*, como a figura humana foi representada por diversas civilizações e grupos.

No encontro seguinte, trabalhei com o jogo da memória e dessa vez a provocação apresentava uma reflexão étnica. Havia 64 imagens duplicadas impressas com o mesmo tamanho dispostas em uma mesa grande, todas com o verso para cima. O jogo consistiu em disputar quem conseguia encontrar a maior quantidade de imagens repetidas virando os cartões e desvirando caso não fosse igual. O aspecto mais peculiar desse jogo é o fato de ele propiciar uma leitura da imagem sem direcionamento, mas ao mesmo tempo provocar o participante a atentar aos detalhes, ler a imagem e buscar gravar na memória os elementos que pudesse recordar ao longo do jogo. Todas as imagens eram de afrodescendentes com diversidade em tons de pele, gênero, outros aspectos físicos e papéis sociais. Elas provocavam os alunos a expressarem inconscientemente as próprias leituras a esse respeito. Nesse ponto da experiência, eles começaram a exibir seus preconceitos, sua rejeição e alguns questionamentos de maneira indireta. Propiciou também um primeiro momento de discussão de questões étnicas e padrões sociais.

A aula seguinte teve a projeção de palavras utilizadas pelas pessoas para descrever os afrodescendentes no Brasil, semelhantes aos termos utilizados por Adriana Varejão em sua pesquisa. Algumas dessas expressões foram faladas pelos próprios alunos durante as atividades anteriores. Propus questionarem o porquê de haver essas diferenciações. O importante, já nessa etapa, foi não deixar dúvidas quanto à necessidade do autorreconhecimento e valorização da nossa história e que houve um processo histórico que desencadeou a atual situação de desvantagem social dos afrodescendentes. Escla-

reci temas como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Houve relatos de situações racistas que eles sofreram e que não estavam registradas no questionário inicial.

A etapa de *produção artística final* começou com explicações sobre os modos de representação do autorretrato através dos tempos e conteúdos ligados à luz, sombra e nitidez que afetariam a qualidade da fotografia. Em seguida foi tirada uma *selfie* para que o autorretrato fosse pintado a partir dela.

O processo de produção dos autorretratos despertou um entusiasmo muito grande. A fruição dos trabalhos das artistas Ângela Dass e Adriana Varejão abriu perspectivas para uma nova visão acerca da proposta de reconhecimento e identidade étnico-racial. No período seguinte foi feita a produção das tintas da cor da pele. Os reflexos dos debates a respeito das relações étnicas já se apresentaram no instante em que eles fizeram questão de testar a tinta na própria pele para se certificarem de que era mesmo a sua cor. O que destaco como um momento de grande valor simbólico nessa experiência foi a escrita do nome deles no pote de tinta que fizeram. Houve uma dificuldade inicial para produzir a cor e as misturas, pois nunca tinham trabalhado com tinta antes, conforme afirmaram em classe. Na medida em que concluíam a produção, montaram a gradiente tonal seguindo a ideia do Pantone humano para fotografar as tintas.

Na produção do autorretrato reproduzimos o princípio da *câmara escura* de Leonardo da Vinci, usando um projetor para recolher os contornos da imagem fotográfica projetada numa folha de papel branco afixada na parede. Após isso, eles iniciaram a pintura do autorretrato usando a cor de sua pele que tinham produzido. Nas aulas de produção foram criados também tons para os cabelos, olhos e lábios, além dos outros elementos de composição, como acessórios, cor de fundo, roupas e efeitos artísticos.

Na exposição e avaliação final, eles ajudaram a montar o espaço e explicavam o trabalho aos espectadores. Ao chegarem, os alunos recebiam o mesmo questionário inicial preenchido no primeiro dia de atividades e entregavam de volta depois de terem respondido novamente.

Considerações sobre a pesquisa e análise dos dados

Quando analisados os resultados do diagnóstico pictórico (primeiros autorretratos), foi possível identificar que, entre os alunos de pele mais escura, apenas cinco se representaram conforme essa característica, utilizando lápis de cor em tom próximo à sua cor de pele e representando-se com cabelos, lábios e nariz com configurações gráficas de representação que torna possível reconhecê-los. Alguns outros alunos também de pele escura fizeram um trabalho em que se representaram fugindo das suas características físicas: pintaram-se de pele mais clara ou deixaram em branco a parte referente à sua pele.

Além da negação étnica na pintura da pele, falas ao longo da atividade com críticas à cor da pele, nariz e cabelos crespos, feitas por eles mesmos, levaram-me à conclusão de que havia naqueles alunos problemas de identidade que deveriam ser cuidadosamente analisados e trabalhados. Era a situação que Loureiro (2004, p.173) descreve em que as próprias pessoas exploradas reproduzem as “imagens negativas criadas para seu grupo étnico-racial”. Ainda seguindo as afirmações de Loureiro (2004, p.123), foi necessário buscar construir “novos olhares e novas formas de escutar a realidade”, porque essa desconstrução e reconstrução identitária implicou “modificações no pensar, sentir e agir” daqueles alunos.

Ao partir para estudar a figura humana, o foco era para que os participantes reconhecessem que há elementos comuns a todos e diferenças que devem ser valorizadas, ao mesmo tempo que descobriam formas diversas de representação figurativas. A estratégia de não interferir nas atitudes racistas nas primeiras atividades serviu para criar uma atmosfera propensa para que eles se expusessem, sem a preocupação de serem avaliados pelo professor. Desse modo, pude analisar tanto os que se manifestavam abertamente quanto o silêncio e/ou a indiferença dos outros diante da questão.

A aula em que foi realizado o jogo da memória funcionou como uma espécie de reflexo de opiniões. Foi a partir desse ponto que foram abordados os temas discriminação e reconhecimento. Como as imagens apresentavam pessoas afrodescendentes de tons de pele

diversos e em situações não muito comuns na mídia e outras que de alguns anos para cá ganhavam destaque (havia fotos de artistas, pessoas comuns, modelos com cabelos crespos grandes e outros alisados, cabelos trançados ou de turbante, crianças, jovens etc.), possivelmente alguns alunos se viram, a princípio inconscientemente, questionando-se sobre qual lugar/forma é esse em que estavam se vendo enquanto negros? Há outros lugares em que podemos também estar? Por que não estávamos antes? Como foi o caminho dessas pessoas para chegar lá? De que forma estamos nos vendo ainda? Todas essas indagações foram surgindo no momento da discussão do jogo. Percebi que eles evitaram falar sobre a imagem de uma mulher negra retirando uma máscara branca, contudo, quando inevitavelmente veio à discussão, alguns deles se posicionaram realizando reflexões.

A atividade sobre a ideologia do branqueamento foi o momento de exibir as experiências pessoais, quando os alunos descreveram situações de racismo que passam cotidianamente, algumas delas descritas como se não tivessem noção do que era discriminação até aquele momento. O impacto dessa aula foi maior porque se permitiu essa partilha de vivências e ao mesmo tempo de superação.

O encontro que também produziu fortes efeitos foi a confecção da tinta “cor da pele”. O retorno dos alunos a respeito do processo foi bem positivo. Eles estiveram soltos e compenetrados. Não houve rejeição à produção. Além de desenvolverem conhecimentos sobre cores, gradações e claro-escuro, foi um momento forte de desprendimento de questões étnicas enraizadas e que puderam aflorar livremente. Foi muito significativo para eles o ato de passar a tinta sobre a pele e mostrar aos colegas. Esse aval do outro valorizando a diferença, demonstrava mudança de atitude.

O estudo dos autorretratos ao longo da história da arte ajudou a aflorar a criatividade. Os alunos começaram a pesquisar detalhes técnicos, como as representações em “três quartos” do rosto e o reconhecimento do sombreamento mais escuro no lado menos exposto nessa representação. Isso atesta, conforme Caramella (1998), que a “informação nova, [...] implica desautomatizar a percepção, isto é, romper com o hábito de raciocinar sempre da mesma maneira” (ibid.,

p.79). A partir dessa concepção, foi possível possibilitar aos alunos novas formas de se verem enquanto afrodescendentes, desconstruindo estereótipos negativos e racistas com que se enxergavam.

Na etapa da pintura do autorretrato, percebi nos alunos uma segurança para reconhecer e interferir nas situações de intolerância. As tintas que eles produziram foram tomadas como base no tom da pele real deles. Na *selfie* há variações de tons provenientes de escolhas dos fabricantes das máquinas, *flash*, condições de iluminação e qualidade da fotografia em geral. Isto significa que a cor do trabalho final foi mais fidedigna à realidade do que na própria fotografia.

Os participantes tiveram a oportunidade de superar sua autorrejeição às características físicas africanas através da reflexão a partir da experiência com produção de trabalhos em artes visuais envolvendo a autoimagem. Essa reconstrução da identidade étnica é um processo “complexo, instável e plural. Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente” (Gomes, 2003, p.178). Isso se desenvolve no coletivo, mas também é um processo individual, com influências dos diferentes espaços que frequentamos e situações que vivenciamos.

A exposição final foi realizada na sua festa de conclusão, e foi muito importante para verificação do reconhecimento da afirmação étnica deles pelo público. Havia outros alunos, professores de outras disciplinas, visitantes e parentes.

Conclusões

Há muitos estudos relativos ao racismo em diversos locais do mundo e eles têm verdadeiramente contribuído para o fortalecimento dos grupos oprimidos das mais variadas maneiras. No campo da educação no Brasil, esse movimento se estendeu velozmente a partir de 2003, quando foi lançada a Lei n.10.639/2003. Apesar de a área ainda estar em expansão, é preciso que muitas dessas pesquisas tenham mais espaço e um alcance social maior. Não duvido que os movimentos que buscam atitudes hoje chamadas de “empoderamento”, já possam ser resultado de ações de educadores

que realizaram em sua sala de aula, mesmo ainda privados de material didático apropriado e sem terem tido uma formação adequada para lidar com o tema, um trabalho forte de superação do racismo.

A maioria dessas pesquisas e materiais didáticos produzidos, mesmo ainda pouco para a realidade brasileira, já nos deixa, enquanto educadores, com mais opções de escolha. O crescimento do acesso à internet, que propicia formação e disposição de fontes muito mais rápidas, ultrapassando barreiras físicas, também trouxe novas possibilidades, contudo ainda há uma extrema carência de pesquisas que partam da prática pedagógica relativa ao tema. Frequentemente a imagem de negros na escola ainda está sendo reproduzida tal qual na sociedade em que está inserida: pouca representação, exaltando aspectos físicos europeus e distantes da maioria do povo brasileiro.

Se for levar em consideração o universo do ensino de Arte, a carência material sobre essa ótica ainda é maior. Levando em consideração o recorte do ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos, no tocante ao ensino de história e cultura afro-brasileira, ressalto que há demandas muito mais significativas. É neste ponto que destaco a relevância desta pesquisa: ela pode estimular e apoiar o professor de Arte no trabalho didático voltado para a Lei n.10.639/2003, através de uma proposta concreta de ação educativa envolvendo conteúdos específicos da disciplina, mas sem deixar de se aprofundar nas temáticas étnicas que estão no cerne de conflitos na escola e na própria sociedade. Esta pesquisa não visou expor a fragilidade em que a escola ainda se encontra, de não estimular metodologias para o desenvolvimento de conteúdos da nossa sociedade multicultural diaspórica. A proposta aqui foi mostrar que há possibilidades de se trabalhar isso dentro desse mesmo sistema escolar que está vigorando atualmente.

Os conflitos que emergiram nesta experiência infelizmente estão longe de serem encarados na prática educativa com a seriedade necessária. O aluno que saíria daquela escola sem exercitar o questionamento de como a sociedade o vê e como ele construiu sua imagem pessoal baseado nessa maneira de vê-lo desde que nasceu, teve a oportunidade de reconstruir a identidade étnica enquanto li-

dava com conteúdos estéticos totalmente particulares ao ensino das Artes: leitura de imagem, cores, formas, texturas, equilíbrio, ritmo, movimento etc.

Outro resultado desta pesquisa foi a reflexão do impacto da imagem na escola como aliada na superação do racismo. A negligência desse aspecto representa a negação da ideia de que a escola, inserida nessa sociedade de maneira não crítica, está contribuindo para a manutenção das forças discriminatórias e opressoras. Atividades como um simples jogo, em que as imagens foram cuidadosamente escolhidas e montadas na escola, podem livrá-la das armadilhas do mercado que impõe também a reprodução dos “padrões” sociais vigentes.

Um ponto relevante do processo foi a possibilidade de os alunos repensarem como enxergavam o “outro hegemônico”. Foi possível o questionamento de como deixar de vê-lo como superior e encerrar em si próprio uma herança multiétnica sem o juízo de valor exclusivo para um grupo étnico e a desvalorização do outro grupo. Essa mudança de visão foi essencial para alcançar a autoafirmação. Este é, inclusive, um desafio para o próprio docente: reavaliar sua própria consciência étnica, seus preconceitos e como se vê inserido neste contexto multiétnico.

Outro desafio para a realização desta pesquisa enquanto prática docente é a ausência de qualquer um dos elementos materiais disponíveis: um espaço adequado à aula de pintura; recursos tecnológicos como o celular, computador e projetor de imagem; papéis de grande formato, tintas e pincéis e até mesmo as classes não estarem superlotadas. Isto pode comprometer o resultado e exigirá do educador que queira reproduzi-la, que realize adaptações com criatividade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Legislação. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Brasília-DF: Poder Executivo, 2003.

- CARAMELLA, Elaine. *História da arte: fundamentos semióticos: teoria e método em debate*. Bauru: Edusc, 1998.
- EDWARDS, Betty. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.167-82, jan.-jun. 2003.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- JESUS, Jaqueline de. *O que é racismo?* Lisboa: Escolar, 2014.
- LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *Identidade étnica em re-construção*. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de Arte? *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, v.34, n.3, p.311-6, set.-dez. 2011.
- MORÊ, Carol T. Artista brasileira cria *Humanae*, o Pantone humano, projeto que cataloga os possíveis tons de pele das pessoas. *FTC*, 2016. Disponível em: <<http://followthecolours.com.br/art-attack/humanae-o-pantone-humano>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v.19, n.1, 2006.
- NUNES, Ranchimit Batista. Tentando entender a diferença: por que afro-descendente e não negro, pardo, mulato ou preto? *Revista África e Africanidades*, ano X, n.24, jul.-set. 2017.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de produção*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- RAUEN, Roselene Maria; MOMOLI, Daniel Bruno. Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v.11, n.1, 2015.
- SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, v.36, n.128, 2006.
- SILVA, Claudilene Maria da. *Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- TEIXEIRA, Marli Geralda. Afrodescendência, identidade e educação. *Revista da Fundação Pedro Calmon*, Salvador, v.8, p.25-9, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Gandolfi Neto

Doutorando em Teatro, mestre em Artes – Prof-Artes, e graduado em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Ministra docência no ensino básico em escolas municipais de São José, e do estado de Santa Catarina. Faz parte do Programa de Implementação da BNCC do MEC. Foi redator do componente Arte do Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Responsável pela consultoria geral do Currículo Base da Educação Josefense, e das formações de professores da rede. E-mail: xandign@gmail.com

Amanda Caline da Silva Omar

Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (2013) pela UFPE, Especialista em Educação Especial pela Fafire (2014), mestre em Artes – Prof-Artes UFPB (2018). É professora de Teatro na Escola Municipal Quilombola Prof^a Antônia do Socorro Silva Machado, em João Pessoa desde 2015, onde desenvolve práticas artísticas e pedagógicas em sala de aula com estudantes da educação infantil, ensino fundamental I e II. E-mail: amandacaline@hotmail.com

Ana Claudia da Silva

Graduada em Artes/Teatro pela Universidade Federal do Tocantins (2013), trabalhou na Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo de agosto de 2014 até dezembro de 2019. Foi nessa escola que surgiu o projeto de espetáculos Campelo In-Cena. Desde janeiro de 2020 trabalha na Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Teixeira. Mestre em Teatro com ênfase no Processo de Ensino e Aprendizagem e Criação em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes pela Universidade Federal de Uberlândia-MG (2018). E-mail: anagrazy2.1@hotmail.com

André Carreira

Professor do PPGT Udesc e Prof-Artes. Pesquisador CNPq 1A. Dirigiu com o grupo Experiência Subterrânea (SC), *Ordem e progresso*, *Mierda Bonita*, *Guardachuva* e *Women's*. Dirigiu também *Das saborosas aventuras de Dom Quixote de la Mancha* – Teatro que Roda (GO), *Marias da Luz* – As Graças (SP), *Final da tarde* – Teatro de Caretas (CE), *Página 469* – Engasgagato (SP). Autor dos livros *Teatro de rua: uma paixão no asfalto*; *Meyerhold: experimentalismo e vanguarda*; *Teatro de invasão: a cidade como dramaturgia*. E-mail: andre.carreira@udesc.br

Eduardo José dos Anjos Pitta

Natural de Salvador-BA, é licenciado em Desenho e Plástica (Universidade Federal da Bahia), tem especialização em História e Cultura Afro-Brasileira (Fundação Visconde de Cairu) e mestrado profissional em Arte – Prof-Artes (Universidade Federal da Bahia). Foi professor de Desenho e Pintura no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, lecionou História e Cultura Afro-Brasileira na Unidade Nacional de Ensino Superior (Unesi) e atualmente é professor de Arte nas redes públicas municipal e estadual em Salvador-BA. E-mail: edupitta@hotmail.com

Lucicleide dos Santos Nascimento Castro

É licenciada em Teatro (2009) pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem especialização em Arte-Educação (2015) pela Escola de Belas Artes (UFBA). É mestre em Artes (2018) pelo Prof-Artes – Mestrado Profissional em Artes pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciência Professor Milton Santos, UFBA. É doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC – UFBA), ingressa em 2019. E-mail: lucycaastro_teatro@hotmail.com

Marcelo Silva Mendes

Graduado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1997). É professor efetivo no estado de Santa Catarina. Tem especialização em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino-Aprendizagem em Artes e Educação (2010). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional – Prof-Artes, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (2018). E-mail: mendesanima@hotmail.com

Marisa de Souza Napolini

É atriz, pesquisadora, professora e produtora cultural. Graduada em jornalismo (UnB/UFSC), analista de movimento pelo Lims de Nova York, mestre e doutora em Teatro (Udesc/Università di Roma 3). Pós-doutorado em Antropologia Social (UFSC). Pesquisadora docente do Prof-Artes (Udesc). Coordena o Vértice Brasil, rede de mulheres ligada ao Projeto Magdalena. Autora dos livros *Confissões do corpo* e *Somos todos parte da mesma couve*. Prêmio Acla Personalidade nas Artes Cênicas 2015. Atualmente dirige a Experimento Intercâmbio Cultural, especializada em educação internacional. E-mail: marisanapolini@gmail.com

Paulo Ricardo do Rosário de Carvalho

Mestre em Artes pelo Prof-Artes no Centro de Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). Foi professor de Artes

do estado do Paraná (Seed) entre 2012 e 2017. Licenciado em Artes pela UFPR Litoral. Atua na educação básica e séries iniciais como professor municipal de Arte na cidade de Matinhos-PR desde 2020. Diretor artístico do Coletivo Alquimistas Cênicos, desde 2018 propõe laboratórios de investigação artística entre a dança e o teatro no litoral do Paraná. E-mail: pauloricardo.dcarvalho@gmail.com

Sobre os organizadores

Rejane Coutinho

Professora do Departamento de Artes, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp. Autora da obra *Artes Visuais: da exposição à sala de aula* (2005) e uma das organizadoras do livro *Arte/Educação como mediação cultural e social* (2009). Tem pesquisas no campo da história do ensino de artes e na formação de educadores e mediadores culturais. E-mail: rejanecoutinho@gmail.com

Teresa Mateiro

Professora Associada do Departamento de Música da Udesc. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, e Mestrado Profissional em Artes. Foi professora de música em escolas, públicas e privadas, de educação básica. Desenvolve pesquisas na área de Formação Docente privilegiando temas como prática pedagógica, conhecimento profissional, práticas musicais escolares e estudos transculturais. E-mail: teresa.mateiro@udesc.br

Heloise Vidor

Professora do Departamento de Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Udesc. Autora das obras *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na*

escola (2010) e *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) e organizadora do livro *A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, o teatro e a educação* (2020). E-mail: heloisebvidor@gmail.com

José Tonezzi

Docente do Departamento de Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Autor de *Distúrbios de linguagem e teatro: o afásico em cena* (2007) e *A cena contaminada: um teatro das disfunções* (2011). Cumpriu doutorado em Artes Cênicas pela Unirio e pós-doutorado em Linguística pela Unicamp. E-mail: tonezzi@hotmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

Papel: Off-white 80 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

1ª edição: 2020

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Capa

Megaarte Design

Edição de texto

Tulio Kawata (Copidesque)

Marcelo Porto (Revisão)

Editoração eletrônica

Eduardo Seiji Seki

Assistência editorial

Alberto Bononi

escola, assim como o quinto capítulo, que apresenta uma proposta entre teatro e dança na sala de aula. Apresentando os desafios da rotina do professor e da professora de Teatro, o capítulo 6 nos remete à realidade de uma professora recém-formada em Teatro e às suas descobertas nessa caminhada. Encerramos este Volume 1 com um trabalho de Artes Visuais que apresenta os resultados de uma pesquisa em Arte ocorrida na educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola pública de Salvador (BA) e expõe uma prática pedagógica com autorretrato.

As propostas pedagógicas apresentadas foram elaboradas e desenvolvidas em contextos escolares de diversos estados brasileiros. Os sete capítulos reúnem ideias e concepções, práticas e experiências, reflexões e teorias, conhecimentos e saberes de professores e professoras de Arte que, diariamente, trabalham com crianças e jovens, dando sentido àquilo que lhes toca e transformando a escola em um lugar de excelência, que ocupa ou deveria ocupar em qualquer sociedade, para que se cumpram as funções da educação.

Esta coleção traz ao público um panorama dos trabalhos realizados pelo programa Prof-Artes, programa de mestrado profissional em Artes que tem por objetivo a formação continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), o Prof-Artes é viabilizado por uma rede de instituições de ensino superior, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). A presente publicação pretende dar visibilidade aos estudos desenvolvidos por professores e professoras de Artes no âmbito do Prof-Artes, disponibilizando materiais e estratégias que podem inspirar docentes brasileiros em seu cotidiano, além de colaborar com a reflexão sobre a realidade da educação básica pública no Brasil.

ISBN 978-65-86546-54-5

