

RENATA FERREIRA DA SILVA

(IN)VENTO: PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA

ILHA DE SANTA CATARINA, 2010.

RENATA FERREIRA DA SILVA

(IN)VENTO: PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia.

ILHA DE SANTA CATARINA, 2010.

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S586i Silva, Renata Ferreira da
(In) vento [dissertação] : performance e experiência /
Renata Ferreira da Silva ; orientador, Wladimir Antonio Garcia da
Costa. – Florianópolis, SC, 2010.
120 p: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Experiência. 3. Performance. I. Costa, Wladimir
Antonio Garcia da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

TERMO DE APROVAÇÃO
RENATA FERREIRA DA SILVA

(IN)VENTO: PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia.

Comissão examinadora em agosto de 2010.

Prof. Dr. Wladimir A. Costa Garcia (UFSC — Orientador)

Sandra Mara Corazza (PPGE/UFRGS — Examinadora)

Janaína Trasel Martins (UFSC — Examinadora)

Idamara Freire (PPGE/UFSC — Examinadora /Suplente)

ILHA DE SANTA CATARINA
Agosto/2010

DEDICATÓRIA

*Às pequenas Lelê e Lalá.
E aos que estão por nascer.
Para que experienciem uma escola cheia de (in)ventos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos inúmeros presentes recebidos durante toda minha trajetória inventiva.

Ao amor, incentivo e apoio de todos os tempos de mãe e pai.

Ao presente Amanda, quem me ensina a conjugar (como boa pedagoga) a simplicidade, o amor e a parceria numa vida com partilha. Por seu incentivo, ajuda, apoio, amor e PACIÊNCIA. (Levanto as mãos e os pés aos céus!)

Ao companheirismo, amizade, carinho, incentivo, trocas, risadas, devaneios, carinho, força, e conexão com a amada amiga e mestre Mariene.

Ao bom encontro, leve, livre, poético e louco com meu inesquecível e querido orientador, “escutador” e incentivador W com quem aprendo as maiores lições sobre educação!

À presença, aconchego, luz, apoio e escuta da querida Graça.

Ao apoio e incentivo de Dinda e Nana, duas tias lindas.

À existência na minha vida de Aline e Natacha - inspirações.

Ao incentivo dos meus dois *brothers*!

A Janete, pelos cuidados e nutrição.

Textos e contextos, ideias e vividos oferecidos pelos professores Idamara, Leandro, Gilka e Meksenas nas saborosas disciplinas.

Aos ajustes, disponibilidade e carinho de Lise.

Às vozes que povoaram tantos e-ventos.

Ao super apoio Capes!

As meninas da secretaria do PPGE – Bethania, Sônia e Paty!

A Mariana, quem acreditou (até mais que eu) que tudo daria certo.

EPÍGRAFE

*“tantas linguagens quantos **desejos houver**”*
Roland Barthes

RESUMO

Partimos, nesta pesquisa, da ideia de que o artístico e o pedagógico conjugam a criação, uma operadora de variações sem fim ou finalidade. Os efeitos deste devir artístico-pedagógico são (in) ventos que performam conceitos diversos de performance. Como força suplementar, estas experiências resistem a tornar-se certezas teóricas: não se trata da construção de uma verdade (objetiva ou subjetiva; formal ou ideológica), mas de verdades lúdicas. Neste sentido, sondamos os modos de performance, fundamentados na inscrição de seus sentidos imanentes.

Palavras-chave: Performance, Experiência, Educação.

ABSTRACT

This research is based on the idea that artistic and pedagogy combine creation - an operator of endless variations or purpose. The effect of becoming artistic and pedagogical is an invention which presents different concepts of performance. As supplementary force, these experiences resist becoming theoretical certainties: it is not building the truth (objective or subjective, formal or ideological), but playful truths instead. In this sense, we analyse the modes of performance, based on the inscription of their inherent meanings.

Keywords: Performance, Experience, Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	25
Figura 2	35
Figura 3	35
Figura 4	37
Figura 5	38
Figura 6	49
Figura 7	51
Figura 8	73
Figura 9	74
Figura 10	75
Figura 11	86
Figura 12	87
Figura 13	88
Figura 14	89
Figura 15	89
Figura 16	90
Figura 17	95
Figura 18	96
Figura 19	97
Figura 20	99
Figura 21	101
Figura 22	107

SUMÁRIO

DA AUSÊNCIA.....	21
DA NECESSIDADE DOS ON-FORMES.....	25
Desejo	25
A certeza da dúvida.....	26
Os outros	31
Tonturas	33
Imagens	35
Fuga.....	38
DA NECESSIDADE DO CORPO.....	40
Torná-lo conhecido	40
Torná-lo expressivo.....	43
Torná-lo linguagem.....	45
Torná-lo discurso	49
DA NECESSIDADE DO (PÓS)DRAMA	52
Cenário	52
Personagens.....	52
Janela da frente.....	52
Janela dos fundos	53
Janela lateral direita	53
Janela lateral esquerda	53
Janela basculante.....	54
DA NECESSIDADE DA FLUIDEZ	69
A paisagem.....	69
A performance.....	70
Os deslizes	72
Em “relevo”	72
Proposições	75
DA NECESSIDADE DA (IN)CORPORAÇÃO.....	77
DA NECESSIDADE DE AR LIVRE.....	93
Alunos... rua!.....	93
Todos Suspensos!.....	102
Mais alguma palavra sobre essa desordem?.....	104
DA PRESENÇA	105
DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

DA AUSÊNCIA

Pergunto-me quais as positivities de um trabalho realizado por alguém que questiona suas próprias experiências n(uma meta-escrita) e que, na maioria das vezes, as abandona.

Alerto que meu trabalho é insuficiente.

Eu faço questão de (in)ventar a insuficiência do conceito da performance.

Alerto também que esta insuficiência é uma possibilidade e um valor para mim.

Produzi apenas “suplementos” que performam performances: experiências à deriva ao invés de certezas.

Um vento que venta para dentro, de fora para dentro e que se autoformata. Troca coisas de lugares. Boa bagunça. Vira coisas do avesso para ver o que acontece no presente da ventania. Como tudo que venta este (in)vento deixa as coisas suspensas, assim meio incompletas.

Alerto que esta incompletude é uma possibilidade e um valor para mim.

Ventando experiências e per-formando o pedagógico. A performance passou a ser um dilema na educação. O pedagógico, uma busca. Meus escritos, minha singularidade, meus desejos de experiências, de compreensão de performance: uma *autopoiesis*¹.

Longe de encorajar um ensino artístico, encorajo (me) a aprendizagem simultânea de várias linguagens. E quais as línguas escolhidas? Línguas de verdade: verdades dos meus desejos: tantas línguas quantos desejos houver (Barthes, 1978, p. 25) ainda que sinta que estou em busca de uma concepção sem saber de fato qual ela é. No texto se perseguem o enunciado e a enunciação, o comentado e o

¹ **Autopoiese** ou *autopoiesis* (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo cunhado na década de 70 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos), onde as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e da adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistêmicas para a vida. Portanto um sistema vivo, como sistema autônomo está constantemente se autoproduzindo, autorregulando, e sempre mantendo interações com o meio, onde este apenas desencadeia no ser vivo mudanças determinadas em sua própria estrutura.

comentante (Barthes, 1978, p. 103). Coloco-me exposta, fazendo conhecer o que é conhecer.

Na etimologia da palavra, *par former*, de origem francesa, sua primeira acepção está ligada ao “dar forma”, seja ao conhecimento, à experiência, à imaginação. Esta primeira acepção gerou uma primeira necessidade em mim — a de dar forma.

Trabalhar com um conceito pouco estabilizado e nada conceitual é tarefa delicada para uma pesquisa visto que por performance podemos qualificar, nomear, descrever e utilizar definições dos mais diversos campos do conhecimento.

Por performance posso compreender desde a execução de uma ação; o cumprimento de um desejo; uma volição; a ação de interpretar uma personagem, uma exibição pública; uma habilidade; um desempenho; um resultado final; um modo de reação ou um modo como um mecanismo funciona e, até mesmo, o comportamento da língua e da oralidade.

Os autores, na maioria das necessidades que trago no decorrer dessa escritura, divergem entre si, o que torna possível uma teoria fragmentada ao sabor de teorias particulares (Barthes, 1988, p. 103). Portanto, não compreendi o mistério do conceito performance. Mergulhei nele. Expressei-o por experiências, por uma cadeia de suplementariedade compreendendo que minha tarefa não foi encontrar um significado fixo para performance, mas sondar os seus modos.

Alerto:

Este trabalho é cheio de fracassos.

Dos fracassos recolho restos.

Dos restos — positivities — presença criada e inventada.

Das presenças — pedagogia (e isso é uma possibilidade e um valor para mim).

Estou livre do positivo e do negativo. Do que deu certo e do que deu errado. Neste decurso viso romper com o conceito de evolução, decompondo a situação de pesquisa em outros tantos elementos particulares que diversas interpretações, diversas significações coexistem.

— Como é possível uma fraqueza natural? Pergunta Jaques Derrida reconhecendo na infância uma primeira manifestação natural de uma deficiência que na natureza se chama suplência. Toda a organização e todo o tempo da educação serão regidos por este mal necessário: suprir o que falta. Sem a infância nenhum suplemento jamais

apareceria na natureza (Derrida, 1973, p. 180), o que se traduz menos em coerência do que movimento que emerge da ausência.

A escrita por si só é um suplemento da fala. Um excesso. Uma plenitude que enriquece outra plenitude.

— Suprir o pedagógico? Pergunto logo de início.

Caro leitor, desconfianças reanimadas estão presentes nas necessidades aqui escritas pela falta anterior de uma presença. Eu as suplemento tentando dar a este discurso a forma daquilo que fala. Não viso produzir deciframentos e apresentar resultados. Apresento uma escrita que foi buscando lentamente uma ficção, colocando as palavras em evidência, às vezes encenadas, teatralizadas como significantes (Barthes, 1978, p. 75).

As possibilidades de se pensar performance multiplicam-se. Em certos momentos, pode parecer que podemos manter as necessidades separadas umas das outras, mas elas voltam a se unir, solicitando afinidades imprevistas.

Entre faltas e excessos acrescento ainda mais uma ausência: o abandono declarado de toda referência a um centro, a uma referência ou sujeito privilegiado, a uma origem. Perdoem-me a falta: não há ponto de origem, gostaria apenas de acrescentar. É preciso renunciar aqui ao discurso filosófico, a episteme que tem como exigência absoluta, que é a exigência absoluta de procurar a origem, o centro, o fundamento, o princípio (Derrida, 1995, p. 240).

No método de ensino de desenho nas escolas Japonesas, o aluno trabalha por unidades de decomposição de uma imagem ao invés de preencher uma folha em branco. O aluno fragmenta a imagem por meio de diferentes formas geométricas: quadrados, círculos e retângulos.

Eu não busco recompor uma figura dada a priori nesta escritura. Não há uma totalidade dada por uma figura primeira emoldurada nas margens de uma folha. Porém, assim como este método de ensino, há pedaços decompostos em distintas formas que se (des)formam.

Perdoem-me a ausência: comecei despedaçando um todo que não existe.

Essa não-totalização pode se determinar de outro modo: não mais sob o conceito de finitude, mas sob o conceito de jogo (Derrida, 1995, p. 244).

O jogo aqui é performar a performance em (in)ventos.

Invenção?

O termo invenção remete ao vento, a uma dada ruptura, a uma dada cesura ou a um momento inaugural de alguma prática, de algum costume, de alguma concepção (Albuquerque Junior, 2007, p. 20) o que enfatiza o formato descontínuo, diferente, singular e de ruptura desta escritura.

Aumento: se então a totalização não tem mais sentido, não é porque a infinidade de um campo não pode ser coberta por um olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo — a saber a linguagem, e uma linguagem finita — exclui a totalização: este campo é com efeito o de um jogo, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito (Derrida, 1995, p. 244) no qual depois de tantos ventos recolherei restos para pensar o pedagógico.

Adiciono: este movimento do jogo, permitido pela falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento da suplementariedade. Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como suplemento que se desloca. Mas sua função comum reconhece em que: acrescentando-se ou substituindo-se, o suplemento é, fora da positividade à qual se adjunta, estranho ao que, para ser por ele substituído, deve ser distinto dele (Derrida, 1973, p. 178). Fragmento oferecendo opções às vezes concorrentes, antagônicas ou até mesmo hologramáticas numa cadeia de adições que coexistem.

Eu procurei encetar uma cadeia de significantes cuja metodologia é a ideia de suplemento. Não defino performance, mas a expressei por necessidades, experiências únicas e efêmeras. O trabalho apóia-se na experiência da experiência, partindo de pulsões iniciais, revelando a insuficiência como um valor propulsor.

DA NECESSIDADE DOS CON-FORMES

Dar forma ao ato de aprender, partindo (de) uma imagem: o círculo. Trabalhar uma questão social urgente: o âmbito das relações interpessoais na escola — sua dimensão ética. Para pensar performance e educação em sala de aula convido para dançar e imaginar vinte e uma crianças das séries iniciais e outros convidados especiais como Byington (2003), Jung (1963), Campbell (1990). A proposta parte fazendo círculos, mas puxa linhas: é possível per-formar sem con-formar?

Desejo

Parti(r) d(o) círculo para trabalhar uma questão social urgente: o âmbito das relações interpessoais na escola — sua dimensão ética.

Eu não sou pedagoga, e, às vezes, surgem ideias estranhas para pensar um conteúdo — sua forma.

Seria isto um olhar pedagógico?



Figura 1

A imagem, como um pensar/pulsar chamou profundamente minha atenção por inserir pequenos círculos dentro de um círculo maior. Surgiu, daí, a inspiração para focalizar este movimento com um grupo de crianças como base espacial para cada encontro. Ora pequenos círculos de trabalho, ora grande círculo, da mesma forma que acontece com o movimento da inspiração e da expiração. Inspiramos e expandimos um grande círculo. Expiramos e contraímos pequenos

círculos. De cada círculo emergia um novo centro, desenhando-se sempre provisório.

As questões pulsantes são as ligações (im)possíveis entre arte-educação, relações interpessoais e círculo — performance na sala de aula.

Não querer explicar nada, nem falar sobre.

Apenas colocar-me em estado de prática docente.

Uma pergunta simples:

Como se ensina?

Uma grande dúvida:

Será que fecharei a nós todos em círculos?

Danças circulares foram vividas com um grupo de vinte e uma crianças com idades entre nove e dez anos, na escola municipal João Francisco Garcez, na comunidade do Canto da Lagoa, em Florianópolis no ano de 2005.

Somaram-se doze encontros registrados pela autora por meio de material escrito e pelas próprias crianças, a partir de seus livros de registros, bem como pela professora de sala que em alguns encontros esteve presente e também anotou suas percepções. A prática pedagógica em tensão, ao investigar estratégias circulares no ensino, estruturou-se a partir de questionamentos norteadores, incluindo a seguinte questão: qual a viabilidade das danças circulares na reflexão sobre as relações interpessoais na escola?

A certeza da dúvida

Pensei numa educação que contemplasse o reencontro entre razão e espírito. Considero que esta dicotomia entre racionalidade e espiritualidade na prática pedagógica foi uma construção histórica feita pelos seres humanos, logo, possível de ser desconstruída.

A escola parece ser o lugar em que se aprende, mas não necessariamente se vive a aprendizagem. E é a influência da civilização ocidental na pedagogia que nos faz buscar a verdade pela lógica, ou por simples repetição, ou seja, sem experiência. Talvez seja necessário superar esta epistemologia do objeto visível e determinável. Nem visível, nem invisível, mas concomitante.

De acordo com Byington (2003) a raiz desta dificuldade é que nossa forma de ensino-aprendizagem é centrada no Ego (centro da consciência), o que deixa a identidade do *outro* num segundo plano.

Para o autor, isto é uma deformação cultural porque no centro de nossa consciência temos o *outro* junto com o Ego, ou com algum *outro*. Para ultrapassar esta deformação, o autor apresenta uma proposta educativa que não se centraliza nem no Ego (sujeito que aprende), nem no Outro (objeto apreendido), mas na relação do Ego com o Outro dentro do Self (toda a personalidade, incluindo o Ego mais a totalidade e a perfeição). E, para construir o saber do Self, a Pedagogia Simbólica Junguiana, apresentada pelo autor, passa pelos símbolos, que englobam as dimensões do Ser.

Se os símbolos são vivenciados pelas dimensões do corpo, da natureza, da sociedade, da ideia, da imagem, da emoção, da palavra, do número e do comportamento, como pretender ensinar a vida unicamente pelas ideias? (BYINGTON, 2003, p. 20).

Ensinar a partir de símbolos é situar a parte sem separá-la do Todo. O conceito de símbolo, nesta perspectiva, é ampliado para ligá-lo à totalidade do Ser (Self), ou seja, compreende símbolo enquanto arquétipo.

Para Jung (1963), os Arquétipos são formas preexistentes e inconscientes que parecem fazer parte da estrutura psíquica herdada podendo se manifestar sempre e espontaneamente por toda a parte, em todas as pessoas, de todas as culturas. Temos um Arquétipo Central que coordena e integra todos os demais arquétipos: o Self. Por meio dos acontecimentos de nossa vida é ele que inter-relaciona tudo o que nos acontece, de forma singular. Tudo é simbólico e tudo o que vivenciamos é um símbolo do Self. O Símbolo liga nossa consciência do Ego e do Outro com este Arquétipo, cuja imagem seria o Cosmos ou Deus: a perfeição. O Self representa a perfeição que se constitui na aspiração central dos seres humanos; a completude, que permite o encontro com a sabedoria, e que permite ver que, além das aparências existe uma essência, que caracteriza o humano em seu encontro com a transcendência. Jung (1963) refere o conceito *imitation cristium* — cujo significado é a busca da perfeição através da imitação da completude,

representada por Cristo — pela divindade — ou pelas diferentes divindades, de acordo com crenças e culturas.

De acordo com Campbell (1990), o mundo é um círculo e todas as imagens circulares refletem uma relação entre a forma circular e a estruturação de funções espirituais nos seres humanos. Para ele, o círculo tornou-se universalmente simbólico porque os indivíduos o experimentam o tempo todo: a cada dia, a cada ano, a cada saída para aventuras, a cada retorno para casa... E mais, afirma que, quando enterramos a pessoa visamos o renascimento, e a colocamos de volta no útero da mãe-terra, ou seja, por meio do mistério do útero e da sepultura temos uma experiência mais profunda neste sentido. O círculo acompanha os seres humanos desde o nascimento até a morte.

O círculo, por outro lado, representa a totalidade. Tudo dentro do círculo é uma coisa só, circundada e limitada. Esse seria o aspecto espacial. Mas o aspecto temporal do círculo é que você parte, vai a algum lugar e sempre retorna. (...) O círculo sugere imediatamente uma totalidade completa, quer no tempo, quer no espaço (CAMPBELL, 1990, p. 225).

Estranho.

Existe um todo completo?

O universo seria (con)forme ou (dis)forme?

Este todo poderia ser aberto, integrando vários planos e possibilidades como um plano geral do cinema ao invés de um todo que fecha?

Em sânscrito, mandala quer dizer um círculo que é montado e desenhado simbolicamente, o que lhe permite adquirir um significado cósmico. Porque quando compomos mandalas, harmonizamos nosso círculo pessoal com o universal.

Para Jung (1963), a mandala é o símbolo do centro, da meta, do si-mesmo, enquanto totalidade psíquica; auto-representação do Self, de um processo psíquico de centralização da personalidade, produção de um centro novo desta última.

O si-mesmo é o centro e também a circunferência completa que compreende ao mesmo tempo o consciente e o inconsciente, é o centro desta

totalidade, como o eu é o centro da consciência. (JUNG, 1963, p. 31).

Para Jung (1963) o círculo representa a totalidade do ser humano, o arquétipo central da ordem.

Para a Gestalt o círculo representa uma forma inata nos seres humanos, juntamente com o quadrado e com o triângulo. Existe em cada ser humano o potencial inato (não decorrente do aprendizado), o conhecimento intuitivo dessas formas geométricas. São formas regulares, simples e simétricas, como formas-padrão, chamadas pelos teóricos da teoria da Gestalt como *boa-gestalt* (KÖHLER, 1970; WERTHEIMER, 1970). Basearam-se nelas para formular os princípios da constância. De acordo com este princípio, a constância caracteriza um processo funcional, organizando de tal modo as relações internas que, a partir de um estado de equilíbrio, ela passaria a deter grande autonomia no tempo e no espaço. Tratam-se de formas-padrão, que funcionariam como referencial, interligadas aos atos perceptivos. Isso indica que, ao se organizarem nossas atividades mentais, também já se pré-figura em nós o sentido de certas ordenações, que integram o próprio senso de equilíbrio. Entretanto, mesmo que o círculo se configure como natural e espontâneo, como se observa nas atividades de roda das crianças ou nos seus desenhos, há a questão dos significados, ligados às vivências e aos valores. Estão aí, dando-se a conhecer e renovando-se em cada indivíduo de acordo com sua possibilidade. Ou seja, os fatos que ocorrem podem ser idênticos, mas os significados são auto-atribuídos. No caso das crianças, a atribuição de significados ocorre em interação social (OSTROWER, 1998).

Percebo que o sentido de interação que trago seria o da relação interpessoal, completamente diferente do interacionismo do ser social proposto por Vygotsky. Temo aqui reduzir a existência a um controle social, a um condicionamento.

Optar por uma forma circular de trabalho em arte-educação seria explorar o plano existencial do indivíduo, vivenciando o aprendizado objetivamente e subjetivamente dentro de uma dimensão simbólica?

Tanto para Campbell (2004) como para Jung (1963), os símbolos são inerentes ao ser humano e neste sentido não haveria como aprender

utilizando somente o racional, ou seja, uma parte setorizada de nosso ser.

Partindo de Byington (2003), compreendo que o culto à individualidade do Ocidente gera uma deformação narcísica cultural que dá preferência à formação da identidade do Ego. A formação da identidade do outro — alteridade — fica em segundo lugar. Vale à pena lembrar: o ego é cêntrico. E é o sentido de viver, a interdependência humana, o perceber a si e ao outro como partes integrantes de um mesmo processo — o processo da vida, que estou buscando nas práticas pedagógicas ao trabalhar círculo e valores humanos.

Enquanto o saber erudito sofre de narcisismo crônico e situa o Ego como entidade autônoma diante da vida, o saber simbólico enraíza o Ego, o Outro e sua inter-relação no Cosmos pela elaboração simbólica arquetípica das coisas percebidas como vivências. (BYINGTON, 2003, p. 23).

Propor tantos giros como estratégia seria perceber o *outro* como único e imprescindível no processo educativo? Eu gostaria de vivenciar o sagrado — o significado das coisas ligadas ao todo individual, cultural e cósmico. Um todo que abre... Que se faz infinito... Ninguém seria mais ou menos importante, e todos seriam essenciais para qualquer prática educativa, ou melhor, viva. Mas o círculo pode tornar-se mais uma simples ferramenta de controle... Uma polissemia controlada.

A ideia que permeava era a percepção de que fazemos parte de um todo maior, e que uma pequena ação, uma iniciativa por menor que seja, faz muita diferença para o grupo maior, pois somos mestres e aprendizes uns dos outros, bem como somos as relações que estabelecemos. Ampliar esta percepção não é o ponto de chegada desta proposta circular para o ensino de teatro, mas o ponto de partida. Por isto, colocar literalmente na roda a conduta que as crianças experimentam nas relações cotidianas consigo, com o semelhante e com o mundo pela vivência do círculo amplia o conceito de símbolo para o processo cognitivo. Ou seja, quero sequestrar o círculo, deslocá-lo.

Os outros

Eu desejava desenvolver um conteúdo pela forma de vivê-lo.

Mas quem disse que eu poderia trabalhar relações interpessoais? E o que isso tem a ver com uma aprendizagem a partir da experiência de estar em círculo?

Relações interpessoais, na perspectiva da educação, referem-se ao clima socioemocional da classe. Envolvem o comportamento do professor, estilos de ensino e as representações mútuas entre professores e alunos (COLL; SOLE, 2004).

Na Teoria Psicanalítica, fatores da personalidade do professor e do aluno interferem na qualidade das relações interpessoais. Freud (1978) refere que as motivações encontram-se fortemente ancoradas no inconsciente e que são determinantes das escolhas humanas e dos relacionamentos ao longo da vida.

Mas o que foi que aconteceu?

Um dos quatro pilares da educação para a UNESCO é “Aprender a viver juntos”. Para isto, a comissão que produz tais documentos aponta duas vias complementares: a descoberta progressiva do outro e, num segundo momento, a participação em projetos comuns.

A descoberta deste outro necessariamente passa pela descoberta de si mesmo, o que leva à percepção das semelhanças e da interdependência entre todos os seres do planeta. A partir desta descoberta do mundo em si, segundo os mesmos pilares, é possível colocar-se no lugar do outro e compreender as suas reações.

Por último, os métodos de ensino, não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta atitude arriscam-se a enfraquecer nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de

razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI. (UNESCO, 1996).

Novamente observa-se a possibilidade que tais parâmetros proporcionam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em torno das relações humanas. Ainda que a UNESCO não aponte o “como fazer”, delimita claramente a necessidade de uma “viagem interior”, ou seja, descobrir a si mesmo para reencontrar a própria humanidade.

Mas o que foi que aconteceu nesses encontros?

Será que performatizei um controle?

Nas palavras das crianças...

“Aprendi que devemos trabalhar em grupo.” (Matheus)

“Aprendi que devemos tratar os amigos bem muito bem. Etc.”

(Caroline)

“Eu tinha vergonha de apresentar agora eu não tenho vergonha.”

(Thamires)

“Eu aprendi. Eu aprendi que é legal pensar.” (Élica)

“A ser amigo ou fazer amigos.” (Dáphne)

“Aprendi a compartilhar com os amigos.” (Vinícios)

“Que é muito importante respeitar os colegas.” (Miryan)

“Gostei de participar com todas as crianças.” (Larissa)

“Precisamos respeitar as pessoas como elas são.” (Arthur)

“O que eu mais gosto é estar com meus amigos.” (Léo)

“Aprendi várias coisas como cantar musiquinhas.” (Arthur)

“Outros modos de fazer teatro.” (Bruna)

“Eu aprendi a fazer teatro.” (Lídia)

“Aprendi a gostar de teatro.” (Jonathan)

“Meio rela porque a gente não fez teatro.” (Wesley)

“Eu aprendi a fazer coisas que eu não fazia como cantar e dançar com muita alegria.” (Larissa)

“Eu aprendi as músicas dos povos antigos.” (Guilherme)

“Eu aprendi músicas, teatro.” (João Pedro)

“A fazer melhor teatro. Também gostei das músicas.” (Helen)

“As músicas.” (Maitê)

“Eu aprendi várias coisas, as músicas e as danças.”

“Achei muito legal as atividades dos encontros.” (Kamilly).

Tonturas

Cadeiras removidas. Espaço livre. Para iniciar cada encontro procurei primeiramente harmonizar o ambiente da sala de aula. O foco recaía sobre o espaço, sobre o tempo e sobre a música enquanto agentes de harmonização neste primeiro momento.

Em geral, em virtude deste processo, pude observar que as crianças começavam a me ajudar de forma natural e que, antes mesmo do “sinal bater” quase todo o grupo já estava na sala de aula. Algumas vezes me ajudando, outras dançando e, com o tempo, formando um círculo no chão à espera do primeiro jogo, história ou canção.

Dançamos e cantamos. E dos problemas iniciais “*Não dou a mão para ele!*”, “*Não puxaaaaa!*”, gritar ou não querer cantar, passamos a experienciar uma nova rotina desenhada por rodas de danças risonhas e rodas de silêncios com foco na respiração, cantos, passos, movimentos e conversas. Pareceu que dançando a gente se entendia. E, ao começar uma canção, a roda se formava. Cada dança chegava com uma história, procurando suscitar o interesse. Numa dessas, animei canetinhas coloridas para contar para as crianças acerca dos campos de concentração nazistas, e, por consequência, falar das danças judaicas feitas nestes campos que tinham as letras trocadas para palavras “sem sentido”, de forma que num dos primeiros momentos destes campos, os judeus rezassem sem parecer que estavam rezando.

Atualmente, as danças circulares representam uma retomada destas antigas formas de expressão da humanidade, uma herança a que todos temos direito. Basicamente são danças de roda, recolhidas de diferentes partes do mundo em diferentes períodos por Bernhard Wosien (1908-1986). Inspirado pelo imenso potencial das danças folclóricas, o bailarino e coreógrafo alemão, após intensa pesquisa baseada principalmente na tradição folclórica alemã, criou em 1976 um movimento intitulado Danças Circulares Sagradas, que nasceu na comunidade de Findhorn, no norte da Escócia. As Danças Circulares Sagradas são simplesmente dançadas com som mecânico, ou ao vivo. Em geral, dizem respeito a festas de casamento e outros tipos de comemorações das mais diferentes culturas. Desde 1976, centenas de danças foram incorporadas ao conjunto daquilo que Wosien organizou.

A ideia que permeou esta percepção é a de que fazemos parte de um todo maior, e que uma pequena ação, uma iniciativa, por menor que seja, faz muita diferença para o grupo maior, pois somos mestres e aprendizes uns dos outros, bem como somos as relações que estabelecemos. Ampliar esta percepção não foi o ponto de chegada desta proposta circular para a arte-educação, mas o ponto de partida. Por isto, colocar literalmente na roda a conduta que as crianças experimentam nas relações cotidianas consigo, com o semelhante e com o mundo pela vivência do círculo, para pensar o símbolo, performance e processo cognitivo.

Eu não desejava dizer o que era certo ou errado, mas trazer à tona nossas próprias dificuldades diárias nas relações interpessoais, dificuldades estas que apareciam na roda e mostravam nossa possibilidade de escolha.

O que precisamos fazer para que consigamos dançar?

O que aconteceu nesta dança que não deu certo?

Por que nos divertimos tanto nesta?

O som cantado em conjunto pareceu restabelecer uma harmonia exterior e interior no grupo. Assim como nas danças, a ideia era cantar em conjunto, sentir-se parte do todo, experimentando união e companheirismo. É isto que estou aqui refletindo, formas que nos possibilitem viver. A humanidade existe para viver: vida como aqui e agora, e não diálogos acerca de um futuro distante.

Para Wosien (2000), a dança não é apenas um meio ideal de encontrar-se a si mesmo, mas também de encontrar-se com a comunidade, com o grupo e, nesta prática pedagógica específica, com os companheiros da escola, de forma que o passo de cada um encontre sua expressão viva no grupo. Nos desenhos das crianças, rodas coloridas respondiam a questão “O que aconteceu nos nossos encontros?” Para onde foi nossa dança?



Figura 2

Figura 3

Desejo de ir mais além.

Gerar mais riscos que círculos. Houve riscos?

Imagens

Continuando a dar forma ao conhecimento, ao desejo, à imaginação, nossos rodopios transmutaram-se num convite para um transe, um brincar de dervixe dançante. Puxamos uma linha do círculo para desenhar ainda outras imagens de harmonia.

Compreendo harmonização enquanto prática de meditação. De acordo com Ramos (2002, p. 58) a meditação é um processo de “entornar-se sobre si mesmo” no qual realizamos um esforço consciente do eu exterior para olhar o eu interior por meio da focalização de nossa atenção. A autora define ainda os conceitos acima utilizados como:

Eu Interior — centrado na esfera espiritual é o responsável pelas características mais permanentes da entidade humana. É nele que se encontra a necessidade de tornarmos ato nossas possibilidades. Núcleo mais elevado que também pode ser denominado Self que guarda a conexão com a Mente Cósmica, com o Divino que existe dentro de nós. O Eu Interior foi definido, também, por Byington (2003), como busca da transcendência.

Eu Exterior — responsável pela conexão com o mundo objetivo. Também pode ser denominado por Ego. É a partir deste *eu* que estabelecemos nossas relações sociais com o mundo.

Acredito que atingir um real estado meditativo demanda prática, muito mais tempo do que experienciei com as crianças. No entanto, é difícil precisar isto. A questão foi dar forma às relações interpessoais, performance esta que chamo de visualização criativa.

Em geral, optei por iniciar cada encontro focalizando algumas brincadeiras em roda para dissolver as tensões, ou seja, esvaziar a energia acumulada no corpo e organizar o fluxo vital.

As visualizações criativas sempre se iniciavam com o grupo sentado em uma postura que, para cada um, fosse confortável. Em seguida, pedia para fecharem os olhos e observarem a respiração. Neste momento, já estávamos ouvindo uma música tranquila e conduzia o grupo a uma viagem imaginária.

Convidei a todos para que imaginassem uma praia. O mar, as ondas, o sol, o céu e a areia. Nesta, começavam a fazer um castelo de areia. Estavam brincando neste castelo e os amigos da escola aparecem. Todos começam a brincar juntos. E que gostoso era brincar junto. Pedia que visualizassem detalhes como: o sorriso dos amigos, o sol tocando a pele, o som das falas, risadas e brincadeiras. E com esta sensação, pedia que retornassem lentamente para nossa sala de aula. Despertando cada parte do corpo, abrindo lentamente os olhos.

Convidei a todos para que imaginassem uma linda praça. Grama. Flores. Sol. Brinquedos. Os amigos da escola e os amigos do bairro estavam todos brincando. De repente, um grupo de amigos

resolveu subir numa grande árvore desta praça. Como ela era muito alta, uns começam a ajudar os outros. Você também está lá. (ênfaticava) Ajuda alguns amigos e é ajudado. Perceba a alegria de poder ajudar e ser ajudado. Sinta o sol. Aproveite este momento. Como é bom ter amigos e poder brincar com eles. Com esta alegria pedia que retornassem lentamente para nossa sala de aula. Despertando cada parte do corpo, abrindo lentamente os olhos, espreguiçando...

Convidei a todos para que imaginassem um lindo gramado. Macio e verde. Neste cada criança brincava com bolas, de pega-pega e com brincadeiras em roda. Riam e se divertiam muito. Pedia que imaginassem cada amigo que estava lá. Da escola, do bairro... Eu também estava lá brincando... Que gostoso que era brincar com os amigos. Que gostoso é querê-los bem e ser querido por eles. Perto de vocês há uma flor. Imaginem sua cor. Ela é um presente. Podem colhê-la e trazê-la aqui para nossa sala. Despertando cada parte do corpo e abrindo lentamente os olhos, retornávamos para nossa sala.



Figura 4

No decorrer do processo algumas crianças já pediam para que este momento acontecesse. Muitas já permaneciam com os olhos fechados todo o tempo, outras abriam e fechavam. Mas todos, em algum ou em todos os momentos se envolveram com esta forma.



Figura 5

Buscar despertar um mundo interno de imagens positivas e fraternas é encorajar a tomada de atitudes no nível físico com os mesmos propósitos. Pensava. Estamos acostumados a ser simplesmente invadidos por inúmeras imagens violentas trazidas, por exemplo, pelos meios de comunicação. A proposta era contrapor as mesmas imagens de agressividade, desrespeito e violência com imagens fraternas, que, simplesmente, buscam o bem-estar do indivíduo que imagina no momento em que dá forma aos convites para visualização, e da humanidade, no momento em que se atua em comunidade. Ao final das visualizações as crianças demonstravam bastante tranquilidade, algumas vezes eu oferecia folhas brancas e lápis coloridos. Era unânime o desenho por desenhar. Desenhos feitos com bastante concentração e silêncio por alguns longos minutos. Interessante.

Fuga

Não há dúvida que partilhamos. As experiências em roda desinibiram, harmonizaram, divertiram e criaram novas formas de viver o cotidiano da escola.

Faltou algo.

Interrompo: o cosmos não é circular, mas caótico. Perceber o cosmos como circular traz uma fragilidade, especialmente se desejo uma percepção para além do humano.

Por que interpretamos de forma humana?

Talvez seja preciso dançar o círculo descentrado. Tencioná-lo.

Fazer romper e chegar a algo imprevisível.

Per-formei ou con-formei?

Faltou o inesperado. Tive, por vezes, um fim determinado, um objetivo a ser perseguido. Talvez tenha favorecido a liberação temporária da ordem até então estabelecida, carteiras atrás de carteiras, pouco contato, pouco dançar junto, pouco olhos nos olhos.

Como pode ser a escola um espaço público por excelência, sem fins determinados, para que novos espaços sejam vividos e compartilhados?

Situações efêmeras e autônomas possibilitam a emergência de novas relações entre os participantes. Fazer surgir, agir, desfazer, reagrupar de forma espontânea conflitos advindos de própria dinâmica dos grupos. Mas o que seria o efêmero?

DA NECESSIDADE DO CORPO

Pensar com o corpo: um grupo de quarenta professoras em nível de pós-graduação foi convidado a conhecer Boal e performar sua poética e o próprio potencial do teatro como linguagem e discurso na escola. É possível fazer acontecer uma disciplina a partir da comunicação corporal? Além desta experiência, novamente convidei o grupo das vinte e uma crianças para continuar pensando as relações interpessoais na escola com imagens corporais. Mas dando forma também prescrevemos. Como fugir?

Torná-lo conhecido

[...] mais uma vez fiquei surpresa com a aula, comuniquei o tempo todo e de uma maneira que nem eu mesma sabia, através do meu corpo, da expressão corporal, do teatro, mas não aquele teatro em que estamos acostumadas a fazer desde a pré-escola, um teatro onde quem comunica é o corpo [...]
Joelhos²

Desejava conversar “corpo a corpo”. Interesse profundo em querer descobrir o mundo (na escola) sem falá-lo. Pedi ajuda para quem (como eu) gostava de especular sobre suas próprias práticas: Augusto Pinto Boal. Diretor, autor, teórico e criador do teatro do oprimido — metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro à ação social.

Assustava-me a ideia de um método (ao mesmo tempo em que me interessava) e de uma visão dialética de mundo (que não me interessava).

A disciplina de Linguagens Artísticas: corporal, plásticas e música ministrada por mim num curso de pós-graduação — Latu Sensu — em nível de especialização em Educação Infantil, Séries iniciais e

² Os trechos referem-se a estes escritos acerca dos encontros na disciplina de Linguagens Artísticas: corporal, plásticas e música num curso de pós-graduação — Latu Sensu — em nível de especialização em Educação Infantil, Séries iniciais e Gestão, no período de julho a agosto de 2009 ministrada por mim. Os nomes dos participantes foram reinventados aqui como partes do corpo.

Gestão, no período de julho a agosto de 2009 foi a oportunidade para pensar tais questões junto às educadoras.

[...] Hoje nos comunicamos de uma forma diferente dentro da sala de aula, com a devida orientação da professora. Fizemos uma corrida em câmera lenta onde o objetivo era chegar por último sem poder parar nem por um segundo, foi muito divertido. Depois fizemos uma luta em câmera lenta, em duplas, uma pessoa da dupla dava um golpe na colega e a colega teria que reagir também em câmera lenta (cada ação uma reação) [...]
Pés

Deparei-me com uma profunda complementação metodológica entre Boal e algum Paulo Freire.

Algum Paulo Freire (1983) alerta-nos para o cuidado e o respeito ao interagir numa comunidade: partir do seu contexto, seus próprios temas, valores e costumes. Transforma a relação de poder tradicionalmente existente entre professor e aluno para uma prática de diálogo pautado no amor. Boal (1977) dedica-se mais a explorar os recursos da linguagem cênica dentro destes mesmos princípios. Desenvolve seus pressupostos na práxis. Está preocupado em transformar o mundo e amadurece a cada nova investigação os meios cênicos para esta transformação. “(...) Ensinar o público a criar, a fazer arte, para que possamos usar esta arte, que é de todos, em conjunto” (BOAL, 1977, p. 43).

E eu?

(...)

Boal desenvolveu uma série de técnicas para ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra. Um dos conceitos-chave de suas especulações é que a imagem é real enquanto imagem, ou seja, trabalhar a realidade contida

na imagem criada e não com a imagem da realidade (BOAL, 1999, p. 233).

Conhecer e transformar — esse é o nosso objetivo. Para transformar, é preciso conhecer, e o ato de conhecer, em si mesmo, já é uma transformação. Uma transformação preliminar que nos dá meios de realizar a outra. Primeiro ensaiamos um ato de libertação, para, em seguida, extrapolá-lo na vida real [...] esse ensaio já é uma transformação. (BOAL, 1999, p. 268).

É impossível fazer teatro sem o corpo humano nesta concepção. Deparo-me aqui com a necessidade de conhecer o corpo e, por meio dele, conhecer as opressões do mundo para transformá-las. Nesta concepção, a característica arcaica do teatro presente seria a capacidade dos seres humanos observarem a si mesmos em ação.

Ver no ato de ver.
Pensar suas emoções.
Emocionar-se com seus pensamentos.
Ver aqui e imaginar amanhã.

Mas como é que se conhece o corpo?
Parece-me que os exercícios propostos são destinados a desfazer.
Explico-me:
Começar pelo próprio corpo das pessoas interessadas em participar da experiência. Proporcionar exercícios para que os participantes se tornem cada vez mais conscientes de seu corpo.

[...] No início achei estranho, mas no decorrer do processo fui me envolvendo, comecei a interagir, a fazer os movimentos como da corrida em câmera lenta, é a partir desses movimentos que você passa a conhecer as limitações do seu corpo, como é difícil realizar algo que não faz parte de sua prática, no início requer uma adaptação, e estar pronta a experimentar algo novo [...]
Nádegas

Desmontá-lo.

Verificá-lo.
 Analisá-lo.
 Conscientizá-lo.

[...] A aula de hoje foi bem legal, pois nos movimentamos bastante, ninguém ficou parado
[...]

Pulmões

Se uma pessoa é capaz de desmontar suas próprias estruturas musculares será capaz de montar outras e desmecanizar sua máscara muscular e de comportamento social?

Torná-lo expressivo

[...] comuniquei hoje meu corpo, através da expressão, do que posso representar para expressar minhas ideias, meus sentimentos, minhas emoções e frustrações. O corpo é algo mágico, pois ele através de sua força consegue modificar, criar ambientes, situações de agrado e desagrado às pessoas [...]

Joelhos

Aqui o interesse é jogar e não necessariamente acertar, mas se expressar fisicamente sem o uso da palavra, ou seja, falar com o corpo. É Boal (2008) quem afirma que a palavra, a maior invenção do ser humano, traz a obliteração dos sentidos, a atrofia de outras formas de percepção. Que é preciso dispensar o uso da palavra para desenvolver outras formas sensitivas (BOAL, 2008, p. 18).

[...] a professora realizou uma técnica onde todos receberam um papel com o nome de algum animal e todos tiveram que imitar o animal para achar o seu par. Nesta técnica não pode se usar sons muito óbvios (linguagem corporal) (...) Também brincamos de hipnotismo, onde uma pessoa colocava a mão mais ou menos dois ou três palmos na frente do nosso rosto e nos guiava sem

afastar mais e nem menos [...] Braços

Tirar quarenta cadeiras de uma sala de aula. Pedir ao grupo que venha com roupas confortáveis. Propor jogos. A preparação para meus encontros gerava estranhamento para as professoras assim como minhas aulas. Eu as estranhava também. Pouca alegria e disposição. Medo. Receio. Inércia. Que coisa estranha elas acharem tão estranho se movimentar. Sentia saudades das salas prontas e sem cadeira dos cursos de artes cênicas que convidavam e não amedrontavam. Senti-me estrangeira. Percebia que o ato de tirar as cadeiras da sala, tirar as coisas do lugar era por si performático. As professoras iam chegando e tomando sustos. Ficam deslocadas, pois, automaticamente, sentavam e colocavam suas bolsas na cadeira ao lado. Pareciam ter uma expectativa por exibição de slides como metodologia para as aulas. Estava assumindo um grande risco já que começava as aulas com jogos que não traziam de antemão uma explicação. Só depois que vivemos as etapas propostas por Boal, textos apareceram. Para Boal, para tornar nossos pensamentos imagens corporais, é preciso passar por algumas etapas já que não temos o conhecimento do nosso corpo, de sua capacidade de comunicação.

[...] participar do jogo em que a professora sorteou um animal e que cada pessoa deveria representar com movimento o bicho que pegou foi difícil pra mim. Eu não consegui representar os movimentos que um polvo faz, e muito menos achar o par do polvo. (...) Nesse jogo percebi as limitações do meu corpo, o qual precisa desenvolver mais essa habilidade, procurar me expressar mais [...] Abdômen

Mas a coisa acontecia diante de mim. Movimento. Risos. E uma inquietação por sentidos. Eu estava até então de braços dados com Boal (2008). Jogos para conhecer e expressar para, por fim, poder comunicar e agir neste contexto ficcional a partir de situações-problemas que surgissem do próprio grupo. Só escolhi não explicar nada. Fazer acontecer para, depois, a partir das sensações, puxar alguns fios

conceituais e pensar com elas a possibilidade de trabalhar em sala de aula os mais diversos conteúdos dando forma a eles.

É possível conhecer assim?

[...] a partir da aula de hoje tive a oportunidade de entender algo a mais sobre o corpo, as experiências vivenciadas em sala utilizaram o corpo como forma de expressão, expressar o que sentimos, fazemos ou queremos que aconteça no decorrer da vida [...]
Cabelos

Torná-lo linguagem

[...] A aula de hoje foi muito boa, pois fizemos bastantes movimentos, não tinha como ninguém ficar parado. Nos expressamos através de nossos corpos, trabalhamos com gestos, poses, corremos rápido, em câmera lenta, ficamos como estátua para transmitir nossos pensamentos e dificuldades sociais [...]
Nariz

Boal (2008) considera o teatro como linguagem apta para ser realizada por qualquer pessoa que tenha ou não atitudes artísticas. O principal objetivo da poética do oprimido é transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, ator, em transformador da ação dramática. Aqui não há interesse na catarse aristotélica, nem na conscientização de Brecht. O interesse é pela ação — não importa que seja fictícia — é ação.

Boal (2008) quer transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo utilize a sua maneira e para os seus fins. No caso do teatro, o meio de produção é o corpo humano.

[...] é impressionante como descobrimos que temos o potencial de unir o real e o imaginário através do corpo [...]

Aqui a proposta é fazer com que o espectador se disponha a intervir na ação, abandonando sua condição de objeto e assumindo plenamente o papel de sujeito. Os espectadores sentem que podem intervir na ação. A ação deixa de ser representada deterministicamente, como uma fatalidade, como um destino. Tudo é transformável e tudo se pode transformar no mesmo instante. O ator não modifica sua função principal, continua sendo intérprete. O que se modifica é a quem tem que interpretar.

É possível tornar visível o pensamento?

Ora, simplesmente não diga o que pensa, venha e mostre!

Aqui não se impõe nenhuma ideia, o público (o povo) tem a oportunidade de experimentar todas as suas ideias, de ensaiar todas as possibilidades e de verificá-las na prática teatral. Essa forma teatral não tem a finalidade de mostrar o caminho correto, mas sim a de oferecer os meios para que todos os caminhos sejam estudados. As cenas que apareciam eram situações ligadas à falta de reajuste salarial, problemas com o saneamento básico, as enchentes que aconteceram no município, a dificuldade de dar conta do trabalho da casa e da escola, a falta de parceria dos maridos nas tarefas domésticas.

*[...] Em seguida a professora pediu para fazer grupos de seis pessoas para representarmos uma opressão e os demais grupos tiveram que interpretar a opressão que estávamos apresentando. Esta representação era feita pelo grupo, onde uma das pessoas do grupo era a escultora e outras as estátuas que eram esculpidas pelas escultoras.
Foi muito legal [...]
Pés*

Em uma das cenas esculpida, a mulher fazia comida e cuidava da criança enquanto o marido assistia à televisão. Todas ficaram muito agitadas para transformar a cena e a primeira de muitas mudanças foi colocar a mulher vendo televisão e o marido fazendo a comida. Novamente, muitos debates, até que alguém colocou o marido preparando o jantar enquanto a mulher atendia à criança. A televisão

parecia estar ligada, mas ninguém estava assistindo. O grupo gostou da cena ideal. A questão seguinte foi: como chegar a esta cena? Muitas cenas se desenharam. Conversa com o marido, desligar a televisão, deixar a criança chorando para o marido tomar providência. *Não, não, não*. Discordavam em seguida. Sentia que muitas professoras experimentavam o mesmo desafio em casa e me perguntava se ao chegarem em casa iriam atuar de uma outra forma antes de fazerem as usuais tarefas domésticas...

Boal (2008) assume o teatro como ensaio para transformações sociais. O espectador-ator pratica um ato real, mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral. Dentro dos seus termos fictícios, a experiência é concreta. Em vez de tirar algo do espectador, infunde o desejo de praticar na realidade o ato ensaiado. Cria uma insatisfação e um desejo de ação real (BOAL, 2008, p. 215). O real volta na cena do simbólico.

De alguma forma essa metodologia me entusiasmava por ver o que acontecia na sala. Os sustos, o trabalho corporal, os debates, as imagens que surgiam, os risos, as entregas e resistências. Mas alguma outra forma sentia-me presa à bipolaridade oprimidos e opressores, a ter este tema de transformação social sempre como ponto de partida.

Ai.

Já estou escorregando...

Já estou me sentindo presa a um método... Não partilho dos mesmos princípios de Augusto Boal. Não traduzo o mundo em termos de oprimidos e opressores... Interessa-me pensar no teatro como linguagem para conhecer. Pode-se usar os corpos, os movimentos para conhecer sem fazer uso dos pressupostos de transformação social?

Estranho.

E agora?

Trago aqui outros respingos ainda frescos das sensações de minhas reflexões junto aos pequenos, os mesmos que convidei para dançar nas páginas anteriores por meio da necessidade da forma, e que também foram convidados para uma conversa corpo a corpo³.

³ Experiências vividas com um grupo de vinte e uma crianças com idades entre nove e dez anos, na escola municipal João Francisco Garcez, na comunidade do Canto da Lagoa, em Florianópolis, no ano de 2005. Somaram-se doze encontros.

No entanto, ainda que tenha me inspirado em Boal (2008), descobri que a próxima estratégia a ser descrita, *fotos-resposta*, em princípio, não existe nos textos de Augusto Boal.

Começava a partir (d)ele.

Cada grupo de cinco crianças recebeu uma pergunta e deveria respondê-la por meio de uma foto feita com a participação de todos os integrantes utilizando o corpo no espaço, ou seja, criando uma imagem que comunicasse uma resposta. As perguntas foram formuladas por mim, a partir de observações do cotidiano escolar, procurando evidenciar o universo no qual as crianças viviam e percebiam suas relações interpessoais na escola.

Quais atividades fazemos em conjunto com os amigos da escola?

Quais os espaços da escola que desfrutamos com os amigos?

Quais objetos utilizamos na escola?

Quais pessoas frequentam a escola?

Como eu gosto de ser tratado pelas pessoas que frequentam a escola?

Em outro encontro, os grupos montaram novas fotos-resposta, desta vez criando uma foto antes e outra depois a partir dos seguintes questionamentos: qual a foto que aconteceu antes desta foto apresentada? E qual a foto que aconteceu depois?

Quando apresentaram, solicitou-se que executassem as mudanças quando ouvissem a batida de palmas. Assim, quadro a quadro, o grupo criava formas com atenção aos seus movimentos.

Numa etapa seguinte, disse que minha máquina fotográfica havia sido transformada numa câmera. Eles, agora, necessitavam apresentar as fotos em sequência, ou seja, uma pequena cena. Assim, focalizava o encontro, ora filmando em câmera lenta, ora batendo fotos através do som do meu próprio bater de palmas.



Figura 6

Estava tentando conversar sobre as relações interpessoais na escola sem usar a fala.

Mas... Eu sentia um excesso de controle... O que era a experiência? Era singular ou plural? Representar ou “presentar” para conhecer?

Torná-lo discurso

O trabalho com o material originado nas improvisações a partir destes segmentos foram releituras das técnicas do Teatro-Fórum de Augusto Boal (1999), trabalhadas em três momentos diferentes.

O Teatro-Fórum é parte das técnicas do Teatro do Oprimido desenvolvido por Boal (1977). Todas as técnicas buscam os caminhos da libertação do ser humano. Nesta técnica específica, uma história de opressão é apresentada cenicamente e paralisada no momento em que o oprimido ainda pode optar por outra solução, outra atitude que não permita que a história avance para o mesmo final. A cena é usada como treinamento da ação real — propósito este de todas as formas do teatro do oprimido. Toda a plateia pode pedir que a cena “pare”, sugerir mudanças de atitudes e/ou assumir cenicamente o lugar de uma das personagens para transformar a situação. Nesta técnica temos a presença

de um mestre de cerimônias do espetáculo, que explica as regras do jogo, encoraja uns e outros a interromperem a cena e intervir, denominado *Curinga*. Nesta prática, assumi a função de curinga procurando especialmente estar atenta às “soluções mágicas” apresentadas, interrogando as crianças se tal atitude realmente poderia acontecer no cotidiano. As crianças davam suas soluções, tanto as que assistiam, como as que atuavam e, estas últimas, apresentavam as sugestões cenicamente.

No primeiro momento de trabalho, as improvisações eram analisadas de duas formas: em relação ao fazer teatral (visualidade, audição, clareza, apresentação do conflito); e em relação à possibilidade de resolução do conflito apresentado.

Num segundo momento, eu assumia uma intervenção na cena. As personagens congelavam e eram interrogadas em relação aos sentimentos que experimentavam. Na sequência, realizavam novamente a cena com o sentimento ou atitude contrário ao experimentado anteriormente.

As cenas foram criadas pelas crianças a partir de improvisações. Misturavam-se aleatoriamente indicações de cenário (bebedouro, quadra de esportes), personagens (crianças, professores, merendeira) e conflito (alguém quer brincar, mas as outras não deixam, um grupo de pessoas está numa fila e chega alguém empurrando e passa na frente). As crianças haviam criado essas categorias a partir das fotos-respostas. Eu as reorganizei numa espécie de jogo com círculos concêntricos como base para improvisações.



Figura 7

Os Círculos Concêntricos consistem em uma estrutura de papel, um pequeno jogo com “uma série de círculos concêntricos móveis, unidos por um pino central que permite associar de forma aleatória ou prescritiva opções contidas nas categorias que representam cada círculo” (CABRAL, B; DANBY, 1999). Cada círculo concêntrico é construído a partir de uma temática, que neste caso foram as relações humanas que experimentamos em nosso cotidiano, e, a partir das associações feitas, a mesma é improvisada pelo grupo. A combinação de seleções, uma de cada círculo, resulta em uma estrutura que orientará a atividade dramática.

Já no terceiro momento de trabalho, a cena congelava no seu conflito principal, todos debatiam soluções possíveis para outro final, que eram sempre desenvolvidas cenicamente.

O que me fascina mesmo é que estas experiências a gente sabe como começam e não como terminam. As crianças podiam tentar quaisquer soluções e meu papel era o de questionar. Partir do conhecido para o desconhecido. Desfrutar do corpo como linguagem nas aulas e assumir a ficção. Eu queria ir mais além e sair deste tom prescritivo, dialético. Ser mais leve. Como encontrar leveza na educação?

DA NECESSIDADE DO (PÓS)DRAMA

Cenário

Noite. Um quarto de alojamento da polícia militar com cerca de duzentos beliches enfileirados. Um banheiro subterrâneo aos fundos. Dois sacos de dormir abertos em duas camas dispostas lado a lado. Uma pequena lanterna de celular acesa. Duas malas, uma azul e uma berinjela. Folhetos, pastas e crachás onde se lê: Congresso de Educação, Arte e Cultura de Santa Maria — RS. Nas paredes fotografias de militares, quatro janelas e uma basculante.

Personagens

Sujeito dramático

Sujeito pós-dramático

Janela da frente

Desejava apresentar o tema. Perguntei se podia brincar de ser professora. O grupo pareceu aceitar a ideia. Depois das brincadeiras livres acontecerem (prática cotidiana do Jardim de Infância que acontece até todo o grupo chegar), nos reunimos para a roda das novidades (outra prática cotidiana do Jardim de Infância para iniciar o dia). Minha parceira de estágio contou uma novidade sobre a Lagoa da Conceição, introduzindo o tema e eu terminei a roda contando outra novidade referente ao mesmo tema: aprendi uma música de proteção para as águas. Compartilhei. Eles adoraram. Cantamos e recantamos.

Em seguida, lembramos que havíamos trazido um presente para eles. Pegamos uma caixa em nossa mochila. Brincamos com a caixa um pouco... Surpresa. Fotos da lagoa, de pessoas na lagoa, do Jardim de Infância (que fica de fundos para a lagoa) e até um mapa bem grande da região da bacia da Lagoa da Conceição. As crianças viram as fotos, bastante concentradas. Pouco a pouco, iam lembrando histórias de idas à lagoa com a família. Um dia... Ô tia... Uma vez eu... Conversamos sobre tudo o que as fotos nos faziam recordar. Eles adoraram se localizar no mapa... Resolvemos criar o mapa no chão da sala com uma corda. Surgiu uma lagoa imensa e brincamos de tudo o que foi possível nela. Estávamos imersos na experiência. Caótica e linda. Vivenciamos ali a lagoa. Não havia dúvida de que estávamos imersos nela.

Janela dos fundos

Aconteceu assim. Sem muito preparo. Como delimitador do espaço cênico tínhamos uma corda. Sempre disponível para qualquer criação. Todos estavam num mesmo status, redescobrimo como aprender significativamente questões sobre a Lagoa da Conceição de forma a compreender um evento anual que se chamava “Abraço na mãe Conceição”, no qual a população era convidada a abraçar a lagoa. O Jardim de Infância havia sido convidado a participar. Nosso pré-texto pareceu ter sido gerativo. Será que é assim que se começa a fazer drama na escola?

Janela lateral direita

No segundo encontro nosso objetivo foi celebrar a lagoa. A ideia é que cada encontro seja vivenciado com uma linguagem diferente. O primeiro foi drama em conjunto a partir do estímulo de um presente. Já o segundo, teatro de sombras. Contamos um sonho. Uma viagem num submarino. Trouxemos um desenho para eles verem. Em seguida, o grupo foi convidado para conhecer o fundo da água. Escureci a sala com papéis na janela contando com a ajuda da auxiliar de ensino. Com uma corda de varal, grampos e um lençol branco criamos uma tela para sombras. Nossa corda virou os limites de um submarino. Todos dentro dela segurando-a com as mãos e lá entramos nós na escura sala. Uma música ajudou a dar um clima de mistério. O jogo proposto e assumido foi que a tela era a janela do submarino. Eu fazia as mais variadas sombras de peixes, plantas, tormentas, cores e calmarias. Eles reagem do outro lado com suspiros, movimentos corporais, perguntas e respostas. Já no terceiro encontro trabalhamos a partir de professor-personagem...

Janela lateral esquerda

Para o nosso terceiro encontro contamos com a ajuda do seu Manuel, responsável pelos serviços gerais da escola. Nós estávamos cantando em roda quando seu Manuel nos trouxe uma carta gigante endereçada ao nosso grupo. A carta foi enviada por um desconhecido, Doutor Limpa Lagoa, e continha um saco de lixo preto e um mapa. Juntos descobrimos que o mapa se tratava de um mapa com indicações que nos

levariam a descobrir quatro segredos escondidos no parque. Dividimos em quatro grupos. Cada grupo ia por vez lá fora. As crianças iam de mãos dadas numa espécie de ritual. Tinham uma missão importante a cumprir. Ao final olhamos todos juntos os segredos encontrados. Embalagens de amaciante, detergente, salgadinho, garrafinha d'água... Viramos uma das mesinhas da sala de lado e deu-se início a um gostoso teatro que animava aquelas formas. Surpreendemos. Improvisamos. Mas havíamos estudado antes as questões referentes ao problema da contaminação da lagoa. O amaciante e o detergente contaram porque estavam lá. O que era o fosfato... O que eram os biodegradáveis... As crianças perguntavam. Também quiseram manipular...

Janela basculante

Enquanto conversávamos chegou de surpresa o Dr. Limpa Lagoa na nossa sala! Ele nos contou quem era, fez várias perguntas e nos convidou para nos transformarmos em Doutores Limpa Lagoa como ele. Surpresos e empolgados, decidimos experimentar! Fizemos um ritual no parque da escola ganhando figurino e maquiagem. Criamos várias cenas! Fizemos ainda um ritual de cura para a lagoa que incluiu até um “abracinho na lagoa” já que o doutor nos convidou para participar, num futuro próximo, de um evento comunitário que se chamava Abraço na Lagoa... Quatro crianças não quiseram, em princípio, depois participaram. Voltando para a sala, desenhamos juntos um grande painel contando tudo o que havíamos aprendido. Sugestão dada pelo próprio Doutor! A ideia de interagir a partir desta personagem surgiu da observação das brincadeiras das próprias crianças que reinventavam formas para curarem bonecas, bichos e amigos dentro das mais variadas formas e contextos nas suas brincadeiras...

Naquele espaço, tendo janelas como margens, entra caminhando com a técnica da caminhada o sujeito dramático, que dirige-se ao sujeito pós-dramático já deitado na cama.

Sujeito dramático

— Tenho um olhar estranho à pedagogia, aquele que vem de fora, das Artes Cênicas. Lanço hipóteses e verifico os sentidos e os não-sentidos das formas-pensamento que crio a partir do meu estranhamento. Vontade de invenção do que faço e do que sou. Mais um passo e já estou no território da apreensão do real mediante o estudo da

imaginação. “A imaginação é capaz de aprender o instante” como diz o Jean, que sei que você leu. Assim como ele, escolho a via poética como abertura para um brilho intenso para outro espaço, como um convite à inscrição neste outro tempo. Ora, a escola condena as crianças a renunciarem à imaginação, ao instante. Eu gosto de descobrir como brilhar a pedagogia. Desejá-la lenta, paciente e saborosa. Você deve lembrar que o Georges Jean (1990) afirma a imaginação como capaz não só de falar o real como também de movimentar um pedagógico poético que coloca as crianças a um passo de descobertas sempre novas e fecundas. Confesso que desejo um aprender que faz brotar, aquele que nos localiza a partida, mas não a chegada. Se a escola carece de brilho, penso que as rotinas, as formas, os planejamentos e os controles não estão dando conta do instante da vida, do concreto da realidade, coisa que a imaginação, quem sabe, pode ser capaz.

Sujeito pós-dramático

— Eu não quero um método, um sistema fechado. Quero tratar de coisas mais objetivas como riscos, sonhos, surpresas e risos. Você acha que é possível não querer ensinar na educação?

Sujeito dramático

— Há cerca de cinco anos, fui até um Jardim de Infância brincar com as crianças. Observei seu cotidiano, seus rituais, a forma de experienciar o mundo... Conversei com a merendeira, o assistente, a diretora, as professoras. Quis desenvolver uma temática com eles: a problemática ambiental da Lagoa da Conceição. Dediquei-me mais tempo do que o previsto nesta prática partindo do pressuposto de que não há como não fazê-la antes de qualquer prática que se pretenda “educativa”. Eu já partia com o tema “Lagoa da Conceição”, mas percebi que o que era a lagoa para mim não era a lagoa para eles. A observação ativa da dinâmica escolar existente foi o meio que encontrei de perceber de que forma eles construíam o pensamento. Busquei registrar e participar de tudo o que pude. A lagoa, embora tão perto deles (o fundo da escola é a própria lagoa), era sentida como algo distante e proibido para as brincadeiras. Lá existiam tubarões que comiam as pessoas, afirmavam os pequenos. Eu não investiguei um “tema gerador” propriamente dito,

mas busquei compreender como se articulava o tema proposto. Percebi certas influências do texto da Madalena Freire, aquele sobre o qual conversamos outro dia...

Sujeito pós-dramático

— A paixão de conhecer o mundo?

Sujeito dramático

— Isso. Senti que minha prática ressonava com a necessidade de investigação apontada não só por ela, mas por Paulo Freire. Era como se eu reafirmasse a importância de observar as crianças, no anseio de trazer, a partir destas observações, novas vias, formas e surpresas. Assim, ao perceber que muitos brincavam de serem médicos, ocorreu-me apostar que ao propor uma brincadeira coletiva na qual seríamos “médicos e médicas” da lagoa poderíamos continuar nossa conversa. Vou assumir meu furto: estou roubando princípios do drama como método de ensino para pensar uma forma de conhecer que necessita de imaginação, de uma *razão delirante*. O drama como método de ensino. (*pausa*) Eu gosto de pensar como forma de conhecer ao invés de aplicar um método.

Sujeito pós-dramático

(*risos*)

Sujeito dramático

— A “Biange”, professora da Udesc, foi uma das pessoas que trouxe esta proposta para o Brasil.

Sujeito pós-dramático

— Beatriz Cabral?

Sujeito dramático

— Exato. A proposta veio dos países anglo-saxões, numa concepção do jogo dramático diferente da concepção francesa que, acredito eu, tem mais relação com os jogos teatrais e com um fazer teatral sem tanta tutela do coordenador. Veja bem, refere-se a técnicas e estratégias que envolvem o grupo numa experiência artística. O potencial estético do

teatro na educação é enfatizado e imerso num contexto dramático que “conhece sentindo e constrói expressando” por meio da construção de uma narrativa dramática.

Sujeito pós-dramático

— Há teatro sem drama?

Sujeito dramático

— (*pausa*) Qual o problema de se pensar drama no teatro?

Sujeito pós-dramático

— Acredito, e não só eu, o Lehmann também, que pensar o teatro como drama é pensá-lo como ação mimética representada por atores reais de ações humanas. Esta fixação na ação faz do teatro uma variável dependente de outra realidade. Uma espécie de tríade: drama, ação e imitação. Não aconteceria o mesmo como este método de aprendizagem? Não me contento com o que você trouxe até aqui. O drama como método de ensino é pensado a partir de uma tradição teatral moderna e europeia na qual o teatro é tido como uma representação dramática imitativa, subordinado ao primado do texto. Ou seja, uma totalidade cognitiva e narrativa que constrói uma ilusão e que coloca elementos como partituras gestuais, musicais, figurinos e cenários em segundo plano...

Sujeito dramático

— Hum... faz sentido. Posso continuar a descrever a experiência?

Sujeito pós-dramático

— Claro. Acho que os preceitos seguem as práticas. Prossiga.

Sujeito dramático

— Como “desculpa” para começar a história há um pré-texto. Observe, por gentileza, a janela da frente. O grupo é envolvido com um tema. No decorrer do processo há sempre escolhas, papéis a serem assumidos e

uma constante renegociação da forma dramática em termos do contexto das ações e dos objetivos dos participantes.

Sujeito pós-dramático

— Se observo a janela da frente me pergunto: será que realmente houve uma partida para o desconhecido ou tudo ficou ainda sob certo controle?

Sujeito dramático

— Por gentileza, observe as janelas dos fundos. (*pausa*) Eu apenas imaginava o que poderia acontecer. Mas o brincar com a lagoa, as histórias que os pequenos iriam trazer, o jogo com a caixa, a duração da atividade, foi tudo um acontecendo... A função do pré-texto é bem mais ampla que a de um estímulo porque, além de sugerir a ideia ou ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, já que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. É claro que estava propondo algo, e qual o problema?

Sujeito pós-dramático

— Ora... Não seja tão dramático! O princípio por meio do qual o drama é percebido refere-se a um mundo, a um conjunto, a uma totalidade, a uma ilusão que representa o mundo por meio de sua forma. E que forma é esta? Uma história contada por meio de ações, personagens e diálogos. O teatro é tido como lugar de fala direcionada a um público. O modelo dramático é tão presente que se confunde com o próprio teatro, porém, podemos pensar o teatro a partir de outras perspectivas, como exemplo, a pós-dramática.

Sujeito dramático

— Você está sugerindo que eu penso o e-vento aula como um discurso que é direcionado aos estudantes, sendo que o mesmo representa um mundo, por meio dos conteúdos? Você está me chamando de velho?

Sujeito pós-dramático

— Calma, não é isso. Estou apenas refletindo nesta perspectiva. Mas continue sua exposição. Sua experiência dramática ajuda-me a pensar, além do dramático, o não-dramático.

Sujeito dramático

— A ficção deve ser convincente no drama. As situações devem ter coerência interna — do acesso à informação ao material de pesquisa disponível ao grupo. A atmosfera criada, o espaço cênico, o figurino, os objetos de cena devem ser preparados, em princípio, pelo professor. Conhecer objetivamente por meio da subjetividade. Eu sei que nós dois achamos isso uma ferramenta na busca do conhecimento objetivo.

Sujeito pós-dramático

— Como aquilo que estabelece as próprias condições da objetividade nos dizeres de Kieran, Egan Kieran (2007), que sei que você leu.

Sujeito dramático

— Exato. Para ele o ato de aprender imaginando envolve nosso ser integralmente, corpo, emoções e infinito. Neste sentido, as formas que não nos conectam com estas dimensões são educacionalmente estéreis.

Sujeito pós-dramático

— Mas se eu não tiver como princípio a representação do mundo, o que fazer além do drama? Quais as consequências de se romper com a ideia do teatro como representação de um cosmos fictício? E o que isto reverbera no drama como método de ensino e na própria educação?

Sujeito dramático

— O drama por si só não pode determinar a estética do espetáculo, ou seja, não é a ausência de texto que assegura um teatro pós-dramático, mas o uso que a encenação faz destes textos, ou, podemos pensar, o uso que a aula faz dos mesmos. Afirmar o teatro pós-dramático como conjunto de sistemas instáveis, simultaneidade de canais de enunciação, pluralidade de significados em lugar de fixar um modelo geral faz com que o conceito de teatro pós-dramático exploda em direções tão diversas que a única característica comum seja esta oposição ao primado do texto.

Sujeito pós-dramático

— Meu interesse pessoal não é compreender o teatro pós-dramático como ponto de partida para a crítica e compreensão da cena contemporânea, mas, perceber as contribuições deste pensamento para pensar processos de aprendizagem. Ora, se a partir do drama foi possível pensar um drama como método de ensino, então um pós-drama pode ajudar a pensar um pós-drama como experiência de aprendizagem.

Sujeito dramático

— Você já encontrou algum pós-drama como método de ensino?

Sujeito pós-dramático

— Confesso que já coloquei no Google e nas plataformas Capes e CNPq e ainda não encontrei nada... Será que eu alcançarei um possível se levantar o problema da possibilidade do qual eu mesmo falo?

Sujeito dramático

— Eu compreendo o imaginar como criar imagens, formas e ações que oxigenam as funções mentais, o que não se distingue necessariamente da razão, mas a potencializa, a flexibiliza, proporcionando à vida mental significado, abundância e deleite. Imaginação como o que faz brilhar. Observe a janela da direita. (*pausa*) Há episódios — fragmentos e eventos — que compõem a estrutura narrativa. Ainda que o grupo não possa deixar o espaço físico da sala de aula, pode criar as mais variadas situações, cenas de uma história a ser vivenciada integralmente a partir das ações e escolhas realizadas em grupo, a partir do que focaliza o(a) professor(a).

Sujeito pós-dramático

— O conceito de teatro pós-dramático compreende um teatro cujo texto teatral não é o regente da cena, apenas mais um elemento. E isto parece mudar muita coisa como, por exemplo, o tempo. Tomamos a vida, o tempo para recebermos um presente: tempo de vida em comum. Um tempo de partilha do aqui e agora em que se entrecruzam a vida real cotidiana e a vida esteticamente organizada. Compreendo, acordando com o Kieram que já mencionamos aqui, que o desenvolvimento das capacidades narrativas, do uso imediato da metáfora, de sua integração entre o cognitivo e o afetivo, de sua construção de sentido e significado, tem importância educacional, pois essas capacidades são fundamentais

para a nossa capacidade de dar sentido à experiência. Mas até que ponto “preparar” aulas a partir do drama nos coloca em risco e gera experiências? Numa concepção pós-dramática os textos não correspondem às expectativas. Muitas vezes é difícil descobrir um sentido, um significado coerente de representação já que as imagens não são ilustrações de uma fábula. No modelo pós-dramático não encontramos mais a tríade drama, ação, personagens. A experimentação é assumida como tentativa, e nas tentativas há fracassos. A força não está no significado, talvez na presença e na intensidade do que acontece. Não se pode dizer que este teatro quer conhecer algo objetivamente da mesma forma que não quer ilustrar nada. O que resta? A apreensão do instante da vida sem qualquer expectativa?

Sujeito dramático

— Imagine não ter expectativas na escola!,

Sujeito pós-dramático

— Eu pesquiso porque desejo o que, talvez, ainda não faça... Ou será que em algum momento já o fiz ou você mesmo o tenha feito?

Sujeito dramático

— Os episódios vão tecendo o texto dramático, focalizando perspectivas distintas sem uma linearidade. Neste sentido a ênfase se dá no processo. A preocupação é com a dimensão da aprendizagem. As dimensões artísticas e educacionais se devoram a tal ponto que... “o valor educacional da experiência será tanto maior quanto melhor for o resultado artístico alcançado” nos dizeres de Biange.

Sujeito pós-dramático

— Ainda que não exista linearidade existe uma lógica de reduplicação que Artaud, no teatro da crueldade, sempre combateu.

Sujeito dramático

— Em que sentido?

Sujeito pós-dramático

— O teatro burguês tradicional, o ator é apenas agente do diretor, que por sua vez repete aquilo que foi previamente escrito pelo autor. É o autor, por sua vez, já está ele próprio comprometido com uma representação, logo, uma repetição do mundo. Era com esse teatro da lógica da reduplicação que Artaud queria acabar. De certo modo, o teatro pós-dramático quer que o palco seja origem e ponto de partida, não o lugar de uma cópia. E eu não estou dizendo isto sozinho, o Lehmann também o diz.

Esta lógica da duplicação é presente na escola? Revelamos a vida real na escola? A vida real pode ser revelada? E a arte pode ser forma de revelar o real na escola?

Sujeito dramático

— Às vezes não compreendo o que você propõe. Sempre estudamos e ministramos cursos para professores compreendendo o drama como capaz de uma reviravolta no ensino. Estamos aqui por isso. Você está em crise. Percebo que nega constantemente o drama e por consequência o drama como método... O que você anda lendo e fazendo? O que você quer propor?

Sujeito pós-dramático

— (*pausa*) É como se aspirasse a uma experiência imediata do real. É possível entender o teatro pós-dramático como uma tentativa de propor não uma representação, mas uma experiência do real que visa ser imediata. E esta imediatidade de uma experiência compartilhada é nada mais do que o centro da arte performática, cuja forma parece ser o recurso principal. Estou propondo pensar a performance, a educação. Se o ator do teatro pós-dramático configura-se como um “performer” que oferece, em primeiro plano, a vida, a intensidade e a força de sua presença, podem pensar um professor-performer, um *profperformer*?

Sujeito dramático

— No drama, o(a) professor(a) assume papéis ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos. Os tipos de papéis representados podem ser classificados em termos de sua função e de seu status. Uma personagem que busca auxílio, conselho ou informação manifesta um status baixo. Outra personagem que coordena toda uma equipe e/ou a

desafia tem um status alto, já um(a) professor(a)-personagem que introduz uma informação como, por exemplo, um(a) mensageiro(a) ou repórter tem um status intermediário. Observe a janela basculante. A atividade dramática propõe levar os participantes a assumir papéis e viver personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Ao se colocar no lugar de outras pessoas, de outras épocas ou de outros lugares, estes podem observar o mundo sob diferentes ângulos, assumindo atitudes inusitadas. Há um envolvimento decorrente das escolhas pessoais e da responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade assumida enquanto trabalho em grupo. Todos somos autores da criação e tudo é negociável. E confidenciando, todos nos divertimos, rimos e ficamos ansiosos porque ninguém sabe ao certo o que vai acontecer já que estamos dentro da história. Esta proposta, assim como o próprio teatro, está voltada à experiência humana, ela tende a provocar, a questionar por meio do professor e das novas informações introduzidas. Estamos imersos numa atmosfera de pesquisa, escolhas, surpresas e descobertas que a todo momento e das mais variadas formas nos instigam a produzir, atuar e realizar. Há a necessidade de risco, de pensamento-forma, de imagens e ações.

Sujeito pós-dramático

— Mas quem se colocou realmente em risco até aqui? A escola, como instituição moderna e europeia também tem seus primados, conteúdos a serem discursados para os alunos que, da mesma forma que no teatro dramático, se configuram como um duplo que representa a realidade. Na cena contemporânea há uma mutação perceptiva, do drama para um pós-drama. Esta mesma mudança pode corroborar com novas experiências de aprendizagem.

Sujeito dramático

— Então você não nega o potencial do drama na educação, não é mesmo?

Sujeito pós-dramático

— A questão não é negar ou afirmar. É simplesmente um desejo de querer mover as margens e perceber uma série de estudos que

questionam o drama na cena contemporânea. Isso me afeta. Lehmann traz um exemplo: na pintura, por exemplo, a experiência estética requer e possibilita o prazer reflexivo do olhar, a vivência consciente de uma percepção visual pura ou predominante como tal, independente do reconhecimento de realidades produzidas. Essa mudança de foco nas artes plásticas se evidencia há muito tempo, ao passo que no teatro é mais difícil diante da ação humana. Fico pensando... O que dizer na escola? Se foi preciso remover drama orientado para a ação como centro estético do teatro é igualmente possível pensar numa mutação perceptiva na aprendizagem?

Sujeito dramático

— Bom. Concordamos que temos de levar o sério à imaginação. Que nada parece ser muito propício para que a imaginação cresça na escola, ela não tem papel no currículo escolar e é desconsiderada nas práticas vigentes da educação. Ambos concordamos com o Kieran, que a imaginação constitui-se numa dimensão ampla dentro da qual o pensamento convencional é controlado, e de onde ele pode ser transcendido. Imaginação, neste sentido, não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional. Eu imagino o aprender como significar, e o significado advindo da forma como aprendemos. Afinal, como significamos o que aprendemos?

Sujeito pós-dramático

— Como nos sonhos. Estava lendo Maria Lúcia Pupo outro dia. Ela reflete processos de ensino-aprendizagem no campo teatral, a não hierarquia entre imagens, movimentos e palavras que fazem com que o discurso da cena contemporânea se aproxime da estrutura dos sonhos, uma espécie de poema cênico, no qual o espectador detecta apenas semelhanças, constelações e/ou correspondências quando busca uma organização que dê conta da percepção sensorial. Neste sentido, a autora indaga como pensar uma pedagogia para configurar estas cenas contemporâneas. E esta cena corrobora para pensar outras pedagogias? Pedagogias sem justaposição, sem elos, sem ligações. O teatro pós-dramático evidencia o não acabamento da percepção, seu caráter fragmentado é, portanto, tornado consciente. Neste sentido, *performance*

e *happening* são algumas das manifestações mais evidentes da cena pós-dramática.

Sujeito dramático

— Nossa.

Sujeito pós-dramático

— Representar ou não representar? E se eu pensar o ato de ensinar como integrativo de diferentes linguagens escapando das delimitações disciplinares e do próprio método dramático?

Sujeito dramático

— E por que trabalhar com o fragmentado e o não acabado no processo de aprendizagem? Transformar a percepção? Desordenar a escola? Um *nonsense* como pedagogia?

Sujeito pós-dramático

— Experiências pedagógicas a partir do drama como método de ensino podem dar errado e não quererem ensinar? Gosto quando Pupo afirma que emerge no campo teatral a necessidade de um estado de espírito inteiramente repensado por parte do espectador. “Sentado ou em movimento, em situação de repouso ou sujeito a algum risco, o espectador é convidado a tecer elos e a configurar relações. Sua intuição e imaginação são convocadas de modo a preencher as inúmeras lacunas configuradas pelo acontecimento que se desdobra diante de seus sentidos”. Deslizar, para o campo da educação, outra função para os estudantes. Menos reconstrução mental e reprodução de discursos fixados e mais capacidade de reação e vivência como meio de participação no processo que lhe é oferecido.

Sujeito dramático

— Mas até que ponto sacudir e provocar nossos estudantes oportuniza diferentes formas de recepção?

Sujeito pós-dramático

— Uma comunicação cujo êxito depende de quem participa, e não de quem aprecia, escuta e repete. Um valor concentrado no efêmero e subjetivo de uma experiência, na recepção desta.

Sujeito dramático

— Afinal, o modo como o professor ensina influencia no currículo?

Sujeito pós-dramático

— Sim. O desejo de aprender, acredito eu, tem a ver com as formas.

Sujeito dramático

— Estamos nos confrontando pela primeira vez. Talvez isso seja uma ruptura.

Sujeito pós-dramático

— Você sempre tão dramático. A história se dá por rupturas. Não tenha receios. Acredito que as coisas coexistem. Meu fascínio por me aventurar por outras formas não o nega. Eu apenas não fico no drama. Acho que temos que desconstruir o que já construímos. Como uma brincadeira de criança. Penso em tantas experiências que realizei com o drama. Nas mudanças no desenvolvimento pessoal de um aluno de sete anos que, simplesmente, não escrevia. Vivia sempre fugindo de qualquer atividade que lhe chamasse a escrita. Os colegas já se referiam a ele como *Ah... Ele não escreve professora*. Aí num dos contextos dramáticos saímos como repórteres nas ruas do bairro a entrevistar as pessoas. Lembro-me que tínhamos uma tarefa, figurino e certos objetos cênicos como pranchetas e tal. Confesso que não me lembro mais o pré-texto de nosso drama, mas lembro daquele garotinho que vinha a todo tempo mostrar-me seus escritos. Ele encheu folhas. Letras grandes. Escrevia tudo. Não entendia uma palavra de seus escritos. Mas entendia seu prazer em ser repórter em escrever. De alguma forma aquela ficção corroborava para mudanças na sua autoestima. Eu sentia.

Sujeito dramático

— Então você vê que o drama cruza certas fronteiras, como afirma Biange, mudando percepções. Neste caso, individuais, mas também sociais e estéticas.

Sujeito pós-dramático

— Sim. Recordo-me de uma série de contextos dramáticos que realizei cuja temática era a história da arte. Para conhecer as inscrições rupestres fizemos uma viagem às cavernas... Carteiras empacotadas de papel craft formando um... um... uma caverna, oras. Claro, as inscrições estavam dentro. Sala escura. Tivemos que entrar com lanternas... Abaixados... Cada episódio era uma aventura por determinada expressão artística com um fundo ficcional. Explorar as fronteiras entre ficção e realidade sempre foi meu, digo, nosso ponto de partida para formas interativas de um processo de construção cênica. No final, nossas aventuras desenhavam cenas com personagens, figurinos, conflito... Uma vez, fomos até o Japão de avião, digo, as cadeiras na sala desenharam uma aeronave. Jogos para confeccionar as passagens, aeromoças e pilotos... Lá no Japão descobrimos um livro com estudos acerca do teatro kabuki e, a partir de então, criamos cenas numa sequência de posturas do teatro kabuki mescladas com sons e pesquisa em imagens.

Sujeito dramático

— Isso seria uma evidência de que a inserção em distintos contextos e espaços, por meio da ficção dramática, gera mudanças na percepção estética. Afinal, as crianças conheceram uma forma teatral, uma manifestação artística por meio de um investimento emocional e de produção de prazer.

Sujeito pós-dramático

— Essa pluralidade de significações que o espaço físico ganha a partir de seu uso bem como os textos ganham a partir da relação com ele, essa compreensão do mundo com os mesmos limites da linguagem, essa ressonância entre texto e contexto, aproximação e distanciamento como forma de historicizar, essa resignificações sociais possíveis pelo fato de estar dentro e fora do drama, estar na sala e em outros lugares, ter funções individuais e coletivas que nos fazem observar, aprender... Gerar relações de ruptura com aquelas de continuidade do cotidiano da sala de aula.

Sujeito dramático

— O que resta?

Sujeito pós-dramático

— É como se o modo como as coisas são ditas fosse mais importante do que as coisas em si. Esse si das coisas que parece que quero esvaziar. Esvaziar a educação do sentido de representar o mundo. O drama como método de ensino ou aprendizagem tem corroborado com meus estudos acerca dos modos. Só quero valorizar mais o acaso do que um discurso, ainda que ficcional, controlado. A necessidade de fazer drama ainda palpita-me, mas coexiste uma vontade de viver um pós-drama. Talvez eu esteja fora de lugar pensando a educação ao mesmo tempo em que penso a arte. Isto é uma deficiência ou uma intensidade?

Sujeito dramático

— Vamos dormir. Amanhã apresentaremos nosso artigo.

DA NECESSIDADE DA FLUIDEZ

Aqui investigo uma possibilidade para a prática pedagógica: as interconexões entre performance e geografia. O anseio por tal investigação encontra ressonância nas concepções contemporâneas de performance de Renato Cohen (COHEN, 2007). Tais desestabilizações me instigam a dar forma ao conhecimento por meio de experiências corporais subjetivas. Até que ponto me permiti errar?

A paisagem

Um pensamento se experimenta, toma forma e se recria escritura.

Respingo neste texto um desejo: aprender as coisas do mundo da mesma forma como fazemos arte. Deixo-me conduzir por desejos de infância, pelos sustos ao perceber a separação do prazer e da invenção no ato de aprender as coisas “sérias”. Movimento-me tramando camadas conceituais. Abro hipóteses várias que fluem em associações.

Confesso.

Não tenho um apoio seguro de um sistema fechado, ainda que eles me assolem, atravessem o tempo todo. Trago experiência, performance e minha existência. Deslizo para a geografia fazendo arte e pergunto: o que fazer com a “paisagem”?

Para a ciência, a experiência é um elemento do método de apropriação e domínio do mundo, o que nos instiga a uma acumulação progressiva de verdades objetivas externas ao ser humano. A “paisagem” aqui é outra.

Atenção: zona de deslizamentos.

Um pequeno deslize e deslocamos conceitos para outro lugar. Migrar conceitos. Dar a conhecer pelo des-focante. O sentido estaria aí, no sem foco e não na coisa em si.

Aconteceu que este deslocamento correu o risco da escrita com os outros — como um estado de enunciação atordoado. Uma “escritura” feita no momento presente do espaço-tempo de uma oficina oferecida “aos interessados em educação”.

A escolha foi por libertar o pensamento e, em grupo, relacionar-se com uma área de conhecimento, um conteúdo curricular da geografia através da sensação da experiência de existir a partir dele mesmo. Pois é

quando o pensamento fracassa que o peso da realidade passa a ser sentido pela primeira vez (ARENDR; ABRANCHES, 2002).

Dançar os agentes de relevo, sonorizar e compor no espaço-tempo “relevos” com nossos corpos. Como conhecer sem partir de conceitos, dados, sentidos, fórmulas e certezas? Como recriar a paisagem em nossos corpos? Um tatuar-se?

Será possível deslizar as proposições de experiência e sentido de Larrosa e de performance de Cohen para formar outro escrito sem que o mesmo enclausure perguntas e respostas em torno de tais conceitos?

A performance

Algo precisa acontecer neste instante e neste local. Cohen (2007) propõe a performance como uma linguagem que busca uma aproximação direta com a vida, ao invés de “representá-la”. Uma tendência de experimentação na arte com produções voltadas para o imagético, para o não-verbal, com processos de construção mais irracionais e espontâneos em detrimento do elaborado e ensaiado. A obra de arte, neste contexto, passa a ser real não porque quer representar o real, mas porque quer reelaborar o real — tem vida própria e quer causar transformações no receptor (COHEN, 2007, p. 39).

Na performance, o processo parece se dar na composição livre de linguagens, por justaposição, colagem. Interesse gerativo e não normativo cujo princípio é o prazer e a necessidade de “penetrar o desconhecido para se descobrir o novo” (COHEN, 2007, p. 64).

E se eu pensar o ato de ensinar como integrativo de diferentes linguagens escapando das delimitações disciplinares?

Interessa-me pensar mudanças no processo de cognição que passam a ser mais subliminares e menos racionais. O autor afirma que tais características da performance mexem com todo o processo de educação já que a proposta não é de um discurso normativo, com rígida estrutura hierárquica.

O que desliza para o campo da educação é uma forma de construção de experiência pedagógica que privilegia a forma e a estrutura em detrimento do conteúdo no próprio espaço escolar. Para Cohen (2007), na performance, o texto é mais um elemento, às vezes utilizado como significante e não como significado. Há um esvaziamento da palavra e uma falência do discurso e consequente

questionamento da linguagem como leitura do mundo (COHEN, 2007, p. 75).

A eliminação de um discurso por excelência racional e a utilização mais elaborada de signos fazem com que o espetáculo da performance tenha uma leitura antes de tudo emocional. Muitas vezes o espectador não entende, mas sente o que está acontecendo. Não um emocional como mera resposta emotiva ao conhecimento...

Neste sentido, a questão que me move é até que ponto o sentir pode conduzir ao entender no campo da educação.

Arrisco.

Um estudo sensível da forma? Uma formação estética do educador?

A forma de construção da performance apóia-se na *mise en scène* e no imagético, fazendo com que o processo de construção seja gestáltico (Cohen, 2007, p. 106). *Gestalt* é forma, configuração. Ou seja, um processo de criação que geralmente se inicia pela forma e não pelo conteúdo, pelo significativo para chegar ao significado.

E pode a intenção do campo da educação passar do “o quê se ensina” para “o que não se ensina”? Pode a experiência rejeitar a necessidade de conceito?

A acentuação do momento presente cria a possibilidade não só de uma relação estética, mas de uma relação mítica, ritualística, onde há um menor distanciamento psicológico entre o objeto e o espectador.

E se deslizo...

Entre o que se está por conhecer e os que conhecem?

No modelo mítico eu entro na obra, eu faço parte dela. Todos fazem parte e ninguém representa. No modelo estético eu sou o observador, eu tenho um contato de fruição com a obra, mas estou separado dela. Ambos os modelos, de acordo com Cohen (2007), estão presentes na performance em diferentes gradações.

Incômodo.

Prefiro viés ao invés de modelo.

Quero fugir de sistemas fechados.

É nesse limite tênue também que vida e arte se aproximam. À medida que se quebra com a representação, com a ficção, abre-se espaço para o imprevisto, e, por tanto, para o vivo, pois a vida é sinônimo de

risco. Neste sentido, encontramos um alto *índice de vida* na performance, porque algo pode dar errado.

E qual o índice de vida no campo da educação?

Os deslizes

Com o risco de desestabilizar a relação do educador com seu corpo e com a forma de se relacionar com os conteúdos curriculares, parti para um duo experimental. De “existências dadas” com Mariene H. Perobelli foi oferecida na Sétima Semana de Pesquisa e Extensão da UFSC uma oficina aberta à comunidade. O risco assumido foi o de gerar experiências singulares a partir de um acontecimento comum a todos os inscritos interessados em educação.

Recriamos então um acontecimento gerando um movimento que não vem da ordem da resposta, mas da pergunta. Um movimento inacabado que proporciona agora esta escrita e um continuar escrevendo e acontecendo.

Minha inquietação pessoal não foi por definir o que é afinal a experiência ou performance, mas pensá-la numa outra condição, em relação com a aprendizagem — nossa forma de conhecer.

Ser com arte: experiências para encantar a educação. Assim foi nomeado nosso risco que colocou em “relevo” a necessidade de dar não só a palavra, mas o corpo-voz aos inscritos.

Movimento.

Será que a forma de conhecer no campo da educação não pode padecer também de um deslizamento para uma experiência-existência?

Aqui começa a brotar outro desejo. Será que experiências performáticas (se é que já sei o que é isso), e surpresas podem gerar dopamina, novas sinapses?

Em “relevo”

“Está tudo interligado no relevo[...] Sempre o percebi separado[...] E de repente eu percebo tudo junto. Engraçado ter aprendido as coisas separadas”.
Vulcão

Que paisagem é você?

Colocar-se enquanto metáfora, como diferença singular e não a partir de uma identidade. A partir desta proposição iniciamos nosso movimento.

Na roda se conjugaram vulcões, cachoeiras, jardins, árvores, montanhas e nuvens dançando em quatro tempos com olhares curiosos uma dança circular como início da oficina.

Porém, não basta querer o novo e delegar a responsabilidade do mesmo aos participantes. Escolhemos assumir o risco e a responsabilidade de proporcionar um deslize da experiência para o tema relevo e seus agentes através da experiência artística. Nesse sentido, como já percorri este caminho de expressão artística, um delicado alongamento e aquecimento foram realizados.

Nada foi explicado, tematizado, justificado ou anunciado. A opção foi por descrever atividades sempre com perguntas durante quatro horas de encontro.

Quatro folhas brancas viradas para baixo no centro da sala. Nós em círculos concêntricos. Grupos pequenos escolhiam apenas uma das folhas e a desviravam. Que sensação sonora isto causa? Era preciso compor um som. E cada um manifestava sua sensação sonorizando. O pequeno grupo compunha a expressão sonora daquela imagem. A outra parte do grupo ouvia. E ficava a curiosidade nunca revelada. Que imagens a sensação sonora suscitara a partir do som suscitado por uma imagem?



Figura 8

Caminhar no espaço da sala (uma antiga igreja cheia de painéis úmidos e coloridos pintados na parede) com a metáfora de o mesmo ser um quadro. Nós? Os matizes com a tarefa de compor paisagens —

esvaziar todo aquele espaço do seu sentido. Que imagens as planícies, os planaltos, as depressões e as montanhas nos suscitam?



Figura 9

O grupo era agora indagado a qualificar seu andar a partir de certos elementos de relevo que compõem a paisagem. Com músicas escolhidas também a partir da sensação, dançamos no espaço até compor imagens coletivamente. Imagens construídas com a desconstrução dos corpos.

Outra proposta foi dançar os agentes de relevo. Cruzamo-nos, seguindo linhas imaginárias dispostas horizontalmente no solo. Primeiramente realizamos este deslocamento improvisando sons e movimentos a partir da pergunta: a que sensação a leitura deste fragmento de papel me remete? Por exemplo:

— Movimento súbito ou tremor causado pela liberação abrupta de esforços acumulados gradativamente. Esse movimento propaga-se através de ondas.

Na sequência, à medida que nos deslocamos indo e vindo, buscamos alguma qualidade de movimento dos outros participantes, de forma a mesclar a mesma com a sua dinâmica de movimento. Agentes em movimento influenciando-se mutuamente.

Inferimos ainda um desafio com folhas e lápis coloridos: descreva relevo e seus agentes. Foi a primeira vez que mencionamos o tema que trabalhamos. Conversamos e apresentamos nossos desenhos. Relemos então os fragmentos dançados agora situados com seus conceitos. Surpresa, curiosidade e inúmeras sensações.



Figura 10

Duvido.

Embora muitas coisas não fossem ditas, estavam previstas... Estou propondo criar formas? Mimetizar? Em que medida essa experiência foi uma linha de fuga verdadeira? Estou realmente suscetível ao erro?

Proposições

“O planalto, a montanha, a planície e a depressão fazem parte de mim.”
Mar

A questão pode ser a forma como nos relacionamos com os conteúdos curriculares. A partir da vida? Da experiência? De uma relação performática? De uma atitude vazia de sentido?

Os conteúdos parecem estar num “lugar”, materializados em blocos que caem e nos amolgam caso não demos conta deles? Mas o que eles são primeiramente? Quem fez deles tais blocos?

O sentido ou sem sentido que pode vir a acontecer ao dançar os agentes que formam o relevo, cantar e desenhar no espaço as paisagens pode ser a diluição de tais blocos e uma relação viva, sem temor e curiosa com o conhecimento.

O conteúdo curricular não precisa ser um fim, talvez um meio para o conhecimento ser esvaziado e experienciado numa forma infundável de relações.

Infiro uma proposição para a experiência da experiência: que algumas características da performance como linguagem sejam um ponto de partida para tais ligações cuja premissa é a vida, o prazer, a expressão e a criatividade.

Uma recusa à forma acabada.

Uma fuga da representação para chegar à vida, a uma qualidade sensível e anímica tornada linguagem.

Será a escola um lugar para a experiência-existência em performance?

Comecei a estranhar de novo...

Está me dando outra necessidade. Eu queria agir como uma dopamina age no nosso cérebro. Dar o *start*, a descarga elétrica que gera movimento... e proporcionar isso para as pessoas no espaço pedagógico... e pensar em como as aulas, num retorno, podem estimular novas sinapses.

DA NECESSIDADE DA (IN)CORPORAÇÃO

A amizade com o pescador Neo é ponto de partida para a criação de um espetáculo de contação de histórias que, por sua vez, desdobra-se em “aula-espetáculo” circulando nos centros de Educação de Jovens e adultos. Seo Neo, Dona Passa, Luciana Hartmann, Zigmam Bauman, Paul Zunthor, Gilka Girardello e Wladimir Antônio Garcia são também os personagens desta história que procura compreender o que se dá entre função poética e pedagogia.

Praia da Armação. Sul da Ilha de Santa Catarina. Ano de 1999.

Prazer de viver ouvindo o barulho do mar. Foi numa das minhas caminhadas matinais desfrutando do nascer do sol na praia com os pés cheios de areia que conheci o Neo — pescador que mora desde sempre na Lagoa do Peri. Ele, fixo, olhando o mar com linha e certeza de bons peixes. Eu zanzando, esticando, alongando, caminhando e respirando. A amizade extrapolou os limites da praia. Conhecemos mutuamente nossos familiares, vizinhos. E, até hoje, nos visitamos.

Rosca e peixe.

Café preto na caneca.

— Qué leite Renata?

Assim, um dia remendando redes, outro mostrando os barcos, ou tomando uma “paradinha” do café fui imersa no imaginário fantasmagórico descrito por Franklin Cascaes⁴ da Ilha de Santa Catarina.

— Que delícia Neo! Não tomo com açúcar, não se preocupe. Disse agradecendo.

Um dia passeamos de barco pela Lagoa do Peri e soube que ali há um monstro que ataca pescadores à noite. O Neo foi vítima. Não viu nada. Mas ficou desacordado por horas no pequeno barco de fibra com o qual pesca até hoje. Ele também nunca viu a mulher que passa nua num

⁴ Franklin Cascaes foi um pesquisador da cultura açoriana, folclorista, ceramista, gravurista e escritor brasileiro. Dedicou sua vida ao estudo da cultura açoriana na Ilha de Santa Catarina e região, incluindo aspectos folclóricos, culturais, suas lendas e superstições. Usou uma linguagem fonética para retratar a fala do povo no cotidiano. Seu trabalho somente passou a ser divulgado em 1974, quando tinha 66 anos.

cavalo branco às seis horas da tarde na Lagoa do Peri. Mas, diz ele, seu pai contava.

Bruxas, lobisomens, turismo. Preceitos para a vida. A origem do mundo. Os costumes e a previsão do tempo para amanhã. Tudo era tema de conversa.

Nossas formas absurdamente diferentes de perceber o mundo foram ficando claras à medida que também se evidenciava nosso prazer em estar juntos, conversar e contar histórias.

— Ô Neo, por que existe bruxa?

— É dote de Deus, Renata... É dote de Deus...

Os gestos do Neo, suas pausas, sua maneira de começar e terminar as histórias... Aquilo tudo tinha formas.

—Vô te levar pra cunhecê a Minerva. Ela sabe tudo disso aí tudo.

Dona Minerva, vizinha do Neo e também moradora da Lagoa do Peri, nos contou muitas histórias, deu receitas e mudas de chá. Desfrutava da sua forma de narrar, os olhares, a voz ora altiva, ora branda, uma espécie de moldura. Eu os aprendia.

Um desejo de partilhar aquela experiência com muitos me invadiu. Não via forma mais interessante para aprender sobre a cultura local do que vivendo a mesma. Comecei a registrar as histórias e me dei conta que as registrava não só pelo conteúdo, mas por meio da curva melódica da contação, das partituras gestuais/vocais. A partir de então, conversei com muitas pessoas de distintas partes da ilha e do continente neste prazer de ouvir e ver histórias. Quanto mais histórias, mais me deliciava com as diferentes formas de narrar, os rituais envolvidos nas mesmas. Não eram contadas de qualquer forma, em qualquer hora nem por qualquer pessoa. Havia sempre uma menção a um antigo que viu e contou. Um café. Conversas sobre diferentes assuntos até o momento em que, de repente:

— Os antigo contavo que...

E lá vinha uma história. Uma criatura da noite.

Memórias de infância se redesenhavam dentro de mim. Meu pai e avós paternos também as contavam. A partir daí, este prazer-pesquisa-memória teve uma nova espiral — os engenhos de farinha de mandioca — as histórias, as receitas, os rituais que brotavam do fabrico da farinha dos quais minha família paterna tinha também muitas histórias.

O resultado da pesquisa não foi necessariamente um texto escrito, foi a sensação de tudo que ouvi, cheirei, comi, toquei e vi transformados num espetáculo o qual denominei “Engenho de histórias de Dona

Passa”. Uma mistura de tudo e de todos. Uma coisa nova, minha e nossa, tão singular e tão plural.

Já se somam cerca de nove anos de apresentações do mesmo pelo Estado de Santa Catarina⁵. E não parei de ouvir-ver-sentir-tocar as histórias.

No mestrado, uma proposta de circulação do mesmo nas Escolas de Jovens e Adultos (EJAS) como aula-espetáculo foi premiada pelo Edital Elisabete Anderle⁶.

Uma proposta simples:

Apresentar o espetáculo para, em seguida, comer biju, tomar café e conversar.

Uma pergunta:

Isto é pedagógico?

Vamos circular para ver.

Colóquio Antropologias e Performance. Universidade Federal de Santa Catarina. Ano de 2009.

Caminhava sempre pelo Centro de Educação procurando performance em eventos, aulas e palestras. Gosto também de ler os avisos. No intervalo das aulas fujo para um verde próximo para dar uma alongada e na volta leio os murais. Alguém vende aquilo, outro precisa disso, congresso lá e cá... Hã? Cá? Num desses conheci o trabalho da atriz-antropóloga Luciana Hartmann que performava num evento⁷. No dia seguinte à sua comunicação tomamos um café com histórias no bar da universidade. Sua pesquisa parte de uma etnografia da performance, das narrativas orais de fronteiras entre Brasil, Argentina e Uruguai.

— Retrato, vozes, gestos e silêncios... Linda sua comunicação. Gostei como você se levantava da mesa, gesticulava, transformava sua voz e (de)formava seu corpo para mostrar e não contar sua pesquisa! Comentava entusiasmada ali nas mesinhas vermelhas da lanchonete do centro de educação.

⁵ Para mais informações visite: <<http://donapassa.blogspot.com>>

⁶ O Edital Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura, promovido pelo Governo do Estado de Santa Catarina, foi criado com o objetivo de estimular a produção, circulação, pesquisa, formação, preservação e difusão cultural no Estado.

⁷ Colóquio Antropologias e Performance que aconteceu nos dias 27, 28 e 29 de maio de 2009 na Universidade Federal de Santa Catarina e foi promovido pelo Grupo de estudos em oralidade e performance (GESTO) desta mesma universidade.

Empatia.

— Para mim, Renata, o trabalho com narrativas está sempre, e inevitavelmente, relacionado à problemática da experiência e uma das principais maneiras que o ser humano teria de manifestar, comunicar e até mesmo compreender a experiência seria colocá-la sob a forma narrativa. Assim que, sob o ponto de vista da etnografia da performance, compreendo a cultura em “emergência” por meio de performances narrativas. Explicou Luciana.

Sua comunicação trouxe não só os conteúdos das narrativas de fronteiras como também a forma de narrar. Essa “forma”, para Luciana, envolve tanto a colocação de palavras em estruturas inteligíveis de significado quanto a organização de uma série de códigos e dispositivos culturais que permitem que a narrativa seja compreendida.

— Estes últimos serão mais ricos e informarão mais a respeito da cultura em questão à medida que estiverem sendo observados num “evento”! Exclamou Luciana.

Ora, meu trabalho de pesquisa e interpretação com a personagem Dona Passa não se preocupava em realizar uma etnografia, mas compreendia que, para conhecer uma cultura, as narrativas eram uma possibilidade riquíssima e que não só o conteúdo das mesmas, mas toda uma série de enquadres e dispositivos performados pelo Neo, Dona Minerva, minha avó, tia e tantos outros que conheci e interpretavam sua cultura por meio de expressões. Eu interpretava essas expressões para criar um evento performático que gerasse uma experiência, uma situação de aprendizagem.

Os textos da aula-espetáculo de Dona Passa são registrados por mim de forma dupla, recriando inventivamente algumas estruturas gestuais, vocais e comportamentais como base para interpretação de forma similar aos registros de Luciana que tratei de conhecer na sequência de nosso café.

⁸Magi que força de gente é esta?

Gesto de surpresa. Abre a boca inspirando pela mesma. Olhos abertos. Pausa.

Credo. O vô te qui binzê isto tudo minha Nossa Senhora?

Olha algumas pessoas dos pés a cabeça. Semblante sério. Observa. Surpreende-se. Acha engraçado. Fica curiosa. Lembra de procurar a vela rapidamente. Confidencia com alguém da audiência.

O nô sê si o troxe a vela mulhé!

Dá um tapa com as costas da mão no ombro de uma pessoa da audiência. Anda rápido procurando a mesma em sua bolsa. Sons de papéis.

Ora, ora...
Malimpregado mô tempo... Pogi o butê aqui cumo é que agora num ta?

Procurando dentro da bolsa.

Discunjuro!

Bate com a mão na cintura.

A gente memo quando é velha vai se esquecendo das cosa...

Ponta dos dedos tocam a o lado direito da testa repetidamente, olhos fechados.

⁸ Fragmento inicial do espetáculo no momento em que Dona Passa aparece pela primeira vez diante da audiência.

Dijaôge mos filho,
vendo os velho e os
moços, ô sinto saudade,
saudade da mocidade.

Fala com pausas.

A gente só cunhece a
mocidade quando chega
na velhice.

Gesto de negação com a
cabeça. Fala rápida.

Ah! A vida da mocidade
é deferente. Tem a força
do corpo, ando por si
sem ajuda.

Gesto com um dos braços
de baixo para cima,
apontando de forma rápida.
Agilidade.

Eu me ofereço para ser ouvida, vista. Exibo meu corpo, meu cenário, uma enunciação que deseja o contato. Afinal, tudo o que se projeta na performance está endereçado ao outro?

Centro de Ciências da Educação. Sala 618. Aula da disciplina Imaginação, Comunicação e Mídias. Professora Doutora Gilka Girardello.

As aulas da professora Gilka eram sempre cheias desde o primeiro dia. Cheias de estudantes, prazer, perguntas, comentários, ideias, possibilidades, desejos e convites.

— Convido vocês para que na semana que vem a gente vá no horário da aula assistir a uma palestra de Bauman, um importante expoente no campo dos estudos da performance oral.

Dito e feito. Deleite total ouvir seu *speech* que trouxe inclusive sonoridades dos vendedores de rua da América central.

— Por que pensar em evento, Bauman?

Luciana já me havia sinalizado para uma compreensão mais profunda acerca do evento, subdividindo-o em concordância com Bauman, em “evento narrativo” (a situação discursiva da sua narração) e “evento narrado” (as palavras e ações que nele são relatadas).

— *Well*, Renata, diferentemente de uma narrativa escrita, na performance narrativa o tempo e o espaço do contador encontram-se com o tempo e o espaço da audiência, propiciando uma interação, um diálogo e uma troca de experiências que estão, neste “aqui e agora” compartilhado, mostrando a própria cultura em emergência.

— Então posso compreender a performance como função poética?

— *Sure!* Renata, compreendo performance como demonstração de uma competência para um público, um modo de comunicação verbal que consiste na tomada de responsabilidade, de um *performer*, para uma audiência, através da manifestação de seu conhecimento e sua competência comunicativa. Para compreender melhor podemos pensar num evento de fala. Há uma transformação da função referencial do idioma para um uso performático, o que coloca “a experiência em relevo”.

Bauman trouxe especiais contribuições para as concepções da arte verbal, ou seja, para a forma com a qual nos expressamos ao invés de um foco exclusivo para o texto em si. A linguagem, neste fluxo, ocupa um lugar central na construção da realidade (não como uma construção estética isolada, mas uma construção desta na ação social) e a performance ocupa, por sua vez, função de enquadre — que comunica e informa.

Performance é então um recurso comunicativo que sempre envolve exibição de uma competência para um público. O *performer*, neste caso, está sujeito à avaliação da plateia ganhando ou não prestígio de acordo com sua habilidade de controle da mesma. É a partir dele que percebemos que a forma com que um grupo faz a fala nos permite perceber o que é relevante para este grupo, ou seja, o que o grupo traz para dentro. Temos aqui uma ênfase na questão estética como contribuição do conceito. Bauman afirma a importância da função poética. Emoções e experiências ganham foco em seus estudos.

— Bauman, ao manter sua análise no âmbito da comunicação verbal você parece não tocar na questão do envolvimento integral do corpo e de suas sensações em todo e qualquer ato de performance. Sinto essa falta...

-...

— Bauman?

-...

Centro de eventos da universidade Federal de Santa Catarina. Praça de alimentação. Gente. Comida. Ano de 2010. Café com leite, chá e pães de queijo. Na minha frente, meu orientador. Depois de uma caminhada tranquila (caminhadas orientadas valem ouro!), sentamos.

— Que tal Zumthor para pensar nesses elementos que estão à margem? Estive lendo esses dias o trabalho de outra aluna e pensei em você... Apenas uma sugestão...

“Quem sabe ele pode me ajudar a compreender o corpo da Dona Passa.” — Pensei.

Paul Zumthor realmente me ajudou a pensar nos elementos que geralmente ficam à margem. No processo global de significação de uma obra performada, nos múltiplos elementos poeticamente comunicados, sejam eles auditivos, visuais, táteis...

O que se pode ver com a Dona Passa. Seus olhares e curva melódica. O biju e o café que degustamos. As pausas.

Zumthor chama de “barulho de fundo existencial” a estes elementos não textuais desprovidos de conteúdo predeterminado.

— *Alors*, Renata, concebida a ideia de performance, o corpo parece estar comprometido na percepção plena do poético, analisa Zumthor.

No discurso que trago sobre a cultura local, o corpo é ponto de origem e referente do discurso. Desejei fazer viver na personagem essa multiplicidade de elementos, o que veio junto com as histórias e o que almejo que vá sempre com elas.

— *Alors*, o corpo é muito mais que o objeto de um discurso informativo. O conhecimento não é apenas o conhecimento que “se faz do corpo”, mas o conhecimento do corpo, base da experiência poética. E voz é também corpo. Da mesma forma que a poesia é manifestação de energia e valores atenuados ou apagados no uso comunicativo corrente, a língua aí revela alguma coisa de sua natureza profunda, mostrando, tornado visível referindo-se por aí mesmo a uma corporeidade, esclarece Zumthor.

O artigo “A voz (do) corpo: memória e sensibilidade”, de Fernando Aleixo (2004) me ajuda a compreender o aspecto da memória como componente da experiência do corpo, o que permite o

desenvolvimento da experiência do meu corpo e da experiência que gero a partir dele na Educação de jovens e adultos.

Esse passado presente materializado por meio de lembranças e emoções, conteúdos do saber do corpo. As histórias já fazem parte de mim, estão (in)corporadas, o que significa que trazem ao corpo o saber que constitui parte do meu corpo, um sabor.

Um saber sensível produziu Dona Passa, sua voz/corpo e dinâmica se fazem presentes por meio de ações, movimentos e voz e convidam a novas relações, contato, intercâmbio, poesia.

— Zumthor, você pode definir o poético?

— *Alors*, parto da voz cujos valores tornam-se os da linguagem quando percebida como poética. A voz é inobjetivoável. Definida sempre por uma relação, uma distância... Um entre. A voz estabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito. Todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado. A voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Desaloja o homem do seu corpo. A voz não tem espelho. Ouvi-la faz parte da realidade dela mesma. A linguagem humana se liga, com efeito, à voz. Escutar o outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Os valores da voz tornam-se os da própria linguagem desde que ela seja percebida como poética. Esses valores são os do próprio fenômeno poético, acrescenta Zumthor. Como essa necessidade que tenho de acontecer o texto, representá-lo em ato através da minha própria experiência.

Parece que já não estamos mais buscando compreender a performance enquanto conteúdos ou formas de transmissão, mas formas de recepção.

— Zumthor, você poderia definir performance?

— *Oui*. A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade ao mesmo tempo em que situa-se num contexto cultural e situacional: uma “emergência na qual o sujeito assume uma conduta, que pode ser repetida sem ser redundante, afirma Zumthor.

Como compreender as palavras senão por meio da voz? Voz percebida, pronunciada, ouvida ou inaudível (aquela que só nós ouvimos enquanto lemos). Como perceber as histórias se não por meio do corpo? Corpo (de)formado, em movimento, gestos sonoros ou silenciosos. É

como se o corpo da Dona Passa desalojasse o meu próprio corpo e minha própria voz.

— O texto poético significa o mundo?

Zumthor me ajuda a compreender que a performance modifica o conhecimento, que ela não é simplesmente um meio de comunicar algo, mas de marcar algo. Ele a relaciona à prática da linguagem poética, ligando esta ao corpo.

— Há espaço na escola para estas marcas?

Em salas de aula, ou mini-auditórios, às vezes no pátio ou até ao ar livre, Dona Passa contou suas histórias. Sempre acontecia uma pequena transgressão no espaço.



Figura 11

O espetáculo começa comigo sentada em meio à plateia. Levanto de repente dando um susto. Falo sobre as histórias, refletindo em voz alta que as mesmas estão em toda parte, inclusive nas nossas cicatrizes. Pergunto, por exemplo, quantas histórias formam uma única ruga. Olho para o figurino da Dona Passa que está pendurado num cabide. O cenário é muito simples. Além do cabide, um banquinho, um par de chinelos e uma pequena sacola listrada. Imediatamente faço um *striptease* que culmina com atirar o vestido para alguém da plateia. Revela-se uma combinação. Então começo a me vestir de Dona Passa. Sutiã. Anágua. Lenço dentro do sutiã. Blusa. Saia. Últimos detalhes: chinelos e sacola.



Figura 12

Ao tocar os chinelos da personagem já fico desalojada de meu corpo e de minha voz. Dona passa levanta-se do banco e surpreende-se com as pessoas. Apresenta-se. Fala da mocidade. Conta histórias de namoro, casamentos, costumes e dos bons tempos da farinhada.

A gente se namorava
magi ninguém pegava
na mão.

Mãos cruzadas no
joelho.

Não tinha beju, não
tinha abraço nada,
nada, nada...

Contando nas pontas
dos dedos. Olhando para
direita. Pausa.

Só se cunversava.

Olhando para frente.
Colocando o braço à
frente com a palma da
mão em concha para
cima.

Ele só veio-me beja
adispôs que casemo!

Dedo indicador ao lado
do rosto. Olhos
arregalados. Voz altiva.

Dijaôgi eles se namoro
e já tão se entregando
tudo!!

Colocando a cabeça
para trás em gesto de
negação. Braço direito à
frente. Apontando
repetidamente para a

direita e esquerda.



Figura 13

Avisa que foi convidada para contar histórias, mas que não tem estudo, é pessoa simples e que, portanto, não tem histórias para contar. Pausa. Ela sente calor. Comenta do tempo. Abana-se com o lenço. De repente:

Os antigo cuntavo,

Voz baixa. Olhos arregalados.

que lá da praia,

Apontando para trás.

de noite,

Voz baixa. Olhando para frente.

se via uma lugi lá no alto.

Apontando e olhando para um canto acima.

Poça demora aparecia no outro lado. Aí vortava notro canto. Ia se amudando de lugari cosa medonha.

Apontando e olhando para diferentes pontos.

Era bruxa.

Voz baixa. Olhando para frente.

Quando é que elas avou só se vê as lugi.

Arguma vegi elas
apersegue as pessoa.

Aí as pessoa sai as
carrera inté as casa.

Aí elas paro.

Estalando as palmas das
mãos, mostrando uma
direção do movimento
das pessoas. Fala alta.

Braço à frente. Palmas
da mão para baixo.
Dedo indicador
apontando para baixo.
Voz baixa.



Figura 14

A partir de então a performance transcorre com muitas histórias das criaturas da noite. Uma reza também é feita. Em seguida uma cantoria, conhecida por ratoeira, é animada por improvisação de versos e pelo coro da plateia.



Figura 15

Chás e conselhos são oferecidos como presentes. O público é convidado para “aparecer para uma visita” na casa de Dona Passa.



Figura 16

Após esta primeira parte, a performance propriamente dita, continuamos a conversa.

Há públicos que contam muitas outras histórias ou versões diferentes das que foram contadas durante a performance. Outros partilham suas pesquisas. Dão receitas de biju e contam dos engenhos de farinha que conheceram ou conhecem.

— Renata, essas histórias são verdade ou são mentira?

E aparecem as mais diversificadas teorias. Conto para eles que resolvi fazer perguntas diferentes para essas histórias, perguntas que gerassem mais do que uma resposta afirmativa ou negativa. Como elas são contadas? Onde? Por que se repetem? O que revelam de quem as conta? Os rituais envolvidos... Nossa relação com o diferente... E por aí vai...

Vamos trocando histórias com biju e café nas conversas imprevisíveis que ganham tempo e espaço na sequência de Dona Passa. Imprevisíveis? Eu escrevi imprevisíveis? O que vou percebendo é que este trabalho ainda está imerso numa concepção representativa do mundo e que, atualmente, o que mais me interessa é a conversa-performance que acontece. As suas inúmeras possibilidades de trocas sobre os mais variados temas. Neste ponto sinto o imprevisível. É como que todo o espetáculo fosse o *start* para as possibilidades de conversa.

Conversar é pedagógico?

— Eu sou filha do lobisomem aqui do Ratonés. Meu pai era lobisomem. Minha mãe sempre contava. Ele tinha uma marca nas costas! Eu nunca perguntei para ele porque ele era mais velho e a gente

tinha respeito. A mãe não deixava... Desabafou uma mulher na escola dos Ratos — Norte da ilha.

— Renata, eu tenho uma marca nas costas. Minha mãe e minha vó contaram para mim que uma mulher veio me visitar quando eu era bebê e me deu um beijo. Ela era Bruxa. Confidenciou um homem na escola de Canasvieiras — Norte da Ilha.

— A pesquisa nos transforma, né? A gente vai aprendendo sobre outros tempos e isso vai mudando a gente. Uma moça na escola da costeira — Baía sul da ilha.

— Hoje eu cantei versinhos que fazia anos que não cantava. Você me lembrou das rodas que eu fazia. Me deu vontade de escrever os tantos versos que sei. Isso é também uma pesquisa, né? Entusiasmava-se uma senhora na escola da costeira.

Aí conversamos sobre o desejo na pesquisa, sobre literatura oral (e porque não corporal?), sobre o passado que se reconfigura a todo momento no nosso presente, sobre variação linguística, história, relações de gênero, memórias, receitas, engenhos de farinha, etnografia. Falo da minha pesquisa, desse produto final que é texto escrito, texto falado, texto vocalizado. Perguntam como criei o espetáculo. Falamos sobre mímese corpórea/vocal, autoria e criação. De minhas necessidades de criar outros trabalhos que não partam da mímese corpórea/vocal. Conto da minha família. E vejo o quanto todos os sentidos estão aí envolvidos, como órgãos do conhecimento.

— Lembro do meu avô com o chapéu todo branquinho de farinha dentro do engenho. Quando criança eu brincava dizendo que era neve. Conto eu, já de cabelos soltos, tomando água, rindo e conversando com o público à medida que trocamos ainda mais histórias.

Pergunto:

— Quem conhece uma benzedeira, engenhos de farinha, as obras do Franklin Cascaes?

E por aí foi e vai...

Gosto de escutá-los. Foi esse prazer da escuta que me fez conhecer. Escutar para além de registrar o que transborda da experiência, para conhecê-los e conhecer meu próprio trabalho. Apresentar minhas necessidades. Isto me dá muito prazer. Independente de qualquer coisa a performance da Dona Passa e a conversa me trazem muito prazer, e parece que esse prazer acontece para o público.

— *Alors*, Renata, que um texto seja reconhecido por poético depende do sentimento que nosso corpo tem, do prazer que ele nos proporciona.

Há espaço para função poética na escola, para o prazer e para a conversa?

Sempre há que mudar as cadeiras, trocar coisa de lugar. Em alguns lugares os professores disseram que não falaram que iríamos ter uma apresentação porque os alunos poderiam ir embora com a desculpa que não tinha aula, só teatro.

Nas conversas também apresentava para eles minha pesquisa com performance e educação, minhas dúvidas. Mas depois da experiência, sentia que havíamos nos comunicado nesta outra função da linguagem. Prazer faz parte do currículo?

DA NECESSIDADE DE AR LIVRE

Alunos... rua!

Programa: estudos recentes no campo das Artes Cênicas trazem a performance como forma de comunicação que contrapõe um modo de discurso normativo e hierárquico. No campo da Antropologia, a performance é recentemente percebida como meio de desobediência simbólica e participação política. Nesta pesquisa de mestrado em educação, conceitos de performance são refletidos no campo da educação como apoios para se pensar formas de construção de experiências pedagógicas que privilegiem a forma em detrimento do conteúdo. Para tanto, a experiência de construção de uma performance num espaço público, centro de Florianópolis, capital de Santa Catarina, é descrita. A performance, intitulada PRAIA 43, é refletida como forma de ativismo político, comunicação e experiência de aquisição do próprio conceito de performance.

Tarefa: criar, com um grupo de quinze pessoas, uma praia num calçadão em pleno centro da cidade de Florianópolis — capital turística reconhecida internacionalmente por suas quarenta e duas praias.

— *Que folgadas!* Dizia uma senhora na rua parada a olhar diretamente para mim e outras duas companheiras deitadas em cadeiras de praia!

Objetivo: alargar minha compreensão acerca do conceito de performance na disciplina oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social: Teatro e performance foi uma experiência singular visto que a performance intitulada PRAIA 43⁹ foi um experiência pedagógica de aquisição do próprio conceito.

Personagens: o-eu-que-pergunta e o eu-que-descreve; antropólogos; um professor; os teóricos Oliveira (2008), Schechener (1993), Carreira (2003), Pupo (2008) e Lehmann (2007); uma jovem apressada, outra senhora parada na rua, punks.

⁹ Fotos e maiores detalhes acerca da performance PRAIA 43 podem ser acessadas no blog construído pelos participantes da mesma disponível em <<http://praia43.wordpress.com>>.

Interrupção: aqui enfatizo o processo, a possibilidade desta experiência efêmera como dispositivo pedagógico.¹⁰

Ali,

bem no centro onde todos que os que se dirigem para o terminal central de transporte público da cidade passam apressadamente.

Ali,

onde foi pintada uma faixa azul pelo artista plástico mineiro Piatan Lube¹¹ destacando o antigo limite entre a capital e o mar antes dos aterros.

Ali,

numa rua destinada apenas a pedestres, entre um mercado público e um camelódromo.

Ali,

em pleno asfalto, abrimos cadeiras e guarda-sóis. Tomamos água-de-coco, passamos protetor solar e jogamos frescobol.

Uma definição possível de teatro de rua a partir do coletivo estadunidense *Critical Art Ensemble*, é aquela em que situações efêmeras e autônomas são performadas possibilitando a emergência de novas relações entre os participantes, tornando possível o diálogo crítico sobre determinado tema.

¹⁰ O dispositivo é compreendido a partir de uma concepção Foucaultiana: rede de relações estabelecidas entre diferentes elementos (CASTRO, 2009). O espaço público, a instituição de ensino, a performance, a praia... Criamos outros nexos entre esses elementos heterogêneos?

¹¹ A intervenção é resultado de um minucioso trabalho de pesquisa do artista plástico Piatan Lube acerca do exato limite da margem oceânica, fruto de um projeto premiado pelo edital de Arte e Patrimônio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).



Figura 17

— *O que é isso o que é?* Disse a jovem apressada que passava por ali.

Desfrutando uma praia inventada por nós, geramos um caos no mar de certezas de quem caminhava para pegar o ônibus. Um desastre curioso.

Não há dúvida de que nosso processo fez emergir novas relações e discussões potenciais, mas até que ponto estendemos as mesmas à nossa audiência? E será que isso é possível?

— *Eles pensam que aqui é praia!* Escutava em meio a olhares curiosos que ora riam, ora discordavam e ora perguntavam...

— *Ô moça, o que vocês querem com isso?*



Figura 18

De acordo com Oliveira (2008), é quando ocorre o contato entre *performer* e audiência quando a discrepância de poder entre eles é apagada, funcionando como processo gerativo que produz desterritorializações e se abre para uma multiplicidade de direções não determinadas. A performance é arriscada já que o devir é sempre constante, afirma a autora (OLIVEIRA, 2008, p. 69).

Um homem se aproximou de minha cadeira de praia comentando entusiasmado:

— *Que legal! As praias são as culpadas pelas filas que fazem os trabalhadores ficarem presos no trânsito quando voltam para suas casas. Aqui, vocês fizeram uma praia bem no meio do caminho dos terminais de ônibus para mostrar isso!*

Todos estavam dentro da praia e de uma forma ou de outra a utilizavam para falar de alguma outra coisa.

Entre uma coisa e outra estávamos neste não-lugar a comunicar sobre os paradoxos de se viver “num cartão-postal” completamente assolados por políticas higienistas, poluição, obras inúteis, corrupção,

avanço desmesurável de construções, filas, passagens de ônibus caras... Florianópolis é conhecida como capital da qualidade de vida e, durante nossos encontros em sala de aula, chegamos à conclusão de que o fato de a cidade ter praias, grande potencial e propaganda turística parece não deixar espaço para que tantos problemas sejam vistos. Vamos ser irônicos: vamos criar uma praia, um anti-espetáculo¹² em pleno centro da cidade!

O interessante foi que a tarefa de construir uma performance gerou diversos debates em torno do tema a ser performado e, neste sentido, os participantes da disciplina movimentaram pesquisas, discussões e arte. Assim inauguramos a PRAIA 43, uma experiência do próprio conceito de performance.

— *Eu acho que aqui é mesmo um paraíso!* Ouvi dizeres de uma senhora com sacolas que respondia a questão feita pelo professor da disciplina que assumiu o papel de repórter durante a performance, entrevistando tanto os que passavam por ali como os próprios alunos-*performers*.



Figura 19

¹² Um anti-espetáculo para “A sociedade do espetáculo” um dos trabalhos mais conhecidos de Guy Debord (1931-1994) no qual aponta o espetáculo como uma constituição moderna da luta de classes.

Para organizar tal ação coletiva, muitas angústias foram trazidas à tona. E de problemas em problemas discutimos, desabafamos, pesquisamos, partilhamos informações na busca do “ponto irônico” a ser transformado em performance. Reflito que tentar fazer uma performance gera transformações pessoais, bem como transforma a qualidade do relacionamento da turma que, por exemplo, esteve mais próxima e comprometida com pesquisas, leituras e contribuições. Afeto, inventividade, amizade assim como risco e rua são parte do currículo. Mas, aprofundando o ponto de vista pedagógico, borbulham questões com respeito à minha prática docente futura tais como:

Como manter um clima de possibilidades múltiplas ao invés de certezas ao gerar uma performance?

Acredito que o conceito foi experienciado à medida que organizávamos o evento. Nós todos nos sentimos excitados e entusiasmados com o imprevisto, a mini-explosão¹³, pelo fato de utilizar as ruas da cidade como uma praia.

Afinal, “*to allow people to assemble in the streets is always to flirt with the possibility of improvisation – that the unexpected might happen*” (SCHECHNER, 1993, p. 47).¹⁴

— Mas, o que eu penso disto?

— Pessoalmente, o não esperado foram as diferentes formas de exposição dos próprios *performers*. Em sua quase que total maioria, não quiseram vestir biquínis, estar apenas com shorts de praia ou sungas. Os trajes de praia pareciam, a meu ver, ser uma questão *sine qua non* já que o objetivo era comunicar uma praia no centro da cidade. Talvez meu olhar seja demasiado estético e espetacular, mas questões referentes à clareza e detalhes na forma de comunicação ainda me parecem pertinentes. Acredito na força do coletivo na ação como principal forma

¹³ Em uma das muitas orientações performáticas com Wladimir Garcia da Costa, surgiu a possibilidade de assumir a dissertação como uma investigação eólica e pensar cada um dos eventos como micro-explosões.

¹⁴ “Permitir que as pessoas reúnam-se na rua é flertar com a possibilidade da improvisação — com o inesperado que pode acontecer”. A teoria do “comportamento restaurado” considera aquelas ações corporais que podem ser repetidas (atualizadas, restauradas) da mesma maneira pelos sujeitos “em performance”. A diferença é que estes comportamentos, para Schechner (1988, 1992), não seriam marcas de identificação cultural/social cotidianos, mas ações simbólicas, de cunho estético, realizadas especificamente em processos rituais ou em dramas estéticos.

de comunicação, impacto e criação de atmosfera numa performance como esta, cuja força é o todo dos *performers* capazes de criarem um ruído no cotidiano urbano.



Figura 20

— Será que vivenciamos uma experiência liminar? Agimos como se não fôssemos nós e nos permitimos sair da vida ordinária?

A sensação de ter apenas um “como começar” e uma abertura para compartilhar foi a mais excitante. (In)ventar algo nas ruas e retomá-las como espaço público. Um folheto explicativo¹⁵ foi entregue durante

¹⁵ Na íntegra o texto referido: **Praia 43** é uma performance realizada pelos alunos do Curso de Teatro e Performance da Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC que se propõe a polemizar e refletir sobre o uso do espaço público em Florianópolis como lugar de expressão, diálogo e crítica. Entendemos o espaço público como anfiteatro da democracia, do direito de expressão e da liberdade criativa. Os processos criativos de intervenção pública devem ser antes de mais fóruns de debate e lugares de liberdade. Assim a imaginação artística e a intervenção pública são obviamente lugares políticos – da *polis* – onde a arte e a cultura se assumem como meios de visibilização das inquietações, desejos, mal-estar ou prazer dos que delas fazem uso. **Praia 43** pretende sublinhar o modo paradoxal como a bela cidade de Floripa se tem deixado mergulhar num sono turbulento de concreto, higienismo e limitação criativa sob o efeito do turismo e das metáforas estivais. Paraíso, Magia, bem-estar, progresso e modernidade têm sido os elementos-chave de toda esta turistificação. Mas, quem sabe, esta não seja a nossa praia! Quem sabe sob o efeito deste protetor solar que é a magia do turismo, tudo

a inauguração da Praia 43, utilizando a expressão “Reclamemos as ruas”.

A retomada das ruas como espaço público por excelência, nesta perspectiva, permite que novas experiências sejam vividas e compartilhadas por sujeitos diversos, sem fins determinados, sem objetivos a serem perseguidos, sem imposições, em que se celebra a liberação temporária da ordem estabelecida já que hierarquias e autoridades não têm lugar (OLIVEIRA, 2008, p. 70).

— Mas o que fomos capazes de gerar sem explicar?

Uma ação clara e simples pode gerar algo incrivelmente transformador.

— A questão seria sua eficácia simbólica?

Reclaim the Streets é um movimento que se posiciona, de maneira geral, contra os efeitos negativos da globalização sobre a vida urbana em sociedade. A organização coloca-se contra o uso do automóvel enquanto modo predominante de transporte e locomoção na cidade atual. As ações conjuntas do movimento são representadas por ocupações coletivas dos espaços públicos, em especial as ruas.

seja apenas um número de ilusionismo econômico onde o poder do concreto, a multiplicação dos condomínios fechados e das estradas, os terminais de ônibus abandonados e o custo dos transportes públicos ser um dos mais caros do país, as lagoas poluídas e os esgotos sem controle vazados no mar, as praias açoreadas e com elas os modos de vida pesqueiros suspensos ou a fruição das mesmas eliminada, as prisões deslocalizadas para que mais condomínios e lojas floresçam, a arte de rua condicionada a espaços limitados e domesticados, os mendigos empurrados para as periferias e a pobreza higienizada, será assim que o Paraíso se cria! Em boa verdade, neste caso Floripa parece mesmo ficar a Leste do Paraíso... **Praia 43** é apenas a praia da nossa imaginação, a praia dos nossos desejos, da nossa inquietação. O Paraíso, se tal coisa existe, deveria ser inventado numa babel de línguas, de identidades, de pertencas, e não apenas numa mitologia turística onde progresso se confunde com interesses econômicos, modernidade com intolerância, bem-estar com higienização das assimetrias sociais, e magia com rigidez e cerceamento criativo. **Praia 43** é a tua praia! A de todos... e a que falta verdadeiramente criar. E a arte, como a alquimia, permite sonhar e fazer sonhar. Reclamamos as ruas! Reivindicamos o espaço público! Recriemos a nossa praia...



Figura 21

O folder entregue dizia o que a PRAIA 43 pretendia sublinhar: os paradoxos da cidade de Florianópolis bem como nosso possível entendimento de espaço público. Muitas pessoas paravam curiosas e buscavam alguma explicação para o que viam. A necessidade de explicá-la me fez questionar sua eficácia. Para mim ela deveria simplesmente acontecer.

Partindo de Carreira (2003) podemos pensar em como estabelecer contatos com a audiência a partir da experiência de grupos de teatro de rua brasileiros. Um dos grupos mencionados em seu artigo, *The hybrid identities of Brazilian popular theatre*, o “Tá na Rua” fundado por Amir Haddad e trupe, defende um teatro que não quer educar no sentido pragmático, mas promover um encontro em que não existam barreiras entre palco e audiência. Intervir no cotidiano das pessoas é despertar sentidos sufocados pela vida nas cidades.

Um grupo de punks se aproximou:

— *É praia!*

Sentaram-se conosco e desfrutaram durante certo período de nossa praia. Outros transeuntes preferiram observar por um longo período de tempo nosso comportamento pouco usual. Lentamente,

grupos de pessoas se aglomeravam e comentavam curiosos o que viam na tentativa de uma explicação plausível.

— Mas afinal o que é performance? Isso se explica?

Todos Suspensos!

Estou aqui a refletir se a performance é uma saída inventiva capaz de apreender as urgências do presente.

— O que nos acontece ao preparar e gerar uma performance? O que geramos ao construir uma?

Partindo de Oliveira (2008), a ideia é criar uma zona de autonomia em que se suspenda, mesmo que momentaneamente, o controle sobre a vida, capaz de instaurar uma desordem não prevista. Sublevações temporárias se abrem como possibilidade, experiências de pico mostram, em rápidos momentos de suspensão, como a vida pode ser vivida de outra maneira (OLIVEIRA, 2008, p. 63).

Percebendo a performance dentro da história do teatro ocidental podemos observar uma busca pela performance a partir de um distanciamento da teatralidade. Compreendendo teatralidade como o que não é real, mas um ilusório que é representado por um ator e passível de repetição, chegamos à performance como “o que é” ao contrário do “como se fosse”. Nesta acepção encontramos um *performer* disposto a uma experiência vivencial que precisa, por sua vez, da experiência vivencial dos outros. Viver aqui e agora. Experimentar a existência de uma forma alargada. Neste sentido a performance parece trazer um novo contorno não só à forma de conhecer o mundo, mas ao ativismo político. Rituais rápidos e coletivos capazes de suspender a dinâmica da vida contemporânea.

Partindo de Schechner (1993), podemos compreender as performances como um comportamento duplamente exercido — comportamentos restaurados, ou seja, atos que já fazem parte das ações de vida em relação a circunstâncias comunitárias, mas que, em

performance, ficam potencializados, o que faz com que performances artísticas, rituais ou cotidianas sejam tão interessantes e gerativas para análises antropológicas como dispositivos para ativismos sociais. E uma, obviamente, não exclui a outra. Um comportamento “cozinhado”. Fitas de pedaços de comportamentos restaurados que podem ser recombinações de maneiras infinitas, ou seja, uma realidade que se cria à medida que se copia.

Também podemos perceber a performance como uma das manifestações mais evidentes da cena pós-dramática cujas características principais de acordo com Lehmann (2007) seriam mais presença que representação, mais experiência partilhada do que transmitida, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significação, mais impulsão de energia do que informação.

Para Pupo (2008), emerge da natureza dessa cena a necessidade, por parte do espectador, de tecer elos e configurar relações. “Sua intuição e imaginação são convocadas de modo a preencher as inúmeras lacunas configuradas pelo acontecimento que se desdobra diante de seus sentidos” (PUPO, 2008, p. 225).

Mexer na posição do observador desenha-se como questão fundamental. O teatro pós-dramático parece estar disposto a correr riscos artísticos provocando e desestabilizando o público.

— Mas até que ponto isso gera novas propostas de percepção? E como esta experiência no campo das artes corrobora com o campo da educação?

O que parece acontecer é a concreta experiência dos sujeitos ser enfatizada ao invés dos conteúdos objetivamente ensinados, ou seja, o efêmero e subjetivo em comparação ao fixado das grades curriculares, o que torna a “efemeridade uma deficiência e uma intensidade comunicativa” (LEHAMN, 2008, p. 227).

— Afinal, performance e educação podem coexistir? O que nos resta desta experiência para articulação de outro pedagógico?

Mais alguma palavra sobre essa desordem?

Transformar o espaço de tráfego de pedestres num espaço diferente, num jogo e numa ironia. Partindo de Victor (2004), o espaço público é um lugar privilegiado de comunicação, como um espaço capaz de produzir uma intervenção simbólica que, por sua vez, resignifique o sentido do político, ou seja, práticas metafóricas capazes de legitimar um poder político alternativo. Sob o título *Desobediencia simbólica: Performance, participación y política al final de la dictadura fujimorista*, o autor descreve e analisa algumas performances produzidas nos últimos meses da ditadura fujimorista. Um exemplo foi *lava la bandera* — um ritual participativo de limpeza da pátria cujo objetivo foi produzir uma imagem emocional que trouxesse à tona toda a corrupção em que o regime de Fujimori converteu o país. Um outro exemplo foi *Pon la basura em la basura* — outra performance que espalhou mais de 300.000 sacos de lixo com fotos impressas de Fujimori e outro político envolvido em escândalos de corrupção com roupas de presidiários coladas aos mesmos. Os sacos foram colocados nas casas de políticos e de instituições emblemáticas. Na Argentina um ato bastante metafórico neste mesmo sentido foi o de jogar balões com tintas vermelhas nas paredes de fora das casas e dos apartamentos dos torturadores do período da ditadura militar como forma de intensificar os julgamentos. As paredes ficavam manchadas de vermelho.

Os exemplos acima me fazem refletir sobre uma luta cultural por meio de símbolos e com caráter altamente participativo. Se o poder opera por símbolos, não seria interessante realizar ações culturais capazes de produzir códigos e informações? No caso de Florianópolis tentamos lidar com o símbolo do paraíso, da capital da qualidade de vida, da praia, da cidade limpa e correta que mostra o progresso e o bem-estar bem sucedido. Acredito que foi um primeiro passo e um processo altamente pedagógico para a experiência do conceito “ao ar livre”.

As questões levantadas continuam palpitando, mantendo-me em movimento investigativo acerca do performático no campo da educação.

— Performance ao ar livre: isto é pesquisa?

DA PRESENÇA

Uma criança sentada na mesinha circular com os pequenos amigos da educação infantil olha o quadro verde repleto de frases. É preciso copiar. A mão tentava. A obrigação ajudava. E, chateada, ela se levantou e pediu à professora para falar com a diretora da escola. E, na sua inquietação de quase um metro, incomodou: por que a gente pára de brincar para aprender? Naquela mesma semana haviam cortado suas idas ao parque, porque já era preciso ir se acostumando com a futura vida das séries iniciais.

— Por que não pode ter o parque sempre? Argumentava com a professora de educação infantil.

Talvez fosse pedagógico cortar o parquinho...

A criança passou sua vida escolar pensando apresentações de trabalhos artisticamente, pedindo aulas de teatro e atividades diferentes para todos os professores nas mais variadas disciplinas.

— Professora, será que não dava para aprendermos história sem o livro? De outro jeito? A professora de história da sétima série ficou um pouco sem graça na sala de aula.

A criança cresceu. E a inquietação também. A criança, hoje atriz-educadora pede ajuda à Educação para investigar sua trajetória inquieta por imaginação, movimento, prazer e surpresa no ato cognitivo.

Acho que vim até aqui me reconciliar com o pedagógico.

Durante algum tempo em minha vida, evitei pronunciar esta palavra. Ela parecia desgastada, como que chateava as palavras que se aproximava. Uma história... Parecia mais convidativa que uma história pedagógica...

Numa das primeiras disciplinas do programa de mestrado uma colega falava dos blogs como ferramentas de encontro, troca, aprendizagem e queria investigar os blogs pedagógicos. Eu perplexa. Encontro, troca e aprendizagem não eram pedagógicos por si só? O que é pedagógico?

Para mim, que fiz uma graduação em Artes Cênicas, completamente apaixonada por educação, ficou claro que eu temia o pedagógico com medo que ele destruísse as coisas mais saborosas da aprendizagem. Talvez por isso não cursei Pedagogia. Eu só me dei conta do meu pavor quando cheguei aqui no mestrado e vi que tinha

dificuldade de compreender tal conceito, de utilizá-lo. A coisa foi se complicando, corria o risco de ficar sem palavras para expressar-me no campo da educação. Todas tinham problemas.

Tive de fazer uma escolha. Ocupar-me de redefini-lo, reinventá-lo de forma que ele ficasse saboroso para mim.

No campo das artes cênicas pensei e aprendi muitas coisas. Muitas aconteceram por meio das experiências artísticas. Dançando, aprendi, por exemplo, acerca de vetores, força, peso, estrutura óssea. Realizando uma montagem teatral, pensei de uma forma totalmente diferente a história do Brasil. As coisas me aconteciam. O que comecei a sentir foi como era real pensar e aprender as coisas fazendo arte. Mas não queria usar a arte como meio para aprender algo, e sim como um inteiro para pensar sobre as coisas, aprendê-las.

A arte pensa tudo. E não é uma questão de colocá-la a serviço de um pedagógico, mas, quem sabe, aprenderem-se.

A arte pensa, aprende, ensina de outra forma. Essa outra forma por si só é pedagógica?

“Naturalmente” a relação entre arte e educação, sério e não sério, realidade e ficção foi uma experiência de dicotomia na minha trajetória escolar. Do ponto de vista da linguagem, a oposição parece ser pertinente; o que ela põe frente a frente não seria forçosamente o real e a fantasia, a objetividade e a subjetividade, mas somente lugares diferentes de fala (Barthes, 1996, p. 20) Mas isso não significa que tenham valorações diferentes para conhecer, pensar o mundo.

Aqui cheguei.

(In)ventei isso tudo para fazer as pazes com o pedagógico.

E foi fazendo, escrevendo, e relendo que chego a este momento: o que isto fala?

Não acredito em grandes transformações, mas, como estrangeira, quis micro-explodir algumas coisas com meus e-eventos.

Quais ventos?

Quanto um vento descendente se desprende da base da nuvem e atinge o solo com grande intensidade surge uma micro-explosão que pode durar segundos ou minutos, não mais que isso. Diferente dos tornados, ela não provoca rotação do vento e sim uma única rajada de forma divergente, não atinge uma grande área e deixa as árvores cortadas ao meio, ao invés de arrancadas.

Algo micro, mas que venta e explode. Essa parece ter sido minha forma de reconciliação com o pedagógico.



Figura 22

Após tais rajadas de ventos, fui recolhendo os restos partidos e bagunçados destas explosões eólicas, mas necessárias. A partir deles, faço alguns convites explosivos para reinventar o pedagógico. Estive tentando ensinar algo a mim mesma. Foi preciso confundir a assimilação e a exposição (Barthes, 2004, p. 226), transparecer o que se esclarecia e confundia aos meus olhos em cada experiência. A escrita é igualmente parte deste desejo, pois estive tentando criar essa escrita ao invés de representar o que já está dado; faço convites¹⁶.

Se a **experiência**¹⁷ é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, como eu permito que algo me aconteça ou me toque? Existe esta permissão? Penso que a pergunta pode ser entendida como o lugar de onde se fala da experiência. Nesse sentido, o que Larrosa (2002) diz sobre a experiência?

Para o autor, a experiência é compreendida como aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma. Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. O conceito de experiência como algo que NOS passa, que NOS acontece, que NOS toca, e não como algo que passa, acontece ou toca é fascinante pelo simples discurso de deslocar para o sujeito a

¹⁶ Em mais uma das performáticas orientações com Wladimir Garcia da Costa surgiu a possibilidade de pensarmos os restos desta colheita pedagógica como convites.

¹⁷ Uma primeira versão sobre esta investigação foi realizada com os colegas doutorandos Rodrigo Gonçalves dos Santos e Roselete Fagundes de Aviz de Souza e publicada no livro “Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos” (2009) com o título: qual a pergunta para se chegar à experiência da experiência?

importância da experiência. Larrosa afirma que muitas coisas acontecem, mas muito pouco nos acontece, nos toca.

Gosto de perguntar aos educadores sobre o que afinal lembram-se do tempo em que eram estudantes. Incrivelmente as lembranças não são conectadas com opiniões ou informações; mas momentos em que se sentiram existentes, situações de risco e/ou inesperadas, de expressão do seu ser por meio de atividades artísticas, jogos, brincadeiras ou passeios ou ainda situações avassaladoras e tristes.

A experiência poderia ser separada da informação, pois a informação não deixa lugar para a experiência. Estar “informado” é deixar que nada me aconteça, pois não há espaço para, em virtude da velocidade, quantidade e qualidade de informações, um pensar naquilo que me ocorre. Assim, o par informação/opinião desencadeia o que pensamos que pode ser uma “aprendizagem significativa”, o que, segundo o autor é um dispositivo que funciona da seguinte maneira: informar-se sobre “algo” e emitir uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre este “algo”, configurando, assim, por meio desta opinião, uma dimensão significativa da aprendizagem significativa. Geralmente este opinar gira em torno de estar a favor ou contra. Instale-se, desta forma, nas palavras de Larrosa, um dispositivo *periodístico* do saber e da aprendizagem, dispositivo este que torna impossível a experiência.

E a experiência do vento?

Como refletir a experiência na escola para além do que se apresenta? Sinto-me, então, impelida a pensar em como seria possível viver a experiência numa escola em que o currículo se organiza em pacotes de tempos efêmeros e fugazes, tão meteóricos que anulam qualquer experiência, que aceleram-nos cotidianamente... e nada nos acontece...

Se quero saber de qualquer tema, em menos de um minuto o encontro sistematizado nos *sites*. Inclusive, *sites* específicos com conteúdos de disciplinas que “ajudam o professor” a preparar suas aulas e os estudantes a fazerem suas “pesquisas”. A experiência... O que pode constituir uma experiência nesse contexto fugaz e efêmero ao se relacionar com os conteúdos?

Interrogo por sentir a questão tocar-me. Escolhi e escolho então experienciar. Experiências que geram movimentos, que convidam diferentes personagens, tempos e temas e formas para dar força e forma ao dito.

Seria isto o que Larrosa (2004) propõe em seu texto "Sobre a lição"; ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade, em sua obra *Pedagogia Profana*? Esse autor sugere outra relação com o texto: propõe experiência da leitura em sala de aula como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender. Não como ler e escrever bem, mas de como ler e escrever de verdade, como converter a leitura em uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade, transformando o escrever sobre o lido num escrever entre os espaços em branco que vão se abrindo entre as palavras lidas, na oportunidade da criação de uma escrita outra. O autor nos fala de uma experiência singular de leitura e escrita em aula, diferente, como as experiências singulares podem ser, distintas das leituras que experienciamos nas aulas que frequentamos ao longo de nossas vivências, enquanto estudantes e/ou professores, e nos oferta a leitura em aula como uma possibilidade de escrita. Para o autor, "[...] aprender a ler é aprender a escrever. Aprender lendo e aprender escrevendo. Porque através da leitura, a escritura libera um espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever." (LARROSA, 1998, p. 182).

Nesse sentido, em que a proposta de Larrosa dialoga com o que encontramos em Barthes (2004) no texto "*Au Séminaire*"?

No seminário, todo ensino é excluído: nenhum saber é transmitido, sentimos isto porque somos convocados e desafiados na leitura da lição. Barthes (2004) diz que no trabalho de pesquisa deve ser assumido o desejo. Este desejo se relaciona a um pedido, aí reside o desejo que deve ser assumido... O contrário disto é quando se pede ao pesquisador "falar", "relatar", e não "escrever". Falar aqui se refere a se estender ao longo de inúmeras exposições; relatar se refere a controles regulares; e escrever se refere ao desejo. Assim, o trabalho de pesquisa é uma solicitação forte, é uma solicitação de escritura, uma paixão presente. A pesquisa deve ser escrita, e na ficção da exposição da pesquisa, Barthes (2004) constata que o pesquisador seria um prospector de materiais, comunicador de resultados. "Dar forma" aqui é uma operação inicial e final, e este "dar forma" é também o escrever.

Ainda dialogando com Barthes, no texto "*Jovens Pesquisadores*" (1988), encontramos a proposição de um texto por meio do qual o autor descobre a inidentificabilidade de suas palavras e chega à substituição do eu falo pelo isto fala.

Nessa perspectiva, percebo que a escola nos colocou ao lado da leitura, mas não ao lado da escrita. Ao lado do autoritarismo, mas não ao da liberdade. Ao lado da verdade, mas não ao da conversa. Além de que, a tradição de leitura que a escola traz é a da decifração, não a leitura que me permite descobrir quem eu sou. E como podemos aprender o mundo; as coisas do mundo aprendendo a nós mesmos?

Talvez, no exercício da lição: na amizade e liberdade. Escrevendo. Lendo. Performando.

Larrosa fala de um gesto quase impossível nos tempos que correm. Parar para pensar, parar para olhar. Parar para escutar, pensar mais devagar. Podemos fazer isto? Sabemos fazer isto?

Aventurei-me nesta dissertação por trilhas pouco iluminadas... Pensei: e se para experienciar a experiência eu deslizasse este conceito para outros lugares? Quem sabe com diferentes grupos de pessoas... E se estes deslizamentos quisessem se fazer escritura em movimento?

Na travessia por uma paisagem, por exemplo, quis exatamente experienciar a paisagem, isto é: o relevo, seus agentes formadores... Um conteúdo da geografia, mais um destes pacotinhos fugazes que compõem o currículo. Aconteceu que esta re-criação correu o risco da escrita com os outros. Uma escritura feita no momento presente do espaço-tempo de uma oficina oferecida “aos interessados em educação”. Um estado de enunciação atordoado como descreve Barthes no qual a finalidade foi existir. E quando algo me acontece de maneira singular, eu crio e existo. Entretanto, a existência só existe em comunicação com os outros.

A escolha foi por libertar o pensamento e, em grupo, relacionar-se com um conteúdo curricular por meio da sensação da experiência de existir a partir dele mesmo. A tarefa era: dançar os agentes de relevo, sonorizar e compor no espaço-tempo relevos com nossos corpos. Pois, como afirma Hannah Arendt (2002) é quando o pensamento fracassa que o peso da realidade passa a ser sentido pela primeira vez.

Como fazer viver um conteúdo curricular sem partir de conceitos, dados, sentidos, fórmulas e certezas? Como é possível fugir do dispositivo curricular utilizando o próprio veneno criado por ele: seus inúmeros conteúdos? Como escapar da perspectiva crítica e técnica na educação? Larrosa (2002) propõe uma possibilidade: a relação entre experiência e sentido, ou seja, dar sentido ao que somos. Sugeri um saber que vem da experiência. Ao circular pelos centros de ensino com oficinas de experiência teatrais para professores ouço uma espécie de

murmúrio propagado por frases como: tenho que dar conta dos conteúdos, não tenho tempo e tenho muito a fazer.

Interessa-me que a educação aconteça.

Um pensar que nada tem a ver com raciocínio, inteligência, cognitivo, como nos provoca Hannah Arendt (1993), mas que nos faz perguntar sobre nossas ações no mundo: transformar histórias, conteúdos, ocorrências em sentido. Ser sujeito da experiência?

Para Larrosa (2001) o sujeito da experiência perde seu poder, torna-se vulnerável, exposto, forte e em risco manifesta na passividade a abertura e a disponibilidade essenciais para se submeter à experiência, a uma abertura para o desconhecido e não para um objeto previsto.

O saber da experiência se desenha, então, na mediação entre conhecimento e vida humana, como o sentido ou sem sentido do que nos acontece. Sempre particular e subjetivo, manifesta uma qualidade existencial na qual a experiência e o saber que dela deriva permite-nos apropriar-nos de nossa própria vida. Então, onde há experiência há também existência.

Sendo assim, como o conhecimento pode ser separado da existência humana?

Minha inquietação durante todas as minhas necessidades não foi por definir o que é afinal a experiência, mas pensá-la numa outra condição, em relação à herança dos conteúdos curriculares.

Será que os conteúdos curriculares não podem padecer também de um deslizamento para uma experiência-existência?

Será a educação o lugar da experiência-existência?

Segundo convite: trocar as coisas de lugar.

Sempre removi as cadeiras ou baguncei a ordem das mesmas nos e-ventos. Há nisso uma espécie de brincadeira: **trocar as coisas do lugar**. Há nisso também um **risco**: o de mexer com comportamentos naturais, como, por exemplo, o de chegar e sentar na sala de aula à espera do mesmo como experienciei com as professoras da pós-graduação ao compreender o papel do corpo com corpo. Mexer com as cadeiras é mexer com a postura dos estudantes e pensar numa aula que sustente essa ausência ou mudança. Trabalhar outras perspectivas, que pensem de outra maneira.

— Hoje não vai ter aula?

— Cadê as cadeiras?

— Ai que susto!

— O que é isso?

Disseram algumas professoras da pós-graduação ao chegarem na sala de aula sem cadeiras, mas com música, professora, objetos coloridos. Por fazer bagunça podemos ser também penalizados, já que a coordenadora da pós-graduação não ficou contente com o fato de metade das horas-aula terem acontecido sem as cadeiras. Pensar um pedagógico que desautoriza a presença ou constante ordenação das cadeiras é deslocar dados, redimensioná-los. Isto é um ato crítico? Instaurar uma desordem não prevista é suspender o controle sobre a vida e mostrar, de certa forma, que a vida pode ser vivida de outra maneira. A Praia 43, por exemplo, convidou a pensar na possibilidade desta suspensão, na abertura de possibilidades.

— Elas pensam que aqui é praia! Disse uma senhora enquanto eu pensava que ali era uma sala de aula.

Eu não sei ao certo onde o que esses convites incitam. Eles são restos recolhidos nas experiências para gerar experiência. Esta não é uma pesquisa de saberes que sabem, mas de saberes que não sabem. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar (Barthes, 1996, p. 47).

O que Barthes diz em seguida no seu texto “A aula” (1978) é que na sequência vem a idade de outra experiência, a de desaprender.

Fiquei pensando nas minhas tentativas de aprender as coisas nestas experiências, coisas que eu não sabia, esse convite que me fiz: **ensine o que não sabe**¹⁸.

Eu nunca tive claro como é isso de performar os conteúdos. Nunca tive aquela certeza desgostosa “vou dar esta aula e concluir com isto” porque nunca soube o que iria acontecer. Nas desmedidas dos acontecimentos aprendia acerca do que queria ensinar. Tentar trabalhar a ética, as relações interpessoais a partir do círculo, por exemplo, me fez desaprender a roda como expressão máxima de igualdade e harmonia ao

¹⁸ Fui convidada para ministrar em 2009 no Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) — UFSC uma oficina presencial sobre Gestão democrática para um grupo de diretores de creches que estavam realizando uma especialização a distância. Eu não conhecia o tema e nem tinha bibliografia. Preparei um encontro a partir do método de Augusto Boal, criando situações para debatermos os conceitos dos autores recomendados por meio de cenas cotidianas. O grupo deu um retorno extremamente positivo do trabalho, assim como a coordenadora do projeto. Aprendi muito acerca da gestão democrática e fiquei pensando que nesta oficina eu gerei uma situação de aprendizagem (para mim também) e ensinei algo aprendendo.

mesmo tempo em que, enquanto girava com os pequenos, aprendi coisas novas, os primeiros passos tímidos e ainda presos para pensar de que forma faço as coisas. Preparei aulas de dúvidas, de desejos, de vontade de saber acerca das formas discursivas dos saberes. Talvez, para manter um discurso sem o impor seja necessário ensinar o que não se sabe, o que não se tem certeza. Sendo assim, é impossível repetir o que eu fiz, mas existe aí um convite à **imprevisibilidade**. Leyla Perrone-Moisés comentando a aula de Roland Barthes afirma ser esta a grande questão de um ensino artístico: um conhecimento irrepetível. Quando repetimos, mantemos um sistema e uma responsabilidade do modelo, talvez de um mestre que sabe, mas que não sabe aprender junto.

Então, se aprendemos juntos, recolho outro convite: **gerar situações de aprendizagem**.

Para aprender se seria possível fazer acontecer uma disciplina a partir da experiência de comunicação corporal, preparei o espaço e fiz um roteiro de exercícios do que se tratava a aula como, por exemplo, na necessidade do corpo. Das perguntas, frases, espasmos, cenas e comentários desenhou-se uma aula sobre a possibilidade dela mesma. As professoras se viam fazendo cenas. Estava liberada a cena para transferências horizontais. Produziram-se os mais diferentes pontos de vistas sobre a aula em si, sobre os temas discutidos nas cenas. Gostei de ver a relação das professoras entre si. Fico agora pensando no que diz Barthes no seu Seminário, o trabalho seria a produção de diferenças, sendo que a diferença não é conflito. Todos os sentidos possíveis e nenhum ao mesmo tempo. Marcar apenas a partida. Na experiência de circulação da aula — Espetáculo Engenho de histórias de Dona Passa — comecei a ficar cada vez mais apaixonada pelas conversas com café e biju após termos como ponto de partida o espetáculo. Sentia o que diz Barthes no seu seminário, como uma brincadeira de passar o anel, eu colocava o anel em circulação, mas depois a cadeia arrebentava-se. Em cada grupo as conversas mais imprevisíveis, histórias daqui e dali, trocas de pesquisas. Como fazer entrevistas, quem faz teatro, perguntas sobre educação. Eu não consigo passar isso pelo escrito, as situações de circulação. Numa destas, na comunidade Novo Horizonte, conhecida como “a favela da via expressa” falávamos das pesquisas que avançam de pergunta em pergunta. Aí o Tiago, um dos estudantes, me perguntou o que eu estava perguntando agora. Aí contei desta pesquisa e perguntei

para eles qual era a diferença na aula que parte de uma performance. Eles me disseram.

— Ah! É mais pessoal. Você está aqui conversando. Um fala uma coisa outro fala outra. A gente viu primeiro. Está todo mundo aqui. Acontece aqui. É bem diferente se você desse aula com um livro ou a gente lesse um livro sozinho.

Aí a gente seguia a conversa falando de experiência, memória, educação. Conversamos sobre leitura, escritura. Lembrei que ao chegar em muitos Ejas, as professoras diziam que o estudantes não sabiam que ia ter teatro porque, caso contrário, poderiam ir embora com a justificativa que não iria ter aula. A experiência se desvelou como aula. Ninguém nunca foi embora. Os grupos permaneciam uma média de quarenta minutos conversando. Na hora da partida ouvi muitas frases como:

— Vem de novo contar outras histórias e mostrar sua pesquisa. Disse o Paulo, aluno da comunidade do Monte Cristo.

— Ah! Foi muito bom. Como eles participaram! Comentavam muitos dos professores que se mostravam bastante entusiasmados com a proposta.

Seguindo neste caminho de exposição no qual me encontro, sigo expondo e perguntando o valor dos meus e-eventos que, não um método (Barthes, 2003, p. 262), mas um protocolo de exposição (da colheita). Mas todo método, seja qual for, é uma ficção que reflete a linguagem. Vejo-me repleta de restos ficcionais que convidam a **imaginar**. Imaginei dois sujeitos conversando, dois sujeitos que habitam em mim, num texto dramático no qual pude habitar meu desejo por imaginação na educação e minhas inquietações por drama e pós-drama. Quem sabe a imaginação aprende o instante, é capaz de falar o real, fazer delirar a razão e nos gerar descobertas (assim como a própria escritura deste texto me ajudou a dar forma às minhas próprias contradições).

Ei!

Este texto pensou.

Realizar as coisas e não representar (PAVIS, 2008, p. 197), performar — não imitar ou mostrar, mas realizar. Assim que **performance** é outro convite.

Acontecer é um exercício de escrita no presente (Barthes, 1988, pp. 340-341) mostrar-se em estado de enunciação e exposição, correndo riscos e fissurando a totalidade que nos aperta por todos os lados.

Performar é mais um ato de criação do que realização de um conteúdo. É assumir sensações, gestos, tons, situações, surpresas, riscos, dúvidas que criam possibilidades de experiência. Para Barthes (1977), a teatralidade é a atualização de um texto em cena, considerando-a, entretanto, como um dado de criação, não só de realização. Ele me ajuda a compreender minha necessidade por menos cópia, fixação e repetição no ensino, por mais substância.

A atividade artística e a pedagógica são subsidiadas pelos mesmos princípios — a criação — Isto é um ponto de partida para a ação do professor?

Quais os mecanismos que pensei?

Essas ideias existem porque existiram performances para pensá-las. Se a performance não foi tida aqui como um meio para transmitir e comunicar algo ela é o meio que habito, o meio do algo, o algo. Eu não existo sem minha linguagem. Formo e des-formo ideias porque existe uma linguagem. Essa dissertação me foi sentida. Aquilo que disse é tão importante como a construção desse dito. Desejei realizar, performar mais do que transmitir meus possíveis des-conhecimentos acerca da performance. Não queria que a performance tomasse um lugar específico na educação, mas fosse móvel. Eu me diverti performando mais do que mergulhando no sentido profundo da performance. Isto me foi leve, arriscado, um ir e vir constante que me surpreendeu a cada instante. Revisito meus escritos e vejo minha necessidade de aprender a fazer da escrita um acontecimento que cria e não copia. Eu estou, mais uma vez, escrevendo algo à medida que estou aprendendo este algo.

DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: A arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007. 256 p.

ALEIXO, Fernando. A voz (do) corpo: memória e sensibilidade. **Urdimento: Revista de Estudos Pós-Graduados em Artes Cênicas.** Programa de Pós-Graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, v. 1, n. 6, 2004.

ARENDT, Hannah; ABRANCHES, Antonio. **A dignidade da política.** 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2002. 195p

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Perspectiva, 1972. *In.*: A crise na educação

BARTHES, Roland. **A aula.** São Paulo: Cultrix, 1996.

BARTHES, Roland. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977.** São Paulo (SP): Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Ensaio Críticos.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** *In:* *Au seminarie.* São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARTHES, Roland. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BAUMAN, Richard. **Verbal Art as performance.** Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1977.

BAUMAN, Richard. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOAL, Augusto. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação de Campinas**. São Paulo, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 207 p.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber**: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana. São Paulo: Religare, 2003.

CABRAL, Beatriz Biange. Drama como método de ensino. **Arte em foco**: Revista de estudos sobre produção artística, Departamento Artístico Cultural, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 5-93, 2º sem. 1998.

CABRAL, Beatriz Biange. (Org). **Ensino de teatro Experiências interculturais**. Florianópolis: Imprensa universitária, 1999. 130 p.

CABRAL, Beatriz Biange; DANBY, Mark. **Antropofagia através do Equador**. Paper apresentado no III IDEA Congresso, Kisumu/Quênia. Austrália, 1999. (inédito).

CAMPBELL, Joseph. **O poder do Mito**: com Bill Moyers. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARREIRA, André. *The hybrid identities of Brazilian popular theater. The Catalyst Centre On Line Journal*. San Francisco, CA, USA, v. 1, n. 2, p. 21-28, 2003. Disponível em: <<http://isla.igc.org/Features/Brazil/braz4.html>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

CARVALHO, Diana Carvalho de; LATERMAN, Ilana; GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BARTOLOTTI, Nelita (orgs). **Experiências pedagógicas com o Ensino e formação docente**: desafios contemporâneos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Florianópolis, SC: Fapeu, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**: criação de um tempo-espaço de experimentação. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 176 p.

COLL, Césa; SOLÈ, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1995. 252 p.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUD, Sigmund. **O Ego e o ID**. Obras Completas, v. II. Barcelona: *Nueva Visión*, 1978.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. In: **Introdução Representações**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-155.

HARTMANN, Luciana. **Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 125-153, jul./dez., 2005.

JEAN, Georges. **Los senderos de la imaginación infantil Los cuentos. Los poemas. La realidad**. México D.F.: *Fondo de cultura económica*, 1990. 227 p.

JUNG, Carlos G. **Obras Completas**. v. 20. Petrópolis: Vozes, 1963.

KIERAN, Egan. Por que a Imaginação é importante para a educação? In: CABRAL, Gladir de Souza; CELDON, Fritzen (Orgs). **Infância**: imaginação e educação em debate. São Paulo: Papyrus Editora, 2007. 139 p.

KÖHLER, Wolfgang; WERTHEIMER, Max. *Gestalt Theory Handbook*. Nova York: Macmillan, 1970.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um vôo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1991. 176 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. p.20-28.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Saber da experiência. Textos – Subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC – leituras – SME, julho de 2001.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 440 p.

OLIVEIRA, Lucia Maciel Barbosa de. **Corpos que escapam**: ação cultural como resistência. UNISO Revista de estudos universitários, Cultura, Sorocaba, SP, v. 34, n. 2, dez. 2008.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do Intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro** São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

PEIRANO, Mariza. **O dito e o feito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

PUEBLA, Eugênia. **Educar com o coração**. São Paulo: Peirópolis, 1997.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (Org.). **O pós-dramático**: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2008.

RAMOS, Renata Carvalho Lima. **Danças Circulares sagradas**: uma proposta de educação e cura. 2. ed. São Paulo: Triom, 2002.

ROOP, Alexander. *Alchimia e Mistique. Le Musée Hermétique*. Itália: Ed. Taschen, 2001.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. Estilhaços depois da tempestade: Divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... In: SKLIAR, Carlos (org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHECHNER, Richard. *The future of Ritual Writings on culture and performance*. New York: Routledge, 1993. 294 p. Chapter 3.

SCHIEFFELIN, Edward L. Ritual, performance, media. In: *Problematizing performance*. London: Routledge, 1998. p. 194-207.

Site Apolo11. Disponível em: <http://www.apolo11.com/tornados.php>. Acesso em: 20 jun. 2009.

Site Brasil Escola. Geografia. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/geografia>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

VICTOR, Vich. In: *Desobediencia simbólica: Performance, participación y política al final de la dictadura fujimorista*. E-misférica online journal, The Hemispheric Institute of Performance Politics, n 1.1, p. 1-8, 2004. Disponível em: http://hemi.nyu.edu/journal/1_1/vich.html>. Acesso em: 13 jan. 2010.

WOSIEN, Bernhard. **Dança**: um caminho para a totalidade. São Paulo: Triom, 2000.

WOSIEN, Maria Gabriele. **Danças Sagradas**: mitos.deuses.mistérios. Madrid: Edições *Del Prado*, 1996.

ZUMTHOR, Paul. O Empenho do corpo In: MEDITSCM, Eduardo (org) **Teoria do Rádio** – textos e contextos. v. I. FLPS: Insular, 2005.