



**PRÁTICAS ARTÍSTICAS EM CONTEXTOS
FORMAIS E NÃO FORMAIS DE ENSINO**

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 15 N. 2
JUL. / DEZ. 2016

ISSN 1980-5071

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

REVISTA DE ARTES DO CAMPUS CURITIBA II



**Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**

**Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II
Faculdade De Artes Do Paraná
Divisão De Pesquisa E Pós-Graduação**

Universidade Estadual do Paraná / *State University of Parana*

Reitor / *Rector*: **Prof. Ms. Antonio Carlos Aleixo**

Vice-Reitor / *Vice-Rector*: **Prof. Dr. Sydney Roberto Kempa**

Faculdade de Artes do Paraná / *Arts College of Parana*

Diretora / *Dean*: **Prof^a Ms. Pierângela Nota Simões**

Vice-Diretor / *Vice-Dean*: **Ms. Marcelo Bourscheid**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / *Research and Graduate Program*

Coordenador / *Coordinator*: **Prof. Dr. Marcos Henrique Camargo**

Editora Chefe / *Editor-in-chief*: **Prof. Dr^a Noemi Nascimento Ansay**

Editoras / *Editors*

Prof^a Dra. Guaraci Martins- Universidade Estadual do Paraná

Prof^a Ms. Roberta Ninin- Universidade Estadual do Paraná

Prof^a Dra. Sonia Vasconcellos - Universidade Estadual do Paraná

Técnicos / *Technicians*

Capa e Projeto Gráfico / *Cover and Graphic Design*: **Juciene Santos;**

Bibliotecário / *Librarian*: **Mary Tomoko Inoue**

Orientadores/ *Advisors*

Dra. Carminda André

Universidade Estadual Paulista

Dra. Consuelo Schlichta

Universidade Federal do Paraná

Dra. Cristiane do Rocio Wosniak

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Fábio Medeiros

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Francisco Gaspar Neto

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Giancarlo Martins

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Ismael Scheffler

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Jean Gonçalves

Universidade Federal do Paraná

Ms. Joelma Zambão Estevam

Universidade Federal do Paraná

Dra. Keila Kern

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Livia Sudare de Oliveira

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Universidade de Brasília

Dr. Marcelo Gianini

Universidade Federal de Alagoas

Dra. Mauren Teuber

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Rita Demarchi

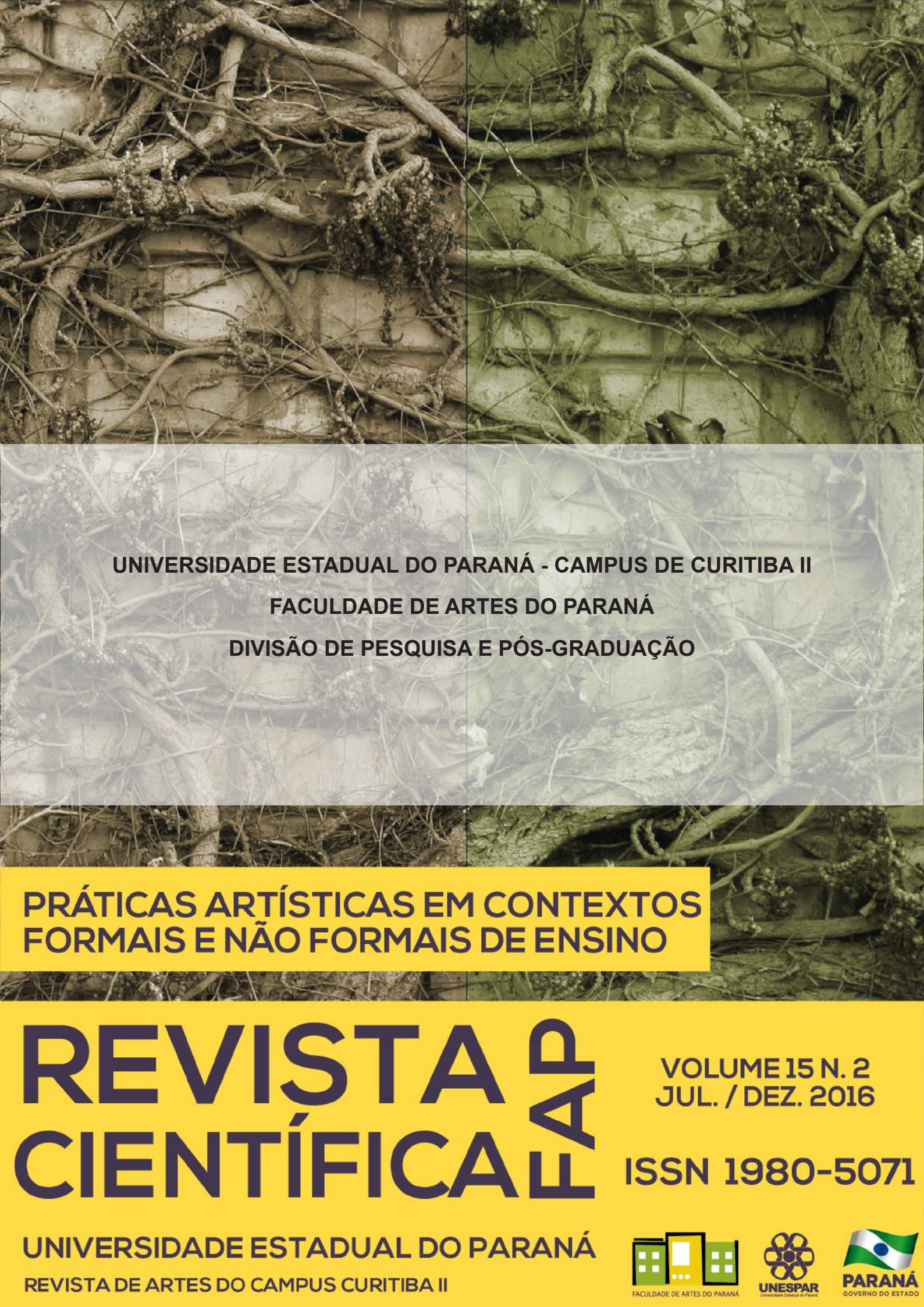
Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de SP

Dra. Rosemeri Silva

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Vicente Concilio

Universidade do Estado de Santa Catarina



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PRÁTICAS ARTÍSTICAS EM CONTEXTOS
FORMAIS E NÃO FORMAIS DE ENSINO

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 15 N. 2
JUL. / DEZ. 2016

ISSN 1980-5071

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
REVISTA DE ARTES DO CAMPUS CURITIBA II



© 2016 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Curitiba
II - Faculdade de Artes do Paraná – FAP

A Revista Científica FAP é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade dos autores.

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare>

<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=117>

Indexadores:



Revista científica/FAP / UNESPAR Campus de Curitiba II- FAP;
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação – v. 15 n. 2 (jul. / dez.,
2016). Curitiba: FAP, 2016 - 106 p.

Semestral

ISSN 1980-5071

Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/index>

1. Arte – Pesquisa - Periódicos. I UNESPAR Campus de Curitiba
II - FAP. II. Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação.

CDD 705
CDU 7(05)

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisas e Pós-Graduação
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral
80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil
Telefone: +55 41 3250-7339
<http://www.fap.pr.gov.br>

EDITORIAL	7
Guaraci Martins Roberta Ninin Sonia Vasconcellos	
DANÇAR COM A CRIANÇA: UM OLHAR PARA A COMPOSIÇÃO E CRIAÇÃO EM DANÇA COM A PEQUENA INFÂNCIA.....	10
Fernanda de Souza Almeida Carolina Romano de Andrade	
FORMAÇÃO DE ESPECTADORES JOVENS E ADULTOS: A RECEPÇÃO TEATRAL NO PROGRAMA EDUCATIVO SESC ARTE-EDUCAÇÃO – TRANSFORMANDO PLATEIAS.	31
Martha Lemos de Moraes	
TEATRO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES	54
Maria Eunice de Oliveira Helga Loos-Sant’Ana	
RASGOS NO COTIDIANO ESCOLAR: CONVERSAS SOBRE TEATRO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	78
Renata Patrícia Silva	

EDITORIAL	7
Guaraci Martins Roberta Ninin Sonia Vasconcellos	
DANCING WITH THE CHILD: A LOOK AT THE COMPOSITION AND CREATION IN DANCE WITH SMALL CHILDREN	11
Fernanda de Souza Almeida Carolina Romano de Andrade	
TRAINING YOUNG VIEWERS AND ADULTS: THE THEATRICAL RECEPTION IN THE EDUCATIONAL PROGRAM "SESC ART EDUCATION TRANSFORMING SPECTATORS"	32
Martha Lemos de Moraes	
THEATER PLAY AT SCHOOL: POSSIBILITIES FOR ADOLESCENTS' DEVELOPMENT	55
Maria Eunice de Oliveira Helga Loos-Sant'Ana	
TEARS IN EVERYDAY SCHOOL: CONVERSATIONS ABOUT THEATER AND AESTHETIC EXPERIENCE	79
Renata Patrícia Silva	

A 15ª edição da Revista Científica/FAP, publicação do Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná, da UNESPAR apresenta nos seus dois volumes um conjunto de reflexões, questões e problematizações no campo do Ensino de Arte, abrangendo formação e atuação docente, perspectivas de investigação e práticas artísticas em contextos educacionais diversos.

No contexto atual de inserção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elaborada na sua última edição sem um amplo envolvimento da comunidade das áreas específicas, bem como da proposição de uma reforma do Ensino Médio que reduz saberes e conteúdos, entre eles o de Arte, a discussão sobre a relevância do ensino de arte torna-se urgente, necessária e vital.

A formação de crianças, jovens e adultos não pode ser fatiada e direcionada às necessidades profissionais do mercado de trabalho, pois os processos de aprendizagem são amplos e visam, sobretudo, a transformação do educando pelo conhecimento e reflexão para que este possa entender, divergir e se posicionar frente à complexidade e diversidade humana. Deste modo, urge compreender a arte como área de conhecimento, como saber histórico e cultural construído pela humanidade e que carrega em si posicionamentos, transgressões e interações críticas sobre a complexidade do mundo para além do entendimento lógico e racional.

Ensino de arte é área de conhecimento com história e conteúdos próprios, é prática social e deste modo possibilita a construção de pontos de vista e de percursos questionadores frente ao vivido, ao estudado, ao experienciado. Nesta relação dialética do sujeito-mundo, movimenta a imaginação, extrapola e transcende o imediato, projeta e transforma o próprio trabalho ao possibilitar modos diferentes de representação e de crítica.

Nesse sentido, reunimos nesta edição reflexões, experiências e investigações que aprofundam o debate atual de e sobre o Ensino de arte e apresentam, de distintos modos, a ação provocadora da relação entre corpo/mente/emoção e entre sujeitos – alunos, professores, mediadores, público – envolvidos em processos criativos e transformadores.

NÚMERO 2 – Práticas artísticas em contextos formais e não formais de ensino

Neste volume destacamos experiências e práticas realizadas em espaços formais e não formais de ensino. São apresentados quatro artigos que articulam cultura, aprendizado e transformação, refutando a dualidade entre teoria e prática. No primeiro artigo, Fernanda de Souza Almeida e Carolina Romano de Andrade debatem sobre a prática artística em dança, propondo a reflexão sobre a construção da dança a partir do cruzamento interdisciplinar entre dança, educação e infância. As autoras destacam a necessidade de processos de criação nos quais os protagonistas são as crianças da educação infantil, participando ativamente das decisões, em diálogo com o professor/mediador. O papel do lúdico como estratégia para as composições em dança é relevado e também revelado por meio da abordagem de situações da prática in loco e da socialização de experiências em contexto. Ao destacar a formação dos professores, as autoras enfatizam a sistematização de proposições sensíveis e criativas.

O segundo artigo se situa no contexto não formal de ensino do teatro, no qual Martha Lemos de Moraes apresenta uma investigação em recepção teatral na perspectiva do gestor cultural. Para tanto, analisa o programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”, realizado no Teatro SESC Paulo Autran, em Taguatinga-DF. A autora discute a mediação cultural e artístico/teatral como possibilidade potente de ação cultural em espaços de educação não formal, em prol da experiência estética do espectador.

Ainda no contexto do teatro e da experiência estética, o artigo de Maria Eunice de Oliveira e Helga Loos-Sant’Ana expõe suas reflexões artísticas e pedagógicas sobre práticas artísticas no contexto escolar. Ao apresentar o espaço da escola como um lugar potente para a criação artística de alunos e professores, refletem sobre as intersecções entre o teatro contemporâneo – teatro pós-dramático e performance - e as práticas pedagógicas do/a professor/a de teatro.

Finalizamos este volume com o artigo de Renata Patrícia Silva que apresenta duas experiências docentes realizadas por estudantes da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. A autora aborda e analisa essas situações a partir do conceito de experiência estética, fundamentando-se nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey.

Renata também insere o pensamento do russo Lev Vygotsky ao investigar as contribuições da pedagogia teatral no processo de desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e motoras do adolescente. O artigo expõe os desafios e as superações no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo teatro no contexto escolar.

Desejamos uma ótima leitura a todas e todos!

Guaraci Martins
Roberta Ninin
Sonia Vasconcellos

DANÇAR COM A CRIANÇA: UM OLHAR PARA A COMPOSIÇÃO E CRIAÇÃO EM DANÇA COM A PEQUENA INFÂNCIA

Fernanda de Souza Almeida¹
Carolina Romano de Andrade²

Resumo. O presente texto busca destacar alguns fundamentos da dança com a educação infantil e despertar um olhar para os processos de criação nesta linguagem artística com a criança pequena, revelando situações da prática *in loco*. Pretende-se com isso, contribuir com a construção de uma dança alinhada à infância no âmbito das intervenções educativas, a partir do cruzamento interdisciplinar entre dança, educação e infância. Além disso, apresentar uma socialização de experiências em contexto, para fomentar a formação de professores por meio do debate e da sistematização de proposições sensíveis e criativas. Desta forma, em um diálogo entre as pesquisas de doutoramento (ANDRADE, 2016) e de mestrado (ALMEIDA, 2013) das autoras, destacou-se a necessidade dos processos de criação em dança com a educação infantil colocarem os pequenos como protagonistas do processo, participando ativamente das decisões, em diálogo com o professor/mediador. Este profissional, pode se inspirar nos conhecimentos anteriores advindos das vivências das crianças e contribuir com ideias e sugestões. Ademais, ressalta-se o papel do lúdico como fio condutor das especificidades dessa etapa da vida, uma estratégia interessante de permear as composições em dança. Nesse sentido, é importante que o professor embrenhe-se no universo infantil para oferecer pistas para auxiliar as crianças a estabelecer relações de experiência com o mundo (ANDRADE, 2016); descobrindo e compondo sua própria dança, por meio da ludicidade.

Palavras-chave: dança e educação. criação artística. educação infantil. práxis educativa. princípios metodológicos.

1 Professora do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisadora do Núcleo de pesquisa e investigação cênica Coletivo 22 e membro do grupo de pesquisa Dança: Estética, Educação do Instituto de Artes da UNESP, desde 2009, atuando em projetos de pesquisa que versam sobre dança, educação e formação de professores. Coordena o projeto de pesquisa Dançarelando: a praxis artístico-educativa em dança com crianças e o projeto de extensão Dançarelando.

2 Bailarina, coreógrafa, pesquisadora e professora. É professora credenciada pela Royal Academy of Dance (RAD), Bacharel (2003) e Licenciada (2006) em Dança-UNICAMP. Mestre em Artes (IA-UNICAMP/2006). Doutora em Artes (IA-UNESP/2016), membro-pesquisadora do grupo de pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE-IA/Unesp). Atuou como prof. coord. da Pós Graduação Lato sensu Dança- Educação Faculdades Integradas de Bauru. Foi professora da Universidade Sagrado Coração Bauru, no Cursos de Artes Cênicas, onde coordenou os projetos de extensão de Capoeira e Cultura Popular. Foi professora substituta na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, no curso de licenciatura em Educação Física (DEF/BAURU). Participou (2015) do Núcleo São Paulo - NuSP - ligado ao Projeto Mapeamento Dança patrocinado pelo MINC. Atualmente é professora voluntária do Mestrado Profissional (*Stricto sensu*) em Artes, PROF-ARTES

DANCING WITH THE CHILD: A LOOK AT THE COMPOSITION AND CREATION IN DANCE WITH SMALL CHILDREN

Fernanda de Souza Almeida
Carolina Romano de Andrade

Abstract. This paper seeks to highlight some fundamentals of dance with childhood education and stimulate a look at the creation processes in this artistic language with the small child, emphasizing the practical situations *in loco*. It is intended to contribute to the construction of a dance aligned to childhood in the educational context, from the interdisciplinary relationship between dance, education and childhood. In addition, present a socialization experience in context to promote the teacher formation through the discussion and the systematization of sensitive and creative propositions. Thus, in a dialogue between a doctoral research (AUTHOR 1, 2016) and a master's research (AUTHOR 2, 2013), featured the need of creative processes in dance with childhood education to put children as protagonists in the process, actively participating of decisions, in dialogue with the teacher. The professional can be inspired on previous knowledge derived from the children's experience and contribute ideas and suggestions. Moreover, it is emphasized the playful role as a guide of the specifics of this stage of life, as an interesting strategy to the compositions in dance. Therefore, it is important that the teacher immerse himself in children's universe to provide clues to help the children to establish relationships of experience with the world (AUTHOR 1, 2016), discovering and composing their own dance, through playfulness.

Key words: dance and education. artistic creation. child education. educational praxis. methodological principles.

DANÇA E INFÂNCIA: LINGUAGEM, MOVIMENTO E CRIAÇÃO.

Nos últimos 20 anos de consolidação da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, políticas públicas e pesquisas acadêmicas³ tem buscado contribuir com a compreensão sobre a infância e a ação educativa nessa fase peculiar da vida.

O diálogo com diversas áreas do conhecimento tem fomentado uma concepção mais ampliada de criança, de corpo e movimento, indissociáveis da constituição de suas identidades e das possibilidades de interação (BUSS-SIMÃO, 2009). Tais reflexões, estão favorecendo a construção de propostas que se distanciam de um modelo tradicional de transmissão do conhecimento e de uma concepção escolarizante de educação infantil, reconhecendo as especificidades educativas dessa etapa.

Especificidades essas, que integram o educar, o cuidar e o brincar, em ações que expandem e diversificam as experiências das crianças sobre si, o outro e o mundo, sem o caráter de terminalidade de elaboração dos conceitos. Uma perspectiva que considera o dinamismo do desenvolvimento infiltrado na cultura, na qual o corpo com seus sentidos, significados e expressões são vistos e vividos em sua plenitude (SAYÃO, 2002).

Há uma centralidade do corpo nas ações e relações. É possível notar que “aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, fuxicar, demonstrando o contato consigo, com os afetos e com os signos pertencentes ao contexto cultural” (SAYÃO, 2002, p. 61). E, é nesse movimento que as crianças constituem suas identidades, relacionamentos, interações e autonomia.

Desse modo, é necessário favorecer que os pequenos vivenciem corporalmente suas infâncias, nas mais variadas possibilidades de ações, expressões e linguagens produzidas pela cultura em que estão imersos e, constantemente reinventam. Nesse sentido, pensar essa gente pequena como protagonista e, ao mesmo tempo, mediada pela cultura é reconhecer

3 Dentre as políticas públicas elaboradas nos últimos 20 anos em prol da Educação Infantil destacamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010). E, entre as pesquisas, ressaltamos as produções acadêmicas apresentadas no mapeamento de dança voltada para a Educação Infantil e seus temas correlatos na tese de Andrade (2016).

que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, [...] nas suas práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2010, p. 1).

Mas, é também, optar por um caminho: o da expressão de suas múltiplas linguagens (GOBBI; PINAZZA, 2015), recuperando valores e conhecimentos que incluem o movimento, o gesto, o toque, os sabores, os cheiros, os sons, o desenho, a pintura, a fala, a escrita, a poesia, os sonhos, o encantamento, a representação, o brincar e a invenção de cenários, narrativas e personagens. Uma compreensão da educação infantil como campo de conhecimento interdisciplinar e de políticas intersetoriais, multidimensionais e em permanente evolução.

Sob tal perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) destacam a natureza lúdica de jogos, brincadeiras e a dança como manifestação artística e cultural essencial para que as crianças tenham o domínio da linguagem simbólica e do universo sensível. Nesse sentido, a dança pode ser trabalhada dentro de princípios estéticos da sensibilidade, valorizando o ato criador.

Desse modo, esse artigo busca levantar alguns aspectos sobre um processo de criação em dança, no qual, a criança pequena seja considerada como um sujeito ativo no seu processo de apoderamento e reelaboração do conhecimento, valorizando suas contribuições singulares, diferentes daquelas advindas do mundo dos adultos. Uma criação em dança *com* as crianças e não *para* elas; sem negar, com isso, a preocupação em relação à apropriação do patrimônio cultural da humanidade (direito legítimo de todos), como as danças brasileiras, étnicas, de rua, o balé, a dança contemporânea, entre tantas outras.

Para pensarmos a criação em dança com a criança, para além do senso comum, como por exemplo, a criação de *coreografias*, destacamos a necessidade de que esse processo abranja o lúdico e possua um propósito, uma intenção; que pode estar relacionado à investigação e concepção de movimentos para a *composição* de um espetáculo, de uma cena, entre outras finalidades que podem se alterar conforme a situação planejada pelo professor em diálogo com as crianças. Uma prática que pode revelar-se como uma potência para o encontro entre corpo, movimento, criatividade, expressão e as múltiplas linguagens.

Essa temática foi denunciada por alguns autores, como Marques (1999, 2005) e Vieira, Teixeira e Teixeira (2010) que explicitam a dúvida de docentes e gestores em como mediar a dança nessa etapa da educação básica sem resumir-la às apresentações em datas comemorativas e as letras de música em movimentos. Uma situação que tem se modificado paulatinamente, mas que insiste em permanecer no contexto escolar.

Desta forma, este texto traz como objetivo destacar alguns fundamentos da dança com a educação infantil e despertar um olhar para os processos de criação nesta linguagem artística com a criança pequena, relevando situações da prática *in loco*. Pretende-se com isso, contribuir com a construção de uma dança alinhada à infância no âmbito das intervenções educativas, a partir do cruzamento interdisciplinar entre dança, educação e infância; além da socialização de experiências em contexto para fomentar a formação de professores por meio do debate e da sistematização de outras proposições sensíveis e criativas.

Ademais, esse tema germinou do interesse das autoras deste artigo em promover um diálogo entre suas pesquisas de doutoramento (ANDRADE, 2016) e de mestrado (ALMEIDA, 2013) e da oportunidade de participar do X Seminários de Dança do 34º Festival de Dança de Joinville intitulado “Dança não é (só) coreografia”, com a comunicação oral e resumo expandido “Elementos de criação em dança com crianças pequenas” (ANDRAEDE;ALMEIDA, 2016).

TEMÁTICAS DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entendermos como podemos desencadear processos de criação em dança com as crianças, torna-se relevante pontuar os conhecimentos específicos da dança e a compreensão desta como uma linguagem artística, uma vez que, são bases para a criação. A dança como linguagem é um sistema de signos próprios que permite a comunicação por meio do corpo e do movimento. Isso significa que ela possui um conjunto organizado de elementos com possibilidades de combinação potencialmente estética que produzem significado (MARQUES, 2010).

Sob tais aspectos, Gonçalves (2010) compara a linguagem da dança a um caleidoscópio, no qual, os seus elementos– saltos, giros, torções, deslocamentos, entre outros – “são peças de diferentes cores e formatos que, juntas, podem combinar-se em uma infinidade de arranjos, cada qual inusitado a produzir singularidades” (p. 3). Segundo a autora

[...] as peças também podem ser trocadas a cada aula, a cada montagem de espetáculo, a cada situação de aprendizagem, ampliando ainda mais as possibilidades de novas experiências, novos encontros de corpos que irão embaralhar os códigos, desmontá-los e dar-lhes sentidos (p. 4).

A criança pequena tem a função simbólica como eixo da sua ação no mundo, desse modo, torna-se interessante a presença da dança em seu cotidiano, especialmente o educativo. Entretanto, interessa-se mais que o resultado, o processo utilizado para atingi-lo: a consciência, a criatividade, a sensibilidade e a atenção.

A partir do exposto, para facilitar a compreensão *do que* e *de como* criar, Andrade (2016) apresenta os conhecimentos de dança em três aspectos, denominados *temáticas da dança*, divididos em: corpo, fundamentos da dança e criação em dança (esse último aspecto será abordado no próximo subitem). Para a criação, o primeiro aspecto que ela destaca é o conhecimento de corpo, uma vez que, é nele que a dança se expressa.

Esse conhecimento do corpo, passa pela noção das estruturas/constituição corporal, envolvendo os sistemas ósseo, articular, muscular, proprioceptivo e exteroceptivo. Este pode ser o primeiro passo para a criança explorar suas possibilidades de movimentos. E, como consequência, favorecer um ajuste postural, graduação de tónus, percepção das partes do corpo e posicionamento das articulações, para a realização de movimentos com menor ou maior esforço.

Ao conhecer o corpo, pode-se incluir o fato de a criança encontrar diferenças entre os tamanhos, os tipos de movimento, de peso e fazer comparações em relação ao seu corpo e aos demais. O corpo aqui, é pensado como uma unidade, composta por várias partes que se relacionam entre si.

A ideia é não ter pressa em ampliar o conhecimento de corpo da criança; esse processo é uma troca de aprendizados e pode levar tempo, dependendo do jeito que a proposta é apresentada e de como as crianças a recebem.

O segundo aspecto é denominado por Andrade (2016) como fundamentos da dança, envolve o brincar com: a gravidade, as relações espaciais, ritmo e as associações de tempo.

Pela gravidade pode-se investigar as possibilidades do corpo, das articulações, o estudo do peso e dos apoios em relação ao chão, ao próprio corpo e aos objetos; bem como, da resistência e das oposições ósseas, conscientizando a criança de seu eixo global, em diálogo constante com a força da gravidade. Ao tornar consciente o uso do espaço as crianças poderão estabelecer relações espaciais dançadas com o eu, o outro e o ambiente.

Ao explorar o ritmo e as relações de tempo na dança, os pequenos poderão empreender diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como a velocidade, as pausas, pulsos, intensidades e flexibilidade, reconhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo.

Entre os fundamentos podem ser trabalhadas as ações corporais - girar, saltar, rolar, espiralar, dobrar, balançar e outras possibilidades de movimentos e ações cotidianas, como engatinhar, rastejar e sentar. Tais ações, podem ser exploradas e ampliadas por meio das variações de formas, dinâmicas, espaço (níveis, planos, progressões), tempo e ritmos variados.

Já Almeida (2013), organizou sua proposta em dança com a educação infantil em quatro elementos da dança: corpo, movimento expressivo, espaço e ritmo. O elemento *corpo* envolve a compreensão e a percepção da estrutura do corpo e do movimento, por meio das vivências com as ações corporais, articulações, imobilidade, reconhecimento dos tamanhos, nomeação de ossos e músculos, sensibilidade proprioceptiva e exteroceptiva e, adaptações ao contato improvisação. O *movimento expressivo* destaca a expressividade que a ação pode revelar, em experiências com as diferentes graduações de tônus, peso, apoios, equilíbrios e ajustamentos posturais. Já o elemento *espaço*, enfatiza o diálogo entre corpo e movimento com o espaço amplo, social e pessoal, na experimentação da

cinesfera, das direções, níveis, planos, tensões espaciais, distâncias, progressões, formas e projeções. Por fim, o *ritmo* integra as relações com o tempo – súbito e sustentado (LABAN, 1978) - e a percepção rítmica biológica e métrica.

Ao revelar essas duas possibilidades de organizar os conhecimentos da dança com a educação infantil, que ora se assemelham, ora se diferenciam; tais estudos destacam que, o movimento em si não é dança, mas a combinação desses fatores podem comunicar e gerar dança, aliados às ações corporais, à expressividade, criatividade e intencionalidade, como componentes constitutivos da dança e que podem pertencer aos processos de criação.

Dessa maneira, a dança como qualquer outra manifestação artística, é forma de conhecimento que envolve a intuição, sensibilidade, emoção, imaginação e capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, interpretação, análise, síntese e avaliação. Entretanto, tais conhecimentos específicos da dança podem ser estimulados em qualquer idade, o que pode diferenciar o uso desses elementos com a criança é o foco na abordagem, o “como” essa dança pode ser oportunizada aos pequenos, seja em vivências sistematizadas, seja na composição de cenas/espetáculos.

CRIAÇÃO EM DANÇA

Para iniciar esse subitem, nos ateremos à definição dos termos composição e coreografia, uma vez que pertencem aos processos de criação, mas se diferem. Para Marques (1999), a composição em dança pode articular ações corporais, gestos e frases de movimento em infinitas possibilidades de combinação. Dessa maneira, é possível compreender a composição como o conjunto de múltiplos processos por meio dos quais os dançarinos organizam os elementos da dança (ALMEIDA, 2013) em constante pesquisa de movimentação.

Essa composição pode acontecer por meio da combinação: de células de movimento pré-estabelecidas advindas da improvisação ou não; de movimentos incitados por meio de ritmos e estímulos sonoros internos (batidas do coração, sons de respiração, etc.) ou externos (músicas, sons diversos); da relação das pesquisas de movimentação dos bailarinos com o espaço; e de regras estabelecidas ou não, previamente ao processo criativo; entre outros.

José Gil (2001, p.81) define o termo coreografia como “um conjunto de movimentos que possui um nexos, quer dizer uma lógica de movimento, próprio”. Já Jacques (2009), descreve a coreografia como um projeto de movimentação corporal, definido para um ou mais corpos. A criação dos passos e movimentos de uma coreografia pode ocorrer por meio de uma improvisação ou por atribuição de um coreógrafo.

A composição distingui-se das coreografias, no que diz respeito à forma como estes elementos são criados, articulados, sequenciados e distribuídos no tempo e no espaço. A principal diferenciação entre esses termos é que a coreografia possui como resultado estético uma sequência pré-organizada e definida de passos ou movimentos, e na composição as movimentações não são necessariamente organizadas e definidas a priori.

Para Andrade (2016) uma possibilidade interessante para a criação com a infância é que o professor seja um mediador do processo e auxilie as crianças a investigar e criar, contribuindo com ideias e ampliando as perspectivas sobre as *composições* ou *coreografias* inventadas por elas. A *coreografia* pode ser um meio interessante de criação, desde que, as crianças participem do processo e não sejam apenas reprodutoras de modelos focados em aquisição de habilidades, criados exclusivamente por seus professores. A criação de uma coreografia deve ser apresentada como uma proposta baseada em conhecimentos anteriores, advindos das vivências, na qual, se coloca a criança como protagonista no processo de construção dos conhecimentos.

Para as criações em dança, as próprias crianças podem ser responsáveis pela escolha dos temas, discutidos em conjunto com os professores. O importante é que haja participação ativa na elaboração do enredo, do movimento, da encenação e dos figurinos. Nesse sentido, o professor pode, por exemplo, favorecer e ampliar o conhecimento e concepção das movimentações por meio de exercícios, jogos e vivências (ANDRADE, 2016).

Um aspecto relevante no universo infantil é a ludicidade. Dentre as atividades lúdicas, o jogo se configura como uma opção metodológica interessante e prazerosa para a criação. Por meio do jogo, é possível a incorporação de exercícios técnicos, de consciência do corpo, nos fatores de movimento e na integração de linguagens artísticas, por exemplo. Em especial, os jogos de faz de conta ocupam um lugar central na dança com as crianças

pequenas, pois estimulam a imaginação e a diversão presentes na infância (ALMEIDA, 2013). O jogo também trabalha com o imprevisível, com a possibilidade da criação e recriação de movimentos; dessa forma, no jogo também pode acontecer a improvisação.

Outra estratégia interessante na educação infantil é a improvisação que permite a busca de movimentos pertencentes ao repertório individual, sejam eles do cotidiano, aprendidos em atividades físicas, explorados em brincadeiras, em um novo espaço e/ou com diferentes estímulos (SARAIVA-KUNZ, 1994), favorecendo a ampliação do repertório de movimentos, a consciência corporal e a transformação dos elementos da dança em linguagem.

Em relação a integração de linguagens, é possível realizá-la utilizando o movimento como ponto de partida para sensibilizar os pequenos para o ritmo, as paisagens visuais, a representação cênica e a literatura; nos quais, oportunizam a educação dos sentidos, enriquecendo e diversificando a sensibilidade sobre si, o outro e o mundo, e potencializando a multiplicidade expressiva infantil.

Ademais, acreditamos que a apreciação estética na infância possibilita a compreensão das relações entre dança, sujeito, dançarino e expectador. Por meio de uma fruição para além do senso comum, a apreciação pode proporcionar uma visão artística da dança, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade (GODOY, 2010). Essa experiência estética favorece à criança estabelecer conexões entre as experiências corporais vivenciadas que podem se transformar em criação.

Adiante, abordaremos recortes de dois diferentes processos de criação em dança no contexto escolar com crianças de 5 anos de idade, que se desenvolveram ao longo da pesquisa de mestrado de ALMEIDA (2013). Tais processos, estão alinhados aos princípios anteriormente elencados, principalmente no que tangem os pequenos como centro do processo, participando ativamente das decisões e em diálogo com o professor/mediador; o qual, se inspirou nos conhecimentos anteriores advindos das vivências das crianças e contribuiu com sugestões e sistematizações dos signos da dança.

Dessa maneira, apresentaremos trechos da pesquisa organizados em: escolha do tema, processo e apresentação.

OUTRO OLHAR PARA OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA COM A CRIANÇA PEQUENA

Ao pesquisar os princípios metodológicos de abordar a dança com a educação infantil, Almeida (2013) experimentou dois caminhos: o primeiro configurou-se como o projeto piloto da investigação que recebeu o nome de “Dança Criativa”⁴; e o segundo, a nova proposta elaborada a partir das reflexões de tal projeto, em diálogo com recortes das teorias de Wallon (1941, 1975), Mahoney e Almeida (2004 e 2009), Laban (1978, 1990), Marques (1999, 2005, 2010), Godoy (2007, 2010, 2011), entre outros; nomeado de “Planeta Dança”.

O curso “Dança Criativa” foi realizado com uma turma de dezesseis crianças, em uma escola particular, percorrendo os meses de fevereiro a dezembro de 2010, em 35 encontros, realizados uma vez por semana, no contraturno. Já o “Planeta Dança” contou com a participação de 35 crianças, matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e foi oferecido durante os meses de agosto a novembro de 2012, em 30 encontros realizados duas vezes por semana, inseridos na matriz curricular. Ambas aconteceram na cidade de São Paulo com encontros de 45 minutos cada.

Para “Dança Criativa” havia a expectativa da gestão, dos pais e das crianças, por uma apresentação de final de ano; pois era cultura do local. Assim, perguntavam por esse momento desde o retorno das férias de julho.

O contrário aconteceu com “Planeta Dança”, que não contava com esse tipo de produção. Desse modo, a decisão por iniciar um processo de criação partiu do interesse despertado nas crianças durante os momentos de apreciação estética, no qual questionavam sobre a comunicação, relação artista e expectador, construção das cenas, escolha de figurinos, entre outros.

4 “Dança Criativa” é uma expressão criada em meados do século XX para se referir às ideias e metodologias de ensino da dança para a educação inspirada nos estudos de Laban. Para saber mais recomendamos a leitura do artigo: STRAZZACAPPA, Márcia. A tal “Dança Criativa”: afinal, que dança não seria? In: TOMAZZO-NI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. Algumas perguntas sobre Dança e Educação. Joinville. Nova Letra, 2010. p. 29-46. No caso do projeto piloto, o nome do curso foi proposto pela escola.

Nesse contexto, para coroar o encerramento do “Planeta Dança”, Almeida (2013) propôs que os pequenos vivenciassem a construção e apresentação de uma coreografia, refletindo que tal oportunidade poderia ser uma ocasião privilegiada para as crianças serem apreciadas e vivenciarem mais uma possibilidade da dança como linguagem artística.

E, ao anunciar a sugestão de se apresentarem para os colegas de outra turma da escola, os pequenos vibraram! Contudo,

G.M.C.⁵ interrompeu a comemoração, alertando-os de que precisariam, então, ensaiar. Pedi que pensassem em um tema e, no final da aula, T.Y.R. sugeriu “marionetes”, alegando que os bonecos de madeira poderiam dançar em peso firme e com as articulações [uns dos elementos da dança experimentado por eles ao longo do curso]. As demais crianças aprovaram a ideia e acrescentaram que poderiam pensar em outros brinquedos que dançavam. Frente a tais questões, disse que começaríamos a nos organizar relembrando alguns aspectos da dança já vivenciados (ALMEIDA, 2013, Diário de campo, 01/11/2012).

No projeto piloto “Dança Criativa” a sugestão do tema foi elencada pela pesquisadora, uma vez que percebeu durante o desenrolar do curso um interesse pelos jogos infantis da cultura popular, por parte dos pequenos. Esse assunto foi despertado por uma das crianças que entrou em contato com esse universo durante as férias na fazenda de um parente, trazendo tais aprendizados para os encontros. A partir de tal iniciativa, os jogos passaram a ser experimentados e transformados em dança; o que resultou na sugestão para o mote de construção da cena.

Com o tema aprovado, coletivamente listaram, em uma roda de conversa, os jogos que todos mais gostavam; em seguida a pesquisadora perguntou qual deles eles gostariam de transformar em dança e, em uma votação a “amarelinha” foi eleita.

Ambos exemplos de escolha de tema para a apresentação germinaram das ideias e curiosidades das próprias crianças; não houve construções prévias realizadas pelo adulto. Um processo permeado de diálogos e mediações, para duas construções coletiva que revelaram as especificidades do universo infantil.

5 Adotamos o uso de siglas para preservar a identidade dos participantes. Ademais, os termos de consentimento livre e esclarecidos assinados pelos responsáveis estão arquivados na universidade.

Nesse exercício de estimular e investigar conjuntamente as prioridades das crianças, o olhar, o receber e as escolhas, tornam-se recursos de investigação (LAROSSA, 2010). Isso porque receber implica colocar-se à disposição daquele que vem, considerando cada criança como um ser singular, em que a todo o momento os diálogos precisam ser estabelecidos e realinhados conforme as necessidades que surgem.

Nesse sentido, para auxiliar a elaboração de um tema com o olhar para a criança, é importante embrenhar-se no universo infantil, ouvindo-as e oferecendo pistas para ajudá-las a estabelecer relações de experiência com o mundo (ANDRADE, 2016). Isso requer dos professores o acionamento de seu repertório de vida, aliados às pesquisas diretamente ligadas ao tema, no sentido de incorporar em suas práticas, vivências significativas. Isso implica um olhar atento para o contexto da educação e para as crianças. A partir das necessidades que os pequenos apresentam, o professor organiza quais aspecto do tema escolhido será aprofundado. Nele, se articula o que se pretende, porque e como trabalhar a dança a partir de uma temática advinda da curiosidade das crianças.

Dando prosseguimento ao processo de criação, no projeto piloto “Dança Criativa” a pesquisadora, em conjunto com as crianças, retomou uma vivência anterior com placas de E.V.A.⁶ coloridas, recortadas em formato de retângulo. Organizaram o material no chão no formato da amarelinha e sugeriu que iniciassem a coreografia simulando o jogo. Quando houve uma mudança na música, L.F. propôs que todos pegassem as placas do chão e dançassem com elas. Almeida (2013) orientou para que as crianças finalizassem o jogo e caminhassem, cada uma, para um retângulo marchando como soldados, uma vez que a música indicava tal movimento. Todas juntas abaixavam, pegavam as placas e corriam pelo espaço se distribuindo homogeneamente. Cada criança escolheu o lugar onde gostaria de dançar nesse momento.

A pesquisadora perguntou que tipo de movimentação poderiam explorar a partir de então e M.E.V. lembrou-se de uma atividade anteriormente realizada sobre desenhar no ar, e assim o fizeram, utilizando as plaquinhas e explorando as direções.

⁶ E.V.A é a sigla de “Etil Vinil Acetato”, uma material parecido com borracha.

Em uma nova alteração na sonoridade da música, Almeida (2013) sugeriu que juntas colocassem os E.V.As no chão. As crianças foram questionadas pela pesquisadora sobre as possibilidades de explorar os níveis (alto, médio e baixo) e várias ideias surgiram. Os pequenos optaram pela proposta de L.P. de colocar a plaquinha na cabeça e descer chacoalhando o corpo todo. Em seguida, foi incentivado que elas imaginassem a placa com o ponto de apoio da cinesfera⁷ e que elas dançassem explorando a máxima extensão do espaço pessoal, por meio de equilíbrios, saltos e ênfase nas partes do corpo, braços e pernas.

Para finalizar a coreografia, C.P. pediu que mudassem de placa, uma vez que, ela queria dançar na cor vermelha. A pesquisadora propôs que trocassem de lugar utilizando as ações corporais da amarelinha (saltar) e, quando chegassem, realizassem quatro movimentos inspirados no lançamento da pedrinha, mudando novamente de placa. Isso aconteceria até a música acabar, momento em que elas elaborariam uma pose final.

Já no “Planeta Dança”, a composição se inspirou em um tema do faz de conta, em que, os brinquedos ganhavam vida e dançavam. Contudo, como os pequenos desse contexto não tinham o costume de apresenta-se, o processo iniciou-se com a apreciação de vídeos de outras crianças dançando e com a proposição de alguns exercícios inspirados nos jogos teatrais da Viola Spolin (2007), no qual, uns assistiam aos outros dançarem.

Na sequência, conversaram sobre quais brinquedos poderiam representar dançando e, a partir das falas das crianças, a pesquisadora perguntou quem gostaria de ser cada um dos citados. Ela dizia, por exemplo: “eu gostaria de três crianças que imitassem uma bola, três que representassem uma marionete” e assim por diante.

A partir disso, Almeida (2013) propôs que todos se distribuíssem pelo espaço e que os pequenos que encenavam brinquedos iguais ficassem distantes. Cada um criou a sua pose inspirada no personagem que representaria e ela sugeriu possíveis mudanças de nível ou do peso que o “brinquedo dançaria se tivesse vida”.

7 Cinesfera é o espaço pessoal; uma esfera imaginada por Laban que envolve o corpo, onde acontece o movimento (SIQUEIRA, 2006). A extensão máxima da cinesfera pode ser atingida alongando-se as extremidades dos membros superiores e inferiores sem mudar a postura, isto é, o lugar de apoio (GODOY, 2007).

A pesquisadora mostrou a música (escolhida por ela, uma colagem musical com sons de bonecos de corda, fábrica de brinquedos, piano e violão) e todos aprovaram. Nos sons de “dar corda”, T.Y.R. sugeriu que cada criança mexesse uma parte do corpo e G.M.C. sugeriu que, em seguida, todos dançassem como brinquedos.

O terceiro momento da coreografia foi elaborado pela pesquisadora inspirada em uma fala de T.Y.R., que queria dançar como marionete. Deste modo, organizou as crianças em duplas, levando em consideração a proximidade espacial e solicitou que decidissem quem seria a marionete e quem seria o condutor.

Com isso, pediu que as “marionetes” sentassem com as pernas e braços afastados lateralmente e os condutores imaginassem que estavam segurando fios presos aos braços do brinquedo. Todos juntos levantaram o membro superior direito, o esquerdo, os dois e a “marionete” ficou um pé. As crianças riram bastante, alegando que parecia de verdade.

Observando o desenrolar do processo Almeida (2013) investiu um pouco mais na construção do personagem e na diferença que os movimentos de cada brinquedo poderiam apresentar, com isso, no encontro seguinte, logo que chegou à EMEI, foi à brinquedoteca e pegou alguns brinquedos que as crianças escolheram para representar, entre eles, uma boneca de pano, um ursinho de pelúcia, uma marionete, um boneco super-herói e um carrinho.

Em companhia das crianças, conversaram sobre os personagens e a representação. Explicou que, para a dança ficar interessante, o público precisaria pensar que elas eram brinquedos “de verdade”, que houvesse essa comunicação. Pediu então, que observassem as formas, o peso, as tensões espaciais, que cada objeto poderia conter para se aproximar ao real.

Com essa questão compreendida, iniciaram o ensaio. As crianças sugeriram dançar o “gruda-gruda” (apelido dado por elas às vivências adaptadas do contato improvisação) após a cena da manipulação das “marionetes” e, em seguida, a pesquisadora propôs que finalizassem a coreografia dançando individualmente, enfatizando os níveis e ações corporais, até que a música acabasse.

Algumas crianças compreenderam tão bem a questão do personagem que até a expressão facial mudou.

O desvelar de ambas construções coreográficas, tanto do “Dança Criativa”, como do “Planeta Dança”, fomentaram uma participação ativa das crianças que, integradas e envolvidas com o processo de criação, interagiram e compartilharam escolhas inclusive na seleção do figurino, do penteado e do cenário.

Este processo dialógico oportunizou o contato dos pequenos com as habilidades de propor, opinar, escutar, ceder e combinar (GODOY, 2010), no qual, foram respeitados como sujeito com desejos, ideias e capacidade de decidir (FARIA e SALLES, 2007). Houve uma mediação sensível da pesquisadora que buscou articular os elementos da dança: ações corporais, articulações, partes do corpo, espaço amplo e pessoal, direções, contato improvisação e ritmo com a comunicação e a imaginação, em células coreográficas baseadas na improvisação.

Ademais, fomentou-se um estudo sobre o tema e as possibilidades de movimentação vinculadas à ele, que favoreceu a compreensão do que e porque a criança estava realizando cada ação, promovendo um sentimento de pertencimento e apropriação da criação.

No momento das apresentações de ambos os projetos, Almeida (2013) observou uma certa ansiedade nos pequenos que se transformou em um misto de timidez, receios e euforia. Desta forma, orientou-os a se concentrarem e aproveitarem a oportunidade. Foram instantes prazerosos que proporcionaram às crianças lidarem com seus sentimentos decorrentes da exposição em público. Ao final, todas apontaram a apresentação como a ocasião mais especial do curso e relataram sua satisfação em participar.

Neste contexto, a apresentação pode ser um momento privilegiado para propiciar a vivência da dança como linguagem artística, possibilitando à criança aprender sobre as relações entre dançarino e público, como o corpo se organiza em cena, o que são e como acontecem os bastidores, a elaboração de uma coreografia, vivenciar o ensaiar, a preparação, momentos antes e o agradecimento. Desta forma, é interessante que pertença ao universo “dançante” infantil.

Portanto, a experimentação “da dança pelas crianças não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos” (BRASIL, 1998, p. 30), pois se “considerada uma atividade de técnicas e passos predeterminados relacionados a cada estilo - o que acontece frequentemente -, a dança se torna uma prática inadequada para a faixa etária” (VIEIRA;TEIXEIRA;TEIXEIRA, 2010, p. 3).

Assim, ao pensar o processo de ambas apresentações, a pesquisadora procurou valorizar o papel comunicativo e simbólico que as coreografias possuem, relacionando seus signos, na qual, sua elaboração foi uma consequência e parte do processo de vivência. Foi um processo (o curso) que se completou com o produto (a apresentação) e um produto que revelou o processo de abordagem da dança (MARQUES;BRAZIL, 2006 *apud* VIEIRA, 2012).

Tais fatos foram também compartilhados por Vieira (2012) ao trabalhar a apresentação com seus pequenos de educação infantil na 7ª mostra Ladrilho, Ladrilhando e Brincando em Viçosa – MG.

Nas apresentações, como artistas, as crianças mostraram obras variadas que foram frutos de processos colaborativos com seus professores de Dança nos vários laboratórios criativos desenvolvidos ao longo de cada semestre. As apresentações das crianças na Mostra englobaram elementos criados por eles mesmos durante as aulas, por meio de estímulos das professoras-pesquisadoras. Durante a elaboração das ‘coreografias’, decidíamos com as crianças o figurino, a maquiagem e os elementos cênicos. Esses momentos propiciaram reflexão crítica sobre o universo da Dança. Alguns ensaios das apresentações eram feitos no teatro, e se tornaram momentos ricos de aprendizagem para os alunos sobre iluminação, marcação de palco, entradas e saídas de palco, como se comportar nesse espaço, dentre outros (p. 3)

Ademais, destacamos que, Almeida (2013) optou por lançar mão de músicas, em sua maioria, instrumentais, possibilitando que as crianças criassem movimentos sem executar gestos para as palavras da música.

EMBALANDO UM SONHO: CRIAÇÃO DA DANÇA COM OS PEQUENOS

Partimos da premissa de que existem conhecimentos específicos em dança que podem ser articulados para a criação artística e vivenciados com os pequenos por meio de estratégias que vão ao encontro das características e necessidades do universo infantil.

Por meio da articulação entre dança, jogo, ludicidade e educação, apresentamos algumas possibilidades de a criança exercitar a imaginação e ressignificar o mundo por meio do corpo, em um espaço de interação, protagonismo, investigação e construção de conhecimentos sobre si e sobre o ambiente que a rodeia.

Nesse processo, o professor se apresenta como um interlocutor, alguém que dialoga, media; objetivando expandir as experiências das crianças. Essa experiência é apresentada como uma aventura, uma viagem aberta em que existe a possibilidade de se deixar influenciar a si próprio, se deixar seduzir e solicitar pela criança (LARROSA, 2010). Um convite à entrar no mundo infantil a fim de compreendê-lo e proporcionar vivências dançantes que contribuam com a construção da autonomia, identidade e criatividade dos pequenos.

Esse modo de abordar a dança pode proporcionar à criança a possibilidade de se conhecer sensivelmente, perceber e ter consciência do seu corpo; experimentar movimentos expressivos; desenvolver a sensibilidade estética⁸; potencializar-se como seres criativos; exercitar diferentes formas de criação e composição, a fim de que sejam produtoras de conhecimentos e cultura. O intuito é auxiliar a criança a compor sua própria dança, através da ludicidade, considerando-as não apenas como fruidoras, receptoras, mas como agentes participantes.

É nesse sentido que destacamos a contribuição desse texto para a construção de uma dança alinhada à infância no âmbito das intervenções educativas, a partir do cruzamento interdisciplinar entre dança, educação e infância; além da socialização de experiências em contexto para fomentar a formação de professores por meio do debate e da sistematização de outras proposições sensíveis e criativas.

As pesquisas finalizadas de ambas autoras deste artigo rumam nesta direção, tendo sido defendidas no Instituto de Artes da Unesp-SP, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Kathya Maria Ayres de Godoy e apoio da Capes, por meio da concessão de bolsas de demanda social.

⁸ A sensibilidade estética surge nesse processo de percepção dos objetos que transcende a dimensão utilitária direta e ultrapassa uma atitude unívoca diante da realidade. Na relação estética o sujeito entra em contato com o objeto mediante a totalidade de sua riqueza humana, não apenas sensível, mas também intelectual e afetiva (CAMARGO e BULGACOV, 2008).

E, apesar de concluídas, as investigações continuam sendo desenvolvidas e aprofundadas. Andrade apresentou ao Instituto de Artes da Unesp-SP o projeto de pós doutoramento, no qual, pretende refletir sobre o tipo de dança que está sendo oferecida para a Educação Infantil (EI) em São Paulo. A intenção é verificar, por meio das diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para EI, quais as concepções de Dança, Movimento e Educação presentes nestes documentos. Já Almeida está investigando o contexto da dança na educação infantil na cidade de Goiânia (GO), bem como, os diferentes caminhos metodológicos de abordar esta linguagem artística com os pequenos; por meio dos projetos de pesquisa “Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças” e “Dança e infância: em cena os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia” e do projeto de extensão “Dançarelando”. Uma construção da dança articulada às especificidades da infância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. de S. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. 255 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

ANDRADE, C. R. de. **Dança para criança:** uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. 309 f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ANDRADE, C. R. de; ALMEIDA, F. de S. Elementos de criação em dança com crianças pequenas. In: Dança não é (só) coreografia. In: **X Seminários de Dança**, Joinville. Livro: 34º Festival de Dança de Joinville, 2016. No prelo

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.** Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Infantil, Brasília, DF, v.1, v.2, v.3, 1998.

BRASIL. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 17 dez. 2010.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis - Revista Internacional de Investigación em Educación**, Bogotá, v. 2, n. 3, p.129-140, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3404/2591>>. Acesso em: 18 agosto 2016.

CAMARGO, D. de E; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio histórica. **Psicologia estud.**, Maringá, v.13, n. 3, p. 467-475, Set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 fev. 2016.

FARIA, V. L. B. de F.; SALLES, F. R. T. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **A infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015.

GODOY K.M. A. O espaço da dança na escola. In: KERR, Dorotéa Machado (org.). **Pedagogia Cidadã**: Caderno de formação: artes. 2. ed. São Paulo. Páginas & Letras Editora e Gráfica, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

_____. A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIACK, C.; MARINHO, N. (Orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 47-56.

GIL, J. **Movimento total**: o corpo e a dança. [s. l.]: Relógio D'Água, 2001.

GONÇALVES, T. Dança como linguagem artística: entre o referente e o devir. In: **Anais do IV Congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas**. Disponível em <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/pesquisadanca/Tha%EDs%20GonE7alves.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. A criança e a dança na educação infantil. In: KERR, Dorotéa Machado (orgs.). **Caderno de formação**: formação de professores: conteúdos e didática de artes. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2011, v.5, p. 20-28.

JACQUES, P. B. **Corporografias urbanas**: a memória da cidade no corpo In: VELLOSO, M. P.; ROUCHOU J. O. C. (orgs.). **Corpo: identidades, memórias e subjetividades**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2009.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Linguagem da Dança**: Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

SARAIVA-KUNZ, M. C. Ensinando a dança através da improvisação. **Revista Motrivivência**, UFSC, Florianópolis, n. 5, 6, 7, p. 166–169, dez. 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14661/13438>>. Acesso em: 13 maio 2003.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, jan. 2002. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/270/253>>. Acesso em: 18 agosto 2016.

SIQUEIRA, D. da C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VIEIRA, A. P.; TEIXEIRA, L. O.; TEIXEIRA, G. F. **Ludicidade e Dança: “Improvisando” expressões artísticas na educação infantil**. Viçosa: UFV, 2010. Relatórios de Pesquisa em Interface com Extensão.

VIEIRA, A. P.; PEDREIRA, L. V.; FIALHO, A. D.; BASTOS, F. D. N.; SANTOS, D. G. Qualificando Mostras de Dança com Crianças: Processos Colaborativos, Apreciação ao Vivo e de Registros em Vídeos. Seminário Internacional Descobrir a Dança /Descobrimo através da Dança e 1º Encontro Nacional da DaCi/Portugal. **Anais...** Lisboa: SIDD, 2012b.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Traduzido por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Publicada originalmente em 1941.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Traduzido por Ana Rabaça. São Paulo: Estampa, 1975.

FORMAÇÃO DE ESPECTADORES JOVENS E ADULTOS: A RECEPÇÃO TEATRAL NO PROGRAMA EDUCATIVO SESC ARTE-EDUCAÇÃO – TRANSFORMANDO PLATEIAS.

Martha Lemos de Moraes¹

Resumo: Esta pesquisa investiga a recepção teatral na perspectiva do gestor cultural, a partir de análises e intervenções nas ações culturais propostas pelo programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”, realizado no Teatro SESC Paulo Autran em Taguatinga-DF, com estudantes jovens e adultos. A falta de envolvimento dos alunos do EDUSESC motivou este estudo, que justifica-se porque contribui para a formação dos alunos, provocando o saber sensível de espectadores por meio da experiência estética. O objetivo geral é ampliar o acesso físico e linguístico dos espectadores às diversas manifestações teatrais. São objetivos específicos: compreender os fenômenos da recepção teatral; diagnosticar as problemáticas estruturais e conceituais presentes nas diferentes fases de desenvolvimento do programa analisado; interferir nas ações culturais realizadas, através de intervenções mediadoras entre espetáculo e espectador; reformular as ações culturais oferecidas pelo programa e articular novas parcerias para a efetivação de um trabalho colaborativo. Por se tratar de uma pesquisa-ação, descreve, analisa e reformula as vivências promovidas por este programa no período de abril de 2012 a abril de 2013. Envolveu os participantes por meio de observação, entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, diário de itinerância, registros audiovisuais, questionários e análise de conteúdo. Os resultados demonstram que a articulação entre as diversas ações culturais educativas (incluindo o fazer teatral) e em especial a mediação teatral pré e pós-espetáculos contribuem para a formação de espectadores emancipados, disponíveis para a experiência estética, para o saber-sensível, capazes de interpretar, criticamente, as estéticas da vida e do cotidiano.

Palavras-chave: Espectador. Recepção teatral. Gestão cultural. Experiência estética.

¹ Professora substituta no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília - UnB; supervisora do PIBID Teatro; doutoranda em Pedagogia do Teatro pela Escola de Comunicação em Artes da Universidade de São Paulo.



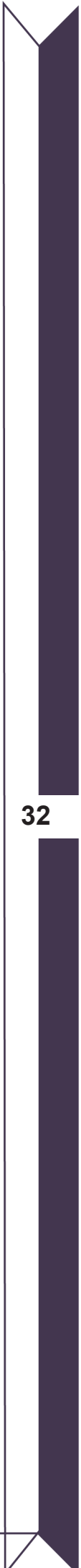
TRAINING YOUNG VIEWERS AND ADULTS: THE THEATRICAL RECEPTION IN THE EDUCATIONAL PROGRAM “SESC ART EDUCATION TRANSFORMING SPECTATORS”

Martha Lemos de Moraes

Abstract: This research investigates the theatrical reception under the cultural manager perspective, based on analysis and interventions in the cultural actions proposed by the educational program “SESC *Arte-educação: transformando plateias*”, performed in the SESC Theater Paulo Autran with young students and adults, in Taguatinga, Brazil. The lack of involvement of EDUSESC students motivated this study, which is justified because it contributes to the formation of students, provoking the sensitive knowledge of spectators through aesthetic experience. The general goal is to expand the linguistic and physical access of the spectators to the several theatrical manifestations. The specific goals are: to understand the theatrical reception phenomena; to identify structural and conceptual problematic presented in different development levels of the analyzed education program; to interfere in the cultural actions carried out, through mediatorial interventions between spectacle and spectator; to reformulate the cultural actions offered by the educational program and to articulate new partnerships in order to promote a collaborative work.. Because it is an action research, it describes, analyses and reformulates the experiences promoted by SESC theater educational program from April 2012 to April 2013. It evolved the participants through observation, individual and collective semi-structured interviews, journal of experience, audiovisual registers, forms and content analysis. The results have shown that the link between the several cultural education actions (including the theatrical act) and especially the theatrical mediation pre and post spectacles contribute to the formation of emancipated spectators, available to aesthetic experience, to sensitive-learning and able to interpret critically the aesthetics of life and routine.

32

Key-words: Spectator. Theatrical reception. Cultural management. Aesthetic experience.



Apresento neste artigo a pesquisa de campo que realizei no Mestrado em Arte Contemporânea na Universidade de Brasília. Investiguei a formação de espectadores a partir de análises e intervenções das ações culturais propostas pelo Programa Educativo SESC Arte-educação Transformando Plateias, realizado no Teatro SESC Paulo Autran, em Taguatinga – Distrito Federal, no qual atuei como gestora cultural até maio de 2014.

Quando assumi a gestão neste espaço cultural, em 2010, imaginava encontrar um Teatro bastante movimentado, pois Taguatinga é uma região administrativa do Distrito Federal - DF que, apesar de periférica, possui mais de 230.000 habitantes e é tradicionalmente conhecida por ter vida noturna considerada como uma das mais movimentadas do DF. Porém, a realidade foi frustrante: o teatro era mais utilizado como auditório da escola EDUSESC² do que como palco teatral. Quando havia apresentação de espetáculos, os alunos da escola EDUSESC iam contra a vontade, sentiam que estavam perdendo aula.

A partir dessa observação empírica, parti do pressuposto de que estar diante de uma obra não garante a “fruição” (BARBOSA, 2002); para formar espectadores não basta somente oferecer-lhes o acesso físico ao teatro (DESGRANGES, 2010); e que uma ação cultural só se completa quando chega ao seu usuário ou consumidor, não somente pela produção e distribuição, mas pela apropriação da obra (COELHO, 2001).

Assim, geraram-se as perguntas: como formar espectadores a partir de um programa educativo em teatro que atue para além da facilitação de acesso físico (espetáculos em horários acessíveis, ingressos populares, transporte escolar, etc.) do espectador à obra? Como contribuir para que ocorra a experiência estética do espectador escolar na recepção teatral?

Outros questionamentos permearam esta investigação na busca de compreender as lacunas entre artista, obra, espectador e mercado, na perspectiva do gestor cultural, para encontrar maneiras efetivas de aproximação entre a arte teatral e a sociedade num dado contexto, do qual fazia parte e realizava intervenções que fizeram desta uma pesquisa. Assim, as questões “como se dá a relação entre a estética teatral apresentada e

2 Escola de educação básica do Módulo de Educação e Cultura / SESC-DF, localizada ao lado do Teatro SESC Paulo Autran, em Taguatinga-DF. A escola funciona de segunda a sexta nos três turnos e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

o espectador contemporâneo?”, “a recepção pode ser mediada³?”, “é possível formar espectadores?” e “que ações podem ser realizadas por um programa educativo, visando provocar esteticamente a recepção?” também me impulsionaram a realizar esta investigação..

Este estudo teve como objetivo geral ampliar o acesso físico e linguístico dos espectadores às diversas manifestações teatrais, contribuindo para a formação de espectadores frequentadores e fruidores. Pretendia provocar o saber-sensível dos espectadores escolares, buscando despertar sentido nos sentidos (DUARTE, 2001) e/ou o pensar com as tripas (MAFFESOLI, 2001) pela experiência estética. Como objetivos específicos, procurava compreender os fenômenos da recepção, os efeitos estéticos teatrais e também o espectador contemporâneo; diagnosticar as problemáticas estruturais e conceituais presentes nas diferentes fases de desenvolvimento do Programa Educativo SESC Arte-educação Transformando Plateias; interferir nas ações culturais realizadas, por meio de intervenções mediadoras entre cena de teatro e sala de espetáculo; reformular as ações culturais oferecidas pelo programa citado e articular novas parcerias para a efetivação de um trabalho colaborativo.

Iniciei esta pesquisa na perspectiva da mudança social – a transformação dos espectadores – por meio da ação cultural, mas com a consciência de que a primeira mudança ocorre verdadeiramente no meu olhar enquanto sujeito pesquisador.

Considero a discussão sobre a formação de espectadores relevante, por perceber na visitação de escolas ao teatro SESC Paulo Autran que há certo “senso comum” de que o conhecimento racional/intelectual é desconectado dos saberes sensíveis – e a estes, é dada menor importância. No entanto, me sentia responsável, no papel de gestora cultural, em apresentar e oferecer às comunidades escolares algumas das infinitas possibilidades educativas e libertadoras da arte. Educativas num sentido amplo, de formação humana, mais voltada ao desenvolvimento da sensibilidade, do corpo, para que o estudante aprendesse a se relacionar de maneira mais íntegra e plena com o mundo ao redor (DUARTE, 2001).

³“A noção diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. [...] Espera-se do profissional especializado na arte teatral que faça pontes entre a escola e as artes da cena; uma dupla competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional, deve ser dinamizada tendo em vista a formação de indivíduos familiarizados ou até mesmo envolvidos com a esfera artística” (PUPO, 2011, p.114).

Por meio da arte o ser humano pode simbolizar mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, consigo mesmo e com o mundo. Assim, a sensibilidade do indivíduo constitui o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesmo.

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao espectador-educando a descoberta de cores, sons, formas, sabores, texturas, odores, etc. É preciso educar o seu olhar, a sua audição, o seu tato, o paladar e o olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, mas especialmente com a experiência artística/estética pela linguagem teatral. E não basta a estimulação desenfreada dos sentidos e sentimentos sem o contraponto da reflexão acerca deles. É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensoriais possíveis, mas, como aponta Duarte (2001, p. 224), “é necessário prestar atenção ao que se sente, pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no correr de nossa vida em sociedade”.

Assim, esta pesquisa surgiu do diálogo entre a necessidade imediata de resolução de um problema específico em meu cotidiano de trabalho, pois percebia o Teatro Paulo Autran com públicos escolares indisponíveis à experiência estética.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa de campo qualitativa/colaborativa, pois estabeleceu uma relação de ‘parceria’ entre o pesquisador e os demais participantes, em prol de uma transformação social. “Na pesquisa colaborativa a sistematização do processo reflexivo parte da descrição, da informação e do confronto que desencadeiam uma quarta ação, a reconstrução” (IBIAPINA, 2008, p.73). Esta reconstrução esteve presente em todas as etapas desta pesquisa-ação. A pesquisa-ação propõe uma prática interdisciplinar, transformadora, de relevância social, em que o público-alvo é considerado sujeito consciente que colabora com o pesquisador (BARBIER, 2007).

Fundamentada nas noções de Larrosa Bondía, acrescentei nesta proposta a teoria/prática sem dicotomia, a partir da noção de ‘experiência’ (tanto do espectador, quanto a minha experiência e a dos sujeitos participantes/colaboradores desta pesquisa), pois “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (2001, p.10). Para o autor “[a experiência] ao *nos* passar *nos* forma e *nos* transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA BONDIA, 2001,p.8, grifo do autor).

Thiollent (2011, p.19) aponta que, na pesquisa-ação, “as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação” e complementa que “é possível estudar dinamicamente os problemas, as decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (2011, p.25). O pesquisador, por sua vez, interfere através da escuta sensível no processo, em um ciclo espiral, que apresenta “planejamento, ação, observação e reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso” (THIOLLENT, 2001,p.60).

Assim, a espiral desta pesquisa foi construída a partir da pesquisa teórica imbricada à minha prática profissional cotidiana; das intervenções e análise do Programa Educativo SESC Arte-educação: transformando plateias em duas fases distintas de maturação, desenvolvidas no processo experimental com parcerias institucionais; da retomada constante de todas as etapas anteriores; da reformulação do programa educativo, em que apresentei uma proposta de sistematização que não se configura em um modelo final, pois a espiral é infinita.

Como procedimentos de coleta de dados foram utilizadas múltiplas técnicas tais como observação participante e diário de itinerância, registros audiovisuais, entrevistas, questionários, análise de conteúdo. O foco desta pesquisa esteve nas experiências mediadoras propostas enquanto ação cultural. Neste parâmetro, tanto a filmagem dos espetáculos quanto das intervenções realizadas pelos mediadores no teatro e em sala de aula (antes e depois dos espetáculos), serviram como documento de pesquisa.

O PROGRAMA EDUCATIVO

Desde 2010, quando assumi a gestão do Teatro SESC Paulo Autran, observava que estudantes da EJA - EDUSESC iam ao teatro contra a vontade, sem sequer saber o que iriam assistir. Achavam que estavam perdendo aula, não entendiam o sentido de estar ali, conversavam durante a peça, reclamavam para a direção. Não se dispunham a uma experiência estética, a um diálogo com a obra. E, de fato, a fruição não acontecia, nem mesmo quando o espetáculo era premiado, como foi o caso de “*A Noite dos Palhaços Mudos*”, da Cia. *La Mínima* (SP), que se apresentou pelo projeto Palco Giratório em 2010. Na saída do espetáculo ouvia comentários de espectadores/estudantes como “*não acredito que perdi a aula de matemática pra ver isso*”. Enquanto para alguns espectadores iniciados esta peça foi uma das melhores experiências estéticas já vividas (conforme relatado). Era evidente que este contato físico entre espectador e espetáculo não era suficiente, pelo menos não da forma como era estabelecido.

No segundo semestre de 2010, a partir da minha participação no Seminário Nacional SESC em Arte e Educação, em Recife, comecei a pesquisar e participar de congressos e seminários a fim de compreender melhor os fenômenos da fruição artística, da recepção teatral, da educação estética e da indústria cultural para descobrir que ações culturais poderiam ser desenvolvidas pelo Teatro SESC Paulo Autran para formar plateias, não somente no aspecto quantitativo (número de espectadores no teatro), mas numa esfera qualitativa, objetivando a experiência estética do espectador.

No final de 2010, apresentei a primeira versão do Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias à direção do SESC, tendo sido aprovado. Visava uma apropriação da linguagem teatral pelos espectadores, uma aproximação entre obra teatral e público. De 2010 a 2011 o projeto foi realizado sem orçamento próprio, somente com articulação de parcerias com escolas e projetos teatrais patrocinados pelo governo que pudessem oferecer contrapartidas à comunidade, com sessões gratuitas em horário escolar, bate-papo entre público e atores e oferta de oficinas pontuais para estudantes.

Em 2012, Programa Educativo SESC – Arte-educação: Transformando Plateias comprovou resultados quantitativos de atendimento ao SESC-DF e passou a ter orçamento próprio, possibilitando o seu crescimento. No mesmo ano iniciei o mestrado em Artes na

UnB, e o programa educativo se configurou em meu objeto de pesquisa-ação. Neste período (2/2012), reformulei o projeto, que passou a ter como pilar a triangulação entre professor, estudante e artista/obra:

FIGURA 1 - TRIANGULAÇÃO ENTRE PROFESSOR, ESTUDANTE E ARTISTA/OBRA



FONTE: MORAES (2014, p. 81).

A formação continuada para professores era entendida como a mola propulsora das ações culturais voltadas para o público escolar e objetivava que os docentes de educação básica agissem em suas escolas como multiplicadores do interesse pela experiência estética. Sensibilizados, os professores levariam os seus alunos ao teatro, atuariam como mediadores do espetáculo em sala de aula, promovendo discussões e relações com sua disciplina e com os temas transversais – ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Foram realizados módulos mensais com palestras e oficinas em arte-educação, com palestrantes/oficineiros mestres ou doutores em arte-educação ou seus desdobramentos.

No encerramento foram aplicados questionários aos professores-estudantes participantes, bem como realizada avaliação coletiva, na qual eu pude dialogar e filmar os *feedbacks* dos professores para poder reformular este desdobramento (formação

continuada) para o ano seguinte – 2013. Dados coletados: 72% dos professores frequentaram no máximo três módulos; 36% dos participantes da formação continuada trouxeram seus alunos à programação do Teatro SESC Paulo Autran; somente 12% dos professores da EDUSESC Taguatinga participaram da formação.

Esses dados também foram cruzados com as informações presentes nas fichas de inscrições. Os resultados quantitativos indicaram que os objetivos da formação continuada foram atingidos de forma incipiente, pois poucos participaram das atividades de forma realmente continuada (vários módulos). Além disso, é impossível saber, de fato, se os professores mediarão o espetáculo posteriormente em sala de aula e como o fizeram. Por outro lado, 36% dos professores trouxeram seus alunos à programação. Este dado avaliado no contexto que, anteriormente, apenas o teatro buscava as escolas e, a partir desta formação, algumas escolas passaram a buscar o teatro, indica que houve avanços qualitativos.

Na análise do relato dos professores, pude perceber que eles se sensibilizaram principalmente com as oficinas, o que aponta ser esta uma estratégia relevante. No entanto, pude perceber que a formação continuada para professores é uma ação de resultados em longo prazo, pois outros desafios que o professor enfrenta no dia-a-dia acabam dificultando a articulação com a escola, bem como a saída dos estudantes até o teatro.

Quanto à baixa adesão dos professores da EDUSESC, as principais justificativas foram cansaço e falta de tempo o que, na minha interpretação, representa uma desvalorização da ação. Percebi nas conversas registradas em diário que eles compreendem a formação continuada não como uma oportunidade de reciclagem, mas como um retorno ao ambiente de trabalho no horário de descanso, mas sem remuneração. Sem desmerecer o cansaço e a falta de tempo, acredito que esse seja um problema que todos os professores enfrentam – principalmente os de escolas públicas – que, paradoxalmente, foram os que mais frequentaram a formação. De qualquer forma, mostrou-se necessário repensar novas estratégias para estimular a participação dos professores, em especial da EDUSESC.

Em relação aos *feedbacks* dos professores na avaliação coletiva realizada no último encontro, pude coletar sugestões bastante interessantes para a reformulação da formação continuada do ano seguinte. Os professores também contribuíram com sugestões, como

abrir alguma ferramenta virtual de diálogo e troca entre os professores entre um módulo e outro; propuseram também que, se possível, seria interessante agregar aos módulos espetáculos dos palestrantes ou demonstrações de trabalhos afins – que tivessem relação com o tema apresentado; indicaram a elaboração de material didático e/ou indicação de bibliografias para pesquisa e aprofundamento; reclamaram da pouca divulgação.

Analisei a formação continuada para professores como estratégia fundamental para a formação de espectadores escolares, e não mais como “mola propulsora” do projeto. As expectativas de que os professores de diversas áreas nas escolas atuassem como mediadores e a idealização de formar os “espectadores do futuro” são possibilidades de reverberação do trabalho, porém não devem se configurar como objetivos, devido à subjetividade e dificuldade de avaliação.

Quanto ao pilar “estudante / programação cultural facilitada e oficinas pontuais”, que advinha na negociação de sessões em horários escolares (de segunda a sexta, em horários matutino, vespertino e noturno), a dificuldade foi no que se refere à depender da sorte: por hora, haviam espetáculos muito interessantes para os estudantes, outras vezes, nem tanto. O mesmo ocorria com as oficinas e oficinairos: ficávamos “à mercê” da qualidade e da boa vontade dos artistas, que nem sempre compreendiam a contrapartida do ponto de vista formativo e social.

O terceiro pilar da triangulação nessa etapa de pesquisa esteve relacionado à mediação teatral, mas ainda em caráter de laboratório. Até então, as mediações se configuravam somente em bate-papo entre espectadores e artistas após os espetáculos, mas a partir da investigação sobre outros projetos de formação de público, tal como o projeto *Cuida Bem de Mim* desenvolvido em Salvador; *Formação de Público* da Secretaria do Estado de São Paulo; ações culturais do *Maison* e do *La Colline Théâtre* na França, comecei a conhecer outras possibilidades de mediação que poderiam ocorrer antes, durante ou depois do deslocamento das escolas até o espaço cultural. Diversos experimentos foram realizados em busca de uma mediação teatral emancipadora que levasse em consideração as singularidades dos espectadores e contribuísse para a apropriação da linguagem teatral. Outro fator investigado foi sobre quem deveria/poderia exercer este papel.

Primeiramente, pedi que os diretores dos grupos que fossem se apresentar aos públicos escolares conversassem com os alunos logo antes do espetáculo. Os resultados foram os mais variados. Alguns diretores se recusaram a fazer por considerarem esta atitude desnecessária e/ou repressora, como se não tivessem tido a liberdade em *como* e *o que* dizer. Outros o fizeram dando apenas as recomendações básicas, como pedir que desligassem celulares; que não fotografassem o espetáculo etc. Outros entravam no mérito do “comportamento”, pedindo silêncio, concentração. Porém, deste experimento, o que surtiu mais resultado – inclusive no comportamento, apesar de este não ser o foco – foi a conversa que o diretor Guilherme Reis (atualmente Secretário de Cultura do Distrito Federal) teve com os alunos da EDUSESC antes de assistirem ao espetáculo *Bagatelas* do Grupo Cena. Tratou-se de uma breve conversa, de aproximadamente cinco minutos, com microfone na frente do palco, em tom descontraído, em que o diretor falou brevemente sobre as recomendações – explicando os “porquês” de algumas solicitações, por exemplo, que o *flash* “cega” os atores – em caráter de bate-papo. Incluiu uma pequena apresentação do grupo teatral, disse que teria um bate-papo no final e pediu que prestassem bastante atenção em, por exemplo, como se dá a relação da passagem do tempo no espetáculo.

Em um segundo momento, eu mesma comecei a realizar essas pequenas mediações pré-espetáculo. Pedia sugestões, inclusive, aos grupos, sobre que assuntos eles achavam importante abordar neste momento prévio. Foi o caso do espetáculo *21 Terras* de Soraia Silva. Ela, inclusive, me enviou previamente por e-mail um pequeno texto que julgava ser interessante para relacioná-lo ao seu trabalho, que li e discuti com os espectadores antes da peça. Com essas experimentações – registradas em meu diário de itinerância – percebi que sempre que alguém recebia o público à frente, lhe dava as boas-vindas, o que quer que falasse (desde que de forma educada e amigável), de certa maneira já contribuía para que eles se preparassem para a recepção. Ou seja, esta preparação, *a priori*, estava mais na forma do que era dito do que no conteúdo. Em contrapartida, quando a forma era autoritária, ou não surtia efeito nenhum – não davam atenção – ou causava certo “engessamento na plateia”. Portanto, trata-se de um momento bastante delicado.

Além disso, nem sempre era possível fazer esta mediação prévia, por diversos motivos: a estrutura do espetáculo (no caso de cena aberta já no início da peça, não há espaço para o diálogo com o público); nem sempre tinha alguém disponível no teatro para fazer este trabalho (somente um agente cultural por vez acompanhava os eventos e dependendo do que tivesse que resolver, perdia o *time* desta mediação prévia). havia ainda, por outro lado, uma preocupação em não “didatizar” a recepção. O objetivo da mediação teatral era a sensibilização do espectador, mas o risco da didatização ou do autoritarismo assombravam essas ações.

Assim, dessas experiências em “anunciar” o espetáculo logo antes do seu início, analiso que esta ação pode por um lado contribuir para concentrar os estudantes antes de iniciar um espetáculo, mas por outro lado, pode causar o efeito contrário, dependendo da forma como é realizada. Não quero induzir o olhar, quero despertar a autonomia de leitura do espectador, tanto da arte quanto do mundo e de si. Além disso, o fato do mediador nesses casos nem sempre ter assistido ao espetáculo anteriormente também põe em risco todo o trabalho, que pode ficar desconexo em relação à peça; ou, por outro lado, há o risco do mediador fazer *spoiler*, ou seja, desvendar aspectos do espetáculo antes mesmo da recepção do espectador, comprometendo o “efeito surpresa”.

Ao longo de 2012 foram realizadas potentes parcerias com o programa Pró-licenciatura, da Universidade Aberta do Brasil, pelo projeto *SESC Dramaturgia Leituras em Cena*; Com o *Festival do Teatro Brasileiro – Cena Gaúcha*, pela Alecrim Produções, que possuía mediadores teatrais contratados e realizava mediações antes e depois dos espetáculos com estudantes de escolas públicas; e com o projeto *Teatro na Escola*, da Fundação Athos Bulcão, que oferecia formação continuada aos professores e proporciona a montagem e recepção de espetáculos por meio de uma mostra interescolar. A relação com a escola EDUSESC também foi de parceria, porém, por se tratar da mesma instituição (SESC), ela abriu suas portas para que eu coletasse dados sobre a relação dos alunos, professores e coordenadores com o Teatro SESC Paulo Autran. Assim, apliquei questionários em abril e novembro de 2012 com praticamente toda a comunidade escolar; observei e registrei em diário de itinerância todas as práticas de mediação experimentadas.

Os dados demonstraram lacunas entre a teoria e a prática dos professores, que no discurso consideraram a fruição de espetáculos importante, mas na prática, não acompanharam as atividades de fato; participaram muito pouco dos espetáculos oferecidos e, conforme registros em diário de itinerância, quando assistiam – raras exceções – conversavam, mexiam no celular etc.; há contradições entre as respostas dos professores e dos alunos, pois apesar de 55% e 60% dos docentes terem dito que discutiam posteriormente sobre os espetáculos em sala de aula, apenas 10% e 18% dos discentes confirmaram.

Tal como na análise dos dados fornecidos pelos professores, há lacunas entre os discursos e as práticas dos gestores. Apesar de considerarem o teatro importante no discurso, na prática dão muito pouca importância às atividades. Muitos responderam objetivar o “acesso à cultura”, o que demonstra – mesmo que não intencionalmente – um conceito restrito, iluminista e elitista de cultura. Há também uma compreensão da mediação restrita ao “comportamento”, ao “entendimento racional” e da “história” da peça.

Assim, pude concluir que com este método de programa educativo, apesar do Teatro SESC Paulo Autran ter apresentado um espaço de aproximação dos estudantes ao teatro em relação aos dois períodos (abril e novembro de 2012), faltava um espaço de experiência artística/estética – fazer/fruir.

No final de 2012, conquistamos⁴ para o projeto orçamento para a contratação esporádica de mediadores especializados. A partir de um esboço de reformulação do programa educativo, contratamos a mediadora teatral Gleide Firmino (professora licenciada em teatro) para realizar mediações teatrais antes e depois do espetáculo *Histórias de um Garrafeiro* – direção de Fernando Bennevollo, do RJ.

Foi realizada com a EDUSESC uma mediação pré-espetáculo, com duração de duas h/a por turma, em sala de aula, na semana anterior à recepção do espetáculo. Esta ação cultural/educativa contribuiu para uma reflexão e mudança de paradigmas de alguns alunos que já estavam completamente fechados para a experiência teatral, tanto por não compreenderem o sentido em assistir espetáculos em horário de aula quanto por experiências ruins anteriores. Ainda anterior à recepção, foi realizada uma breve mediação

4 Utilizo as flexões de número no singular quando me refiro às minhas ações/reflexões como pesquisadora, e no plural quando se trata das ações coletivas oferecidas pelo programa educativo, por tratar-se de pesquisa colaborativa.

no Teatro, cinco minutos antes da peça iniciar. Observei que a parte da plateia que havia participado da mediação em sala de aula demonstrava certa expectativa, estava mais concentrada e pedia silêncio aos demais colegas que não participaram da ação em sala de aula.

Após o espetáculo oferecemos o bate-papo entre os artistas e a plateia mediado pela professora Gleide. Este momento foi revelador, pois como apenas metade da plateia havia participado da mediação prévia em sala de aula, a diferença da participação foi gritante, tanto em relação à demonstração de interesse quanto ao nível das perguntas.

Primeiramente, constatei que, das oito perguntas realizadas, sete foram de estudantes que participaram da mediação prévia. Esse já é um dado interessante, pois demonstra, *a priori*, que a mediação em sala contribuiu para a emancipação do espectador, uma vez que esses se sentiram mais seguros para fazer perguntas em público. Esse dado pôde indicar também o nível de interesse de ambos os grupos, ao passo que o grupo estimulado perguntou sete vezes mais. Das perguntas realizadas pelo grupo mediado, várias evidenciaram um olhar mais apurado e crítico, por exemplo:

Qual era o papel daquela mulher que aparecia numa lembrança.... qual era o objetivo dela estar ali, concretamente? Digo, por que as outras lembranças foram imaginárias e a da mulher se concretizou numa personagem? Havia um sentido para isso? Ou o inverso: por que ele conversava com garrafas e não pessoas de carne e osso? Pergunto isso porque a atriz só entra em cena nessa hora... o resto da peça inteira é só um ator no palco... Houve um motivo especial? Pois eu achei estranho, no início parecia que ela tinha mais importância do que outros personagens, mas depois vi que não... Qual o papel daquela mulher ali? Aliás, qual é o papel da mulher no teatro? Porque o papel dela era tão pequeno? Porque o papel das mulheres, na vida, é sempre tão pequeno? (P.R. 23 anos, 7ª Série, EJA / EDUSEC).

Os atores do espetáculo ficaram desconsertados para responder. A atriz respondeu que como o teatro é equipe, qualquer “ponta” tem a mesma importância do que fazer um personagem principal, pois o objetivo é o espetáculo como um todo e não o ego do ator ou da atriz, indiferentemente do gênero. Em seguida, outra estudante resmungou: “*é, mas engraçado é que os grandes autores, filósofos, escritores sempre são homens*”. A mediadora Gleide aproveitou para falar: “*É interessante o desdobramento da discussão, pra isso também serve vir ao teatro, pra gente sentir, refletir situações da vida lá fora. Continuem, que tá muito legal!*”. Um rapaz, então, respondeu:

Que nem a senhora falou lá na sala, né, professora, das mídias, da propaganda... Assim como elas induzem a querer a droga, o álcool, também mostram com mensagem por trás, dos preconceitos dos negros, da mulher. Não tem aquela propaganda lá, da Grazi Massafera com o ruivinho da Porta dos Fundos... da Vivo... quando ele fala que foi baratinho, nem precisou gastar nada pra descobrir o telefone dela, ela fica puta e vai embora! Quer dizer que pra um homem merecer uma bela mulher, tem que ser rico? Tem que gastar fortunas com ela? (C.P, 18 anos, 7º série EJA – EDUSESC).

Um dos atores aplaudiu a fala do rapaz e disse que o grupo tem essa preocupação mesmo com o discurso do subtexto. Depois que a plateia foi embora, na minha entrevista com o grupo, um dos integrantes da equipe comentou que inicialmente se tratava de um monólogo e que, por razões outras, foi acrescido da personagem. Retomando a pergunta da estudante P.R, é possível concluir que todas as leituras são válidas, pois mesmo em contato com os criadores, jamais os leitores de uma obra saberão as intenções exatas, às vezes nem mesmo os criadores sabem. Ou seja, trata-se mais de uma questão de emancipação do espectador, de fato, do que de uma interpretação correta. Valem múltiplas interpretações, que compartilhadas, desdobram sentidos, alimentam o saber-sensível do espectador.

Para finalizar o laboratório, a mediadora voltou nas turmas (em sala de aula) poucos dias depois da recepção da peça. Os estudantes falaram do espetáculo com bastante propriedade, abordando aspectos formais e temáticos. Percebi que na pós-mediação na escola os estudantes ficaram mais à vontade para criticar. Analiso que este fato tenha ocorrido porque, diferentemente do bate-papo pós-espetáculo, agora os atores estavam ausentes. Além disso, a turma estava no seu ambiente habitual, ou seja, a sala de aula.

Após o debate, foram realizados jogos dramáticos e de improvisação teatral na perspectiva da Pedagogia do Espectador (DESGRANGES, 2010), como proposta de desdobramento criativo acerca de alguns signos presentes no espetáculo. A simbologia das garrafas (que eram ressignificadas como pessoas, no espetáculo) foi selecionada como um dos ângulos de ataque de análise. Exemplo: em círculo, uma pessoa vai ao centro com uma garrafa na mão e diz: *“isso é uma garrafa mas poderia ser...”* faz uma ação ressignificando o objeto e o grupo tem que adivinhar que objeto a garrafa se transformou. O jogo segue até todos participarem. Ao final, é promovida discussão com o grupo a partir de perguntas que os levam à reflexão e comparação com o espetáculo assistido.

Outro ângulo de ataque selecionado para a mediação pós-espetáculo em sala de aula foi a autobiografia como processo criativo para a construção de discurso, bem como seus aspectos de hibridismo entre o real e o ficcional e a relação entre ator/personagem. Esse aspecto foi trabalhado e discutido a partir de jogos de construção de narrativas de histórias de vida dos participantes, porém, misturando verdades e mentiras para os demais participantes adivinharem quais histórias eram verdade, mentira ou possuíam ambos os elementos (reais e ficcionais).

No final, fizemos uma avaliação coletiva de todo o processo com o espetáculo, desde a pré-mediação. Em círculo, a mediadora pediu que cada um falasse, pois era importante para nós o *feedback* de todos. Os relatos variaram desde “gostei” ou “legal” até relatos emocionantes, como o de R.Y:

Eu sempre achei que era uma picaretagem dos professores ficarem nos levando pras peças em horário de aula, mas agora eu percebo o quanto pode ser rica e transformadora essa ida. O teatro pode abrir a nossa cabeça, fazer refletir sobre as coisas de uma forma mais divertida, menos chata. A peça do Garrafeiro, por exemplo. Quantas aulas já perdemos pra ter aquelas palestras chatas da polícia militar sobre o uso de drogas... Entra num ouvido e sai no outro. Todo mundo sabe que droga faz mal, vicia e é crime. Mas numa peça é diferente... a gente sente... a gente chora, a gente ri, e daí não esquece. Ainda mais se tem alguém como a senhora, pra fazer todo esse trabalho com a gente... nossa, todo esse trabalho, eu que antes achava que tavam nos tratando de qualquer jeito, por sermos pobres, não ter tido oportunidades de estudo, agora eu me sinto numa escola de primeiro mundo...Vejo o privilégio que nós, da EDUSESC temos em ter um teatro dentro da escola. Isso, infelizmente, é pra poucos (7ª Série, EJA – EDUSESC).

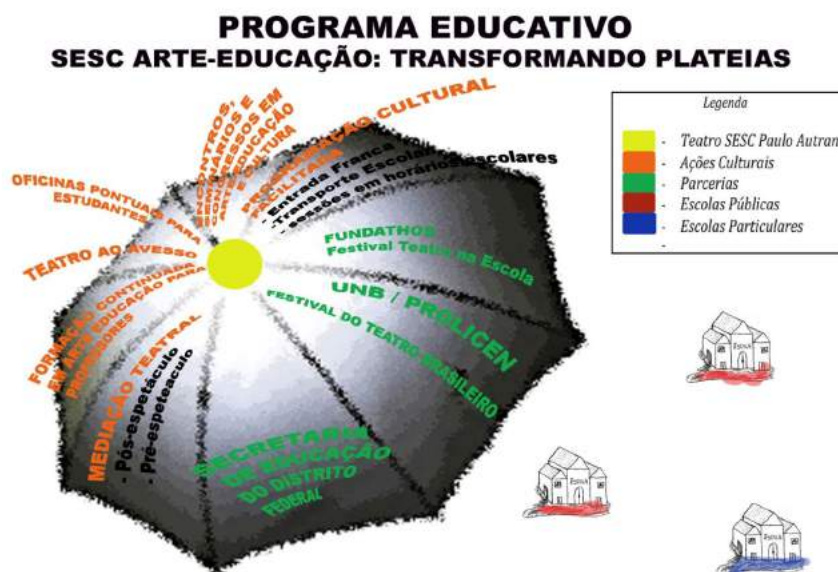
Da experiência com o espetáculo “Histórias de Um Garrafeiro” com os espectadores da EDUSESC, pude avaliar o quanto o processo de mediação surtiu resultados positivos, com base na observação e nos depoimentos dos alunos, da mediadora e do grupo teatral. Ficou evidente, no bate-papo com a plateia (mediação “pós”), o impacto da mediação prévia, pois tanto o interesse quanto o nível de aprofundamento das perguntas foi bastante distinto entre as turmas que participaram da mediação anterior e as que não. A mediação pré-espetáculo realizada no teatro demonstrou prepará-los no sentido comportamental e a mediação pós em sala de aula mostrou-se um momento primordial tanto para a possibilidade crítica quanto para a reverberação do espetáculo no corpo dos espectadores, por meio de jogos e produções criativas.

As principais dificuldades foram em relação à disponibilidade de horários nas turmas para entrar em sala. Ainda há uma ideia, nas escolas, de que o aluno está “perdendo aula”. Concluimos que talvez seja mais interessante reformular o projeto para esta realidade escolar (diminuindo o número de interferências com os estudantes), transferindo a mediação prévia para o formato de palestra logo antes da peça e deixando a mediação pós para o bate-papo/oficina em sala de aula.

Percebi nas mediações pré e pós-espetáculo realizadas por profissional, resultados mais potentes em nível de acesso linguístico, pois há ainda pouca reverberação na mudança de consciência dos professores na escola EDUSESC. Assim, paralelamente à formação continuada para professores, se faz necessária a contratação de mediadores teatrais profissionais que atuem junto às escolas para a sensibilização, ampliação de repertórios e desdobramento de sentidos.

O programa educativo foi sendo reformulado ao longo de sua experimentação, concomitantemente na teoria e na prática. Em 2013 propus o guarda-chuvas da ações mediadoras, com o objetivo de contribuir para a ampliação de repertórios estéticos dos estudantes-espectadores, por meio da ampliação do acesso físico e linguístico, quantitativo e qualitativo dos espectadores escolares às diversas manifestações teatrais. Segue abaixo, o modelo de programa educativo reformulado, incluindo seus desdobramentos e parcerias:

FIGURA 2



FONTE: MORAES (2014, p. 110).

A alusão a um guarda-chuva demonstra que se trata de um projeto que abarca todas as atividades do teatro pelo ponto de vista de que toda a atividade artístico-cultural oferecida possui um viés educativo que pode ser trabalhado junto às escolas, desde que desdobradas para tal. Nessa perspectiva, a “mola propulsora” do projeto deixa de ser a formação continuada para professores (para formar espectadores do futuro) passando a se configurar nas ações de mediação em seus diversos níveis (para formar espectadores do presente).

No entanto, todos os desdobramentos possuem o mesmo grau de importância, inclusive as parcerias, havendo uma interligação entre todas as partes. Em 2013 o projeto ampliou suas parcerias (incluiu a Secretaria de Educação do Distrito Federal), passou a oferecer transporte escolar gratuito para as escolas e consolidou as mediações teatrais pré e pós espetáculos. Além disso, passou a ter orçamento para contratação de programação teatral específica para o projeto. Quanto à formação continuada para professores, ocorreram algumas alterações de acordo com os *feedbacks* dos professores. Criamos, ainda, outro desdobramento, em consequência da formação continuada, que era o de ampliar os encontros promovendo seminários, simpósios e congressos nacionais e quem sabe, internacionais, abertos para inscrições de trabalhos dos professores, com posterior publicação em anais.

Um simpósio em cultura e educação em nível nacional, com duração de três dias estava previsto para novembro de 2013, mas não foi realizado por questões orçamentárias. Esta pesquisa foi finalizada em dezembro de 2013 com o programa educativo “guarda-chuvas de ações mediadoras” em vigência. A expectativa era de que o programa, para além da pesquisa, se perpetuasse como ação cultural-educativa do Teatro SESC Paulo Autran e fosse expandido para outras unidades operacionais do SESC-DF. Porém, em 2015, o programa educativo foi suspenso por tempo indeterminado pela direção do SESC-DF, que alegou haver necessidade de cortes de verba devido à crise que o país estaria enfrentando. Assim, a breve existência do programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias” ficou registrada nessa pesquisa, na experiência de muitos estudantes-espectadores e de alguns professores-mediadores, que até hoje esperam e cobram a sua reativação.

ANÁLISE DE DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado desta pesquisa, apresento a mediação cultural e artístico/teatral como possibilidade potente de ação cultural em espaços de educação não formal, em prol da experiência estética do espectador. É preciso fomentar o desejo pelo teatro. As ações culturais propostas no Teatro Paulo Autran em Taguatinga-DF demonstraram que as relações entre cena e sala são complexas – em que a possibilidade de formação de espectadores reside em *como* mediar. Se num sentido estrito não é possível “formar” espectadores, pode-se estimular, mediar, trocar, pode-se compartilhar experiências, desdobrar sentidos, porque o caminho da arte é o da sugestão, da provocação e não o da proposição.

Considero que promover encontros mais aprofundados entre espectador e espetáculo seja um papel educacional, cultural, político e social, em que todos os envolvidos possuem uma parcela de responsabilidade (não somente o professor de teatro na escola). Trata-se da acessibilidade à diversidade artístico-cultural e em contrapartida da ampliação de repertórios estéticos dos estudantes, cabendo às políticas de educação e cultura, aos professores, às instituições de fomento e apoio (públicas e privadas), aos gestores e produtores culturais e aos atores/diretores/cias. de teatro. Esta rede complexa pode tornar-se um ciclo virtuoso, retro-alimentador, estabelecendo relações colaborativas em prol do ato do espectador.

Nessa perspectiva, o teatro SESC Paulo Autran tornou-se pelo Programa Educativo SESC Arte-educação Transformando Plateias um espaço mole (MEDEIROS, 2005), que buscou ultrapassar as barreiras duras de seu palco italiano e a frieza de um não-lugar (AUGÉ, 1994), propondo dentre outras ações culturais, a mediação pré e pós-espetáculo com os públicos escolares, por meio de encontros, palestras, bate-papos e oficinas tanto no teatro, quanto no próprio ambiente escolar.

Pela mediação teatral é possível provocar a sensibilidade, a disponibilidade à experiência estética – que ultrapassa o momento da recepção propriamente dito. “Formar espectadores” significa estimular o despertar dos múltiplos sentidos. Os sentidos despertados possibilitam uma interpretação aguda dos signos utilizados nos espetáculos

diários. Com um senso crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador, procura estabelecer novas relações com o entorno e consigo mesmo” (DESGRANGES, 2010, p. 159).

Utilizo o termo “Mediação Cultural” numa envergadura que abrange ações relacionadas à produção cultural, visando à facilitação de acesso físico e linguístico do espectador ao teatro; e “Mediação Artística” ou, mais especificamente, “Mediação Teatral”, para referir-me às ações artístico-pedagógicas, que dizem respeito ao acesso linguístico dos espectadores escolares.

Proponho que o mediador teatral reflita sobre as seguintes perguntas: “Que espetáculo é este que está sendo oferecido a estes estudantes?”; “Quem são os estudantes que assistirão a esse espetáculo?” Os mediadores partiram dos seguintes desafios propostos pelo projeto: instigar nos espectadores-estudantes a busca por algum sentido em sair da sala de aula para ir assistir a um espetáculo; possibilitar que os espectadores saibam, minimamente, o que irão assistir; estimular o interesse/disponibilidade/abertura dos sujeitos espectadores à experiência estética; incitar a discussão e o desdobramento de sentidos a partir de um determinado espetáculo. Por essa perspectiva, considero importante que o mediador seja capacitado tanto em relação às artes e estéticas da cena quanto pedagogicamente.

É importante ressaltar que se pretende a ampliação de repertórios simbólicos e a experiência estética – sem estabelecer hierarquia entre os diferentes estilos/gêneros apresentados. Compreendendo que historicamente a arte é legitimada pelas relações de poder, é preciso estar alerta para não acabar reforçando as hegemonias esteticamente dominantes e/ou para não impor ou induzir o julgamento estético dos estudantes. Considero esta uma questão primordial na atuação do mediador, pois, dependendo de *como* ele atue, os resultados podem ser desastrosos – até mesmo piores do que se ele não interferisse no processo de recepção.

Por isso, avalia-se que é preferível que os mediadores sejam licenciados em Artes Cênicas e que já possuam experiência teórico-prática sobre o assunto, seja na atuação como mediadores teatrais advinda da participação em outros projetos de formação de espectadores, seja no interesse pela pesquisa sobre o tema. É importante que os

mediadores que atuem de forma a desdobrar sentidos sobre o teatro e/ou seus contextos – sem restringir as possibilidades de leitura. Acredito que o mediador jamais pode impor uma leitura, pois não existe interpretação certa ou errada. Considero que o seu papel deva ser o de “conduzir a si mesmo”, tal como Larrosa (2010, p. 51) propõe:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria.

Além disso, de acordo com Pupo, “experimentamos uma articulação harmoniosa entre duas dimensões – fruir e fazer teatro – que não cabe mais tratar de modo paralelo se tem em vista a formação sensível de um indivíduo crítico” (*apud* DESGRANGES, 2011, p.14).

Neste sentido, Pupo questiona se ainda é possível a apropriação da obra pelo público, proposta por Teixeira Coelho (2001), já que o teatro não é mais considerado como obra acabada na contemporaneidade. A autora provoca a seguinte reflexão: se nas artes da cena não há espetáculo sem espectador, logo, não há obra de arte antes do evento efêmero em si.

Isso significa que não há dicotomia entre fazer e fruir, uma vez que o olhar não é mais entendido como meramente contemplador e/ou passivo. Compreendo que a mediação teatral vá rumo à busca pelo acontecimento da experiência estética no *outro*. Tal como na recepção a atividade está associada na experimentação prática, há também reflexão.

Assim, o programa educativo realizado no espaço cultural Paulo Autran buscou promover ações teórico-práticas que compreendessem a experimentação-reflexão sem dicotomia, antes e/ou depois da recepção teatral. Estas intervenções levaram em consideração a realidade local, portanto, o projeto não buscou a reprodução de nenhum modelo de programa educativo pré-existente. Investigou por meio da pesquisa-ação o desenvolvimento de procedimentos apropriados ao seu próprio contexto espaço-temporal.

Portanto, as mediações teatrais vivenciadas pelo programa em 2013 não exigiam pré-requisitos dos estudantes, nem “catequizava” o gosto das pessoas. Tampouco “didatizava” a recepção ou reforça a hegemonização das culturas historicamente dominantes – papel

este que as macro-indústrias culturais e de comunicação em massa exercem muito bem (BENJAMIM, 1994). A busca permanente foi pelo fomento do prazer pelo teatro, propondo o olhar crítico diante da arte e, conseqüentemente, do mundo e de si mesmo, por meio de ações que provoquem a experiência estética e o compartilhamento de sentidos.

Para Bertold Brecht, a leitura crítica e a capacidade de compreensão de uma obra de arte podem e precisam ser trabalhadas. A capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural. “Subjaz à arte um saber conquistado através do trabalho (BRECHT *apud* KOUDELA, 1991, p.110).

Portanto, não se trata de um processo de racionalização da arte, nem, em contraponto, de uma retomada ao romantismo que pressuponha o dom. Trata-se de contextualizar e compreender que, se por um lado o gosto não se ensina nem deve ser imposto, por outro, estética se discute, se estimula, se compartilha, se amplia, se apreende.

É nesta perspectiva – de recepção criadora – que proponho a mediação como envergadura de um programa educativo ligado à programação cultural: A Mediação Cultural considerada em nível macro (físico e linguístico), realizada por meio de ações culturais em um nível de produção (promover oficinas, encontros, simpósios, seminários, parcerias, formação continuada para professores, programação cultural facilitada, transporte escolar, etc.) e a Mediação Artística/Teatral imbricada pelo fazer-fruir, atuando na relação direta com a programação cultural e o espectador-estudante.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a Uma Antropologia da Supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. As Mudanças do Conceito e da Prática. In: _____. (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.

BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COELHO, Teixeira. *O que é Ação Cultural?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível.** Curitiba: Criar, 2001.

IBIAPINA, Ivana. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos.** Brasília: Liber, 2008.

KOUDELA, Ingrid. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas Sobre Experiência e o Saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas,** Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MAFFESOLI, Michel. O Imaginário é Uma Realidade. **Revista FAMECOS,** Porto Alegre, v. 1, n. 15, ago. 2001. p. 74-81.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: Educação e Comunidades.** Chapecó, RS: Argos, 2005.

MORAES, Martha Lemos de. **Formação de espectadores jovens e adultos: a recepção teatral no programa educativo SESC Arte educação: transformando plateias.** 2014, 168 p. Dissertação (Mestrado em Arte Contemporânea) Instituto de Artes, UnB, Brasília, 2014.

PUPO, Maria Lúcia. Mediação Artística, Uma Tessitura em Processo. **Revista Urdimento,** nº 17, setembro de 2011. p.113-122.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TEATRO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES

Maria Eunice de Oliveira¹

Helga Loos-Sant'Ana²

Resumo: A arte, em todas as suas formas, é um produto histórico cultural da humanidade e, ao mesmo tempo, elemento essencial na constituição do humano no ser. Contudo, a arte, ainda que inserida no rol das disciplinas escolares obrigatórias no Brasil, tende a ser compreendida na escola como um conhecimento de menor importância e desnecessário à plena formação dos cidadãos. Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública da cidade de Curitiba, Paraná, com a qual pretendeu-se contribuir para a produção de conhecimentos sobre o papel das artes no desenvolvimento do ser humano. Os participantes da pesquisa foram 15 adolescentes com idades entre 12 e 14 anos. Partindo-se do pressuposto de que o ser humano é uma unidade indivisível complexa na qual inter-relacionam-se as dimensões afetiva, cognitiva, social e motora, o estudo investigou as possibilidades de desenvolvimento propiciadas pela realização de atividades teatrais na instituição escolar, fundamentando-se principalmente nas ideias do psicólogo russo, criador da psicologia histórico cultural, Lev Vygotsky.

Palavras-chave: Arte na educação. Teatro na escola. Desenvolvimento humano. Psicologia do desenvolvimento.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela mesma universidade.

2 Graduada em Psicologia pela UFRN. Mestre em Psicologia pela UFPE. Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

THEATER PLAY AT SCHOOL: POSSIBILITIES FOR ADOLESCENTS' DEVELOPMENT

Maria Eunice de Oliveira

Helga Loos-Sant'Ana

Abstract: Art in all its forms is a historical-cultural product of humanity and, at the same time, an essential element for the human constitution of being. However, art, even though is an obligatory school discipline in Brazil, tends to be understood, at school, as a minor knowledge and unnecessary to the formation of citizens. This paper presents part of the results of a qualitative research taken place at a public school in Curitiba, Paraná, with which one pretended to contribute on the production of knowledge about the role of the arts on human being development. The participants of this research were 15 adolescents between 12 and 14 years old. Starting from the principle that the human being is an indivisible complex unit, in which affective, cognitive, social and motor dimensions are interrelated, the research investigated the development possibilities propitiated by working with theatrical activities at the scholar institution, based mainly on the Russian psychologist ideas, creator of the historical cultural psychology, Lev Vygotsky.

Keywords: Art in education. Theater at school. Human development. Developmental psychology.

INTRODUÇÃO

Um ser humano é uma unidade complexa na qual se fundem dimensões psíquicas, e biológicas as quais, por sua vez, dependem de fatores ambientais naturais e sociais. Dada a necessidade de estudá-lo e compreendê-lo, a ciência tratou de “dividi-lo em partes menores”: corpo e mente foram separados e a psique humana foi compartimentada em funções psíquicas especializadas. Como consequência, as práticas educativas passaram a pensar e tratar o ser humano de maneira também fragmentada. Na escola, o foco tem sido o desenvolvimento da racionalidade de crianças e jovens. A afetividade e seu desenvolvimento ainda não é bem compreendida (SANT`ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010).

A afetividade, porém, permeia toda a existência humana. De acordo com Vigotski (2005), afetividade e cognição são apenas nomenclaturas necessárias à compreensão do ser humano integral que não podem ser separadas no indivíduo real. Ambas as dimensões desenvolvem-se em conjunto e influenciam-se mutuamente. Nesse sentido, é importante buscar práticas educativas que impulsionem o desenvolvimento dos indivíduos em integralidade.

As artes, em todas as suas formas – artes cênicas, música, literatura e artes visuais -, são sistemas simbólicos, criados pela humanidade, produtos históricos e culturais das sociedades e, simultaneamente, elementos que modificam a constituição da qualidade *humana*. Uma obra artística traz em si elementos cognitivos e afetivos e a prática de uma modalidade artística exige do praticante a mobilização dos aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Pensando-se no acima exposto, realizou-se uma pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi verificar de que forma o trabalho com o teatro na escola contribuiria para o desenvolvimento das dimensões afetivas e cognitivas de adolescentes e, por conseguinte, para um desenvolvimento mais integrado e pleno desses jovens.

Escolheu-se especificamente a arte teatral pela gama de modalidades artísticas que abarca, pois se utiliza da literatura, da dança, da música e das artes visuais. Em atividades com jogos teatrais ou para a construção de um espetáculo é preciso que cada pessoa participe ativamente e, nesse processo, todas as dimensões do ser são mobilizadas e impulsionadas.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma investigação empírica teoricamente fundamentada nas ideias do autor russo Lev Vygotsky e de seus colaboradores.

VIGOTSKI: PRINCÍPIOS BÁSICOS

Para Vigotski (2005), o ser humano compõe uma unidade com seu meio e é, ele próprio, uma unidade que integra um sistema complexo de múltiplas funções interdependentes – cognitivas, afetivas, sociais, biológicas -, constituindo e sendo constituído na interação com o mundo. Ao nascer, dispõe de funções psicológicas primárias ou inferiores. No decorrer de seu crescimento e desenvolvimento, novas funções são criadas, superiores, em um complexo sistema em que cada função pode interagir com outras. Funções psicológicas são instrumentos psicológicos que lhe possibilitam a adaptação ao meio e a sobrevivência. As funções psicológicas cognitivas são os recursos internos mentais dos quais o sujeito se utiliza no conhecimento do mundo, enquanto as funções afetivas dizem respeito principalmente aos sentimentos, emoções, humores e paixões humanos. Ambas as funções, afetiva e cognitiva, são inseparáveis.

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam a si próprios', dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VIGOTSKI, 2005, p.9).

Dizendo-se de outro modo, a inteligência, os pensamentos, a imaginação, a linguagem, entre outros, são desenvolvidos em dependência e conformidade com a própria vida de uma pessoa, com suas emoções, sentimentos, experiências, interesses, necessidades, impulsos, inclinações, vontades.

Um conceito muito importante de Vygotsky (1994a) é o de *Perezhivanie*, que enfatiza a totalidade e a unicidade do desenvolvimento psicológico. O termo refere-se ao modo como uma pessoa percebe, vivencia emocionalmente, se apropria, internaliza e compreende as interações em seu meio. Representa a indivisibilidade da unidade composta por características da pessoa e as características da situação apresentada pelo ambiente, de forma que a personalidade modela as relações sociais/o meio e, ao mesmo tempo, as relações sociais/o meio modelam a personalidade (MAHN, 2003).

É o indivíduo quem dá o significado ao ambiente. Há uma *interação* entre o meio e o sujeito, tratando-se, então, de um processo de reciprocidade. O meio não é absoluto nem estático, é dinâmico e mutável (VYGOTSKY, 1994a).

Na vida em sociedade, durante o crescimento a criança se apropria de sua cultura pelo processo de *internalização*, “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1989, p.63). A cultura lhe impõe produtos historicamente construídos que exigem instrumentos específicos para que deles possa se apropriar: novas funções psicológicas, qualitativamente superiores. As novas capacidades advêm, portanto, da interação com o mundo, da necessidade e da atividade do próprio indivíduo na cultura em que vive. A afetividade suscitada nas interações modifica seus produtos - aprendizagens, desenvolvimento das funções psicológicas.

Outro conceito importante da abordagem histórico cultural é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, segundo Vygotsky (1989, p 97), “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Para impulsionar o desenvolvimento do ser humano é preciso atuar na ZDP.

As funções psicológicas superiores compõem um sistema único e se mostram entrelaçadas e interdependentes. A aquisição da linguagem oral – produto cultural presente no meio – possibilita a memória superior, o pensamento verbal, a imaginação superior, bem como as emoções superiores (VYGOTSKY, 1989). Estas são mais que mera resposta biológica de sobrevivência, englobam elementos fisiológicos e psicológicos. Resultam da apreciação afetivo-cognitiva de uma dada situação, utilizando elementos da linguagem, memória, imaginação, percepção, intuição e outros.

Para Vygotsky (1994c) a imaginação e a criatividade estão relacionadas à livre reorganização e combinação dos elementos da experiência. A imaginação do adolescente é explicada por outras funções psicológicas já desenvolvidas; essa função superior completa e impulsiona todo o processo de mudança pelo qual passa a vida intelectual do adolescente.

A *perezhivanie* sofre, nesse momento da vida, uma mudança qualitativa em decorrência da formação de conceitos. O adolescente adquire maior consciência de si e do meio, bem como uma maior percepção e compreensão das múltiplas interrelações que compõem a realidade social. A consciência de si e a influência do ambiente e das

relações sociais, aliada ao novo modo de apropriação dos processos internos, moldam sua personalidade, entendida como o conjunto do desenvolvimento cultural do ser humano. Por um lado, o adolescente tem necessidade de desenvolver sua personalidade, de voltar-se para seu próprio *eu* em introspecção e reflexão (individual/interno); por outro, tem necessidade de pertencimento, de participar de construções coletivas dialógicas (social/externo) (MAHN, 2003).

O desenvolvimento da capacidade criativa depende essencialmente, além do pensamento abstrato, do número e qualidade das experiências vividas pela pessoa. Se o meio oferece situações e experiências ricas, tem-se material em reserva na memória para reelaborar, recombina e criar (VIGOTSKI, 2014). Capacidade de imaginação e criatividade são consideradas qualidades essenciais para a adaptação do ser humano na sociedade contemporânea e a escola pode fomentá-las.

O desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas necessárias à adaptação e inserção social pode ser facilitado por atividades que gerem emoções positivas. Nesse sentido, na escola é possível oferecer riqueza de experiências e criar ambientes propícios a uma afetividade positiva por meio da realização de atividades artísticas.

VYGOTSKY, ARTE E EDUCAÇÃO

Para Vigotski (2001), a arte é “uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico.” (VIGOTSKI, 2001, p.9).

Uma obra de arte fala a respeito das coisas do mundo e da existência, das aspirações, conflitos, buscas e relações do ser humano com o que está à sua volta. Ao mesmo tempo, tende a gerar reflexão e conhecimento a respeito desses mesmos fenômenos.

Um dos valores educativos da arte apontado pelo autor é a apreciação e criação de arte por ela mesma, evitando-se que as forças que a arte suscita sejam perdidas em análises frívolas, preceitos racionais e moralizadores. O ato criador artístico não pode ser ensinado, mas a educação em artes pode contribuir para sua formação e manifestação (VIGOTSKI, 2001).

Arte não é simples lazer, nem apenas contagia quem a aprecia com algum sentimento. Não é sempre uma expressão direta da vida, mas também sua antítese. Pela arte encontra-se um lugar para as emoções que não encontram vazão na vida normal. O organismo humano recebe estímulos do meio em número extremamente superior ao que o sistema nervoso pode dar conta; a arte parece ser a válvula que reequilibra a energia nervosa. Por ela os sentimentos são reelaborados e transformados em outros, em suas soluções, no processo de *catarse*. Essa reação estética envolve o sentimento e a imaginação. (VIGOTSKI, 2001).

No teatro, para Vygotsky (1932), a criação artística pode ser unida às experiências pessoais. Assim, o que é vivido pelo aluno torna-se material para suas dramatizações; pela sua intuição e imaginação cria as situações e os ambientes de que necessita para experimentar seus impulsos emocionais; ao pensá-las e senti-las, ao expressá-las em ações e palavras, pode conhecer, aprender e se desenvolver.

Sintetizando, entendendo-se que o ser humano não pode ser cindido, mas que seu desenvolvimento pleno depende do estímulo e desenvolvimento de todas as funções de forma integrada, acredita-se que o trabalho educativo com a arte teatral tem muito a contribuir na formação e desenvolvimento de adolescentes. A partir dessas ideias foi construído um projeto de pesquisa em que, através de atividades teatrais, se pudesse observar como o teatro mobilizaria e impulsionaria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, particularmente da imaginação, da criatividade e das emoções superiores dos adolescentes.

A PESQUISA

A pesquisa, realizada com a aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa em Saúde da Universidade Federal do Paraná³, constituiu-se em uma investigação qualitativa que, segundo Gunther (2006), busca a compreensão das relações complexas compreendidas em um fenômeno por meio de um método que se adapta ao objeto de estudo. O indivíduo

3 Os responsáveis pelos participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação dos menores na pesquisa. Estes leram e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e aceitaram participar por livre vontade.

estudado deve ser contemplado em sua totalidade, historicidade e contextualidade; os acontecimentos e conhecimentos cotidianos que emergem no processo são elementos de interpretação dos dados e estão vinculados à vida dos sujeitos.

Realizada em uma escola pública da cidade de Curitiba, a definição dos participantes da pesquisa deu-se por conveniência, sendo o grupo formado por alunos que desejassem participar de atividades de teatro. Contou-se com a participação de 15 adolescentes com idades entre 12 e 14 anos, nove meninos e seis meninas.

A coleta dos dados deu-se em um processo de intervenção realizado junto aos participantes do estudo conduzido pela pesquisadora, o que a caracterizou como uma *pesquisa-ação* aliada à *observação participante* de caráter exploratório. A *pesquisa-ação* possibilita a transformação social (LEWIN, 1982 *apud* GÜNTHER, 2006), e a *observação participante* permite um contato mais estreito do pesquisador com o fenômeno e com a perspectiva dos sujeitos da pesquisa (SAMPIERI, 2006).

Sendo um estudo que buscou averiguar como as atividades teatrais impulsionam o desenvolvimento do educando em suas diferentes dimensões – emocional, cognitiva, social e física –, considerou-se essencial que o relacionamento entre o orientador do processo e os participantes fosse estabelecido sobre bases de segurança, confiança, liberdade e afeto, para que os participantes pudessem se expressar com autenticidade, garantindo a veracidade e a validade das informações coletadas.

O processo deu-se em encontros semanais que ocupavam a primeira hora/aula (50 minutos) da disciplina de ensino de artes nas manhãs das segundas-feiras, durante um ano letivo, nos quais foram realizadas atividades teatrais variadas que culminaram com a encenação de uma peça teatral apresentada a alunos, professores da escola e familiares.

Para a definição e organização das atividades buscou-se fundamentos em autores e pesquisadores da área de teatro-educação. O quadro a seguir apresenta sucintamente os tipos de atividades realizadas, em que consistiam e seus principais objetivos.

QUADRO 1 - ATIVIDADES TEATRAIS REALIZADAS NA PESQUISA

TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIO GERAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS	OBJETIVOS
Exercícios de aquecimento	Atividades preparatórias em grupo de respiração e movimentos ritmados.	Desenvolver a integração entre os membros do grupo e a concentração para as atividades subsequentes; trabalhar ritmo e motricidade.
Dinâmicas	Dramatização de situações em grupo.	Vivenciar dramaticamente as situações propostas, de modo a promover a integração entre os membros do grupo e o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores dos participantes.
Encenação teatral	Discussão, planejamento e apresentação de cenas em grupos, a partir de fábulas e histórias.	Encenar um texto não dramático; promover a expressão pessoal e a capacidade de organização; exercitar a imaginação, a criatividade, a fantasia e a afetividade; promover a interação e o trabalho em grupo.
Improvisação teatral	Improvisação de cenas em grupos, sobre temas previamente definidos.	Promover a expressão individual; desenvolver e exercitar a imaginação e a criatividade dos participantes.
Atividades escritas individuais	Questionários e frases para completar relacionadas às outras atividades realizadas nos encontros; respondidas individualmente, por escrito, pelos participantes.	Identificar possíveis mudanças e desenvolvimentos decorrentes das atividades realizadas, bem como identificar os sentimentos e pensamentos dos participantes em relação às mesmas.
Peça teatral	Montagem e apresentação de uma peça.	Vivenciar o processo de montagem e apresentação de uma peça teatral.

FONTE: As autoras

A montagem da peça teatral englobou escolha e leitura de texto dramático, ensaios e criação de figurinos, cenário e sonoplastia. Iniciada no mês de setembro, foi trabalhada todos os dias nas duas semanas que antecederam sua apresentação ao público. O local escolhido para a realização das atividades foi o salão da escola, um espaço de aproximadamente

200m² com um pequeno palco em uma das extremidades. Algumas vezes o espaço esteve ocupado por outros eventos e os encontros aconteceram na quadra de esportes ou no laboratório de ciências da escola.

Os encontros foram videografados com a autorização prévia dos responsáveis pelos participantes, firmada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados coletados corresponderam aos processos cognitivos e afetivos dos participantes gerados pelas atividades e expressos em seu comportamento.

Após cada encontro assistia-se ao vídeo e os dados nele observados eram transcritos, acrescentando-se aqueles oriundos da observação direta. Os dados provenientes das atividades escritas realizadas pelos participantes foram igualmente transcritos e categorizados. As transcrições e os vídeos foram, posteriormente, novamente consultados para a realização das análises. Analisou-se cada categoria de atividade segundo seu processo de realização e o modo como os participantes responderam a elas. Os comportamentos foram analisados de acordo com sua ocorrência e frequência, expressos nas ações e falas, bem como nos estados emocionais evidenciados no desenrolar da atividade, buscando-se identificar a influência desta sobre o desenvolvimento dos participantes.

A seguir apresenta-se a análise dos dados, principalmente aqueles obtidos das observações. Todos os nomes de participantes citados são fictícios a fim de se preservar o anonimato dos mesmos.

RESULTADOS E ANÁLISE

No início do processo de realização da pesquisa, os participantes se mostravam bastante inquietos e tratavam com desrespeito tanto os colegas como a pesquisadora; resistiam em fazer as atividades propostas, brincavam e faziam piada de tudo; mantinham distância daqueles de quem não gostavam, evitavam contato físico, não se olhavam nos olhos.

Organizavam-se em pequenos grupos de amigos, alguns deles antagônicos entre si. Um desses dizia que “queria muito fazer teatro” e o outro, nas palavras do primeiro, “só estava lá para fugir da aula de artes”. Este último era formado por alunos um pouco “difíceis”. Um deles, por exemplo, que chamarei de Hiran, falava muito e alto e desafiava

a pesquisadora com frequência. Gilson demonstrava dificuldade de concentração, na habilidade de leitura e não conseguia ficar parado. Em outros grupos havia Carlos e Flávio, ambos alvos de *bullying* dos colegas. Davi faltava muito, ia mal na escola e parecia bastante quieto. Outro bastante calado era Jonas. Entre as meninas, Vera era muito exigente com todos e irritava-se facilmente.

Os começos dos encontros eram difíceis. Os adolescentes demoravam a se concentrar e a responder ao chamado da pesquisadora, corriam desenfreadamente pelo grande espaço do salão, dirigiam-se ao piano no fundo e teclavam muitas notas, em dois ou três ao mesmo tempo. Várias vezes fui chamada à atenção pela escola por deixá-los mexer no piano. Além da novidade que as próprias atividades teatrais traziam, havia o uso não habitual daquele espaço físico. Percebeu-se que a organização do espaço estava contribuindo para manter aquele modo de agir. Havia cadeiras e mesas aleatoriamente espalhadas ou empilhadas, tudo um tanto bagunçado. Uma vez organizadas de acordo com a necessidade das atividades do dia, em círculos ou blocos agrupados de mesas e cadeiras, os participantes passaram a tomar lugares e a responder mais rapidamente ao chamamento da orientadora/pesquisadora.

Mais do que uma simples questão de organização, pode-se entender com Vygotsky (1994a; 1994b) que o adolescente já reconhece modelos de interação com base em suas experiências anteriores. A disposição dos objetos parecia ser, por vezes, uma referência que indicava aos adolescentes a maneira de agir e, em outras, algo novo que despertava sua curiosidade sobre o que viria a seguir.

E ainda com Vigotski (2004), o meio age sobre o sujeito, mas não é absoluto, ambos estão em interação e reciprocidade contínua. O meio é tão ativo em relação ao sujeito como o sujeito é ativo em relação ao meio. “Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo.” (VIGOTSKI, 2004, p.71).

“A beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano” (VIGOTSKI, 2004, p.352). Por isso importa que o espaço escolar seja rico, bonito, organizado, agradável aos olhos. Se os estados emocionais influenciam o modo como a experiência afeta outras funções psicológicas, sentir-se bem, estar em um ambiente agradável prepara o estudante para aprender e se desenvolver.

Aliás, observou-se que o próprio salão constituía-se um atrativo, pois era um lugar onde não se precisava sentar em carteiras enfileiradas e o movimento era na maior parte das vezes necessário. Este foi um fator não pensado inicialmente, ainda que obviamente o teatro se faça pela ação: poder movimentar o corpo constituiu-se também motivação para as atividades.

Com o passar do tempo houve um visível crescimento do interesse e motivação pelas atividades em si; os adolescentes passaram a chegar curiosos por saber o que os esperava e ansiosos por realizar as atividades propostas. Esse fato pôde ser claramente observado em seu comportamento, em seus corpos, na alegria e interesse que passaram a demonstrar nos encontros. Houve um dia, ainda no início do processo, em que a professora de artes havia faltado e Gilson dirigiu-se à pesquisadora, dizendo que não iria à aula de teatro, uma vez que os outros alunos ficariam sem aula. Alguns encontros depois, porém, os próprios alunos passaram a pedir para terem aulas de teatro nos horários de outros professores que iriam faltar. Começaram também a propor diferentes atividades que gostariam de realizar.

As atividades teatrais em si tornaram-se motivação para a prática. Os adolescentes passaram a demonstrar vontade de fazer algo muito bom. Não queriam fazer qualquer coisa, fazer por uma nota como acontece algumas vezes na escola. Em atividades de encenação, nas quais trabalhavam em pequenos grupos, observou-se a prática do diálogo durante o trabalho. Era evidente o empenho e o envolvimento de todos na construção das cenas e, ao final, não se mostravam só interessados em ouvir elogios. Também se mostravam abertos ao que podia ser melhorado e, solicitando a opinião da professora/pesquisadora sobre o que haviam apresentado, se repetiam a cena, a segunda vez era sempre qualitativamente muito superior à primeira.

Com Leontiev (2001), pode-se entender que a atividade teatral – sendo um “processo que satisfaz uma necessidade humana em relação ao mundo” –, ao se inserir no contexto escolar foi encarada pelos participantes como parte de suas aprendizagens escolares, mesmo não havendo provas ou notas. Perguntados nas atividades escritas sobre como percebiam as “aulas de teatro”, houve respostas como:

A aula de teatro nos ensina mais do que as outras. (Carlos)
É mais legal na aula de teatro, porque aqui a gente improvisa, nas outras aulas não, e a gente pode apresentar da forma que quiser. (Jaqueline)
Não é uma rotina de ficar escrevendo o tempo todo. Aqui é diferente, todos interagimos uns com os outros de maneira que faz o teatro ser a minha aula da semana favorita. (Vera)

Alguns participantes demonstraram autocritica para avaliar a própria atuação.

Eu acho que estou me empenhando mais. (Jaqueline)
Sou menos bagunceira, acho que participo mais, e pelo menos tento me esforçar para dar o melhor de mim. (Vera)
Eu não acho que eu me sinto tão bem nas outras aulas. (Carlos)

A maioria apontou as atividades em que haviam se saído melhor - segundo observação da pesquisadora - como suas preferidas. Pôde-se observar a imaginação sendo mobilizada na crescente criatividade das propostas, no uso pouco a pouco diferenciado da linguagem, do corpo e dos materiais cênicos. As ideias encenadas cresciam em originalidade e coerência lógica das narrativas. Esses dados sugerem que o interesse e satisfação gerados pela atividade, bem como a liberdade de decisão e ação, tenham contribuído para um maior empenho cognitivo.

Outro momento dos encontros que revelava a mobilização e integração das funções afetivas e cognitivas era o de discussão que se fazia ao final de cada dia de trabalho. O grupo era reunido para falar das ideias trazidas pelas atividades, das impressões deixadas e trocar reflexões sobre as relações de tudo aquilo com o mundo. Esses instantes de compartilhamento eram riquíssimos; alguns participantes demonstravam uma compreensão mais profunda das questões que surgiam e os colegas ouviam com atenção e acrescentavam seus pontos de vista.

Nesses momentos também evidenciou-se a capacidade analítica de Davi, aliás, o aluno mais talentoso, criativo, de grande capacidade de expressão oral e compreensão nas atividades de leitura. Suas encenações eram excelentes e afetavam os colegas que com ele trabalhavam, que acabavam se saindo melhor do que quando Davi faltava. Esse aluno foi reprovado naquele ano pela escola, porque suas capacidades não eram evidenciadas no contexto escolar.

Leontiev (2001), aponta que as relações e atitudes da criança perante o mundo explicam sua consciência e que um ato consciente é moldado dentro de um círculo de relações contido em uma atividade. Lompscher (2000) explica que na atividade, psicologicamente regulada e objetivamente orientada, está envolvido um conjunto de ações com determinadas operações, e nestas o sujeito modifica-se e torna-se consciente. Os objetos representados cognitivamente e que satisfazem suas necessidades tornam-se emocionalmente significativos para o sujeito e, assim, tornam-se a motivação de uma atividade objetivamente orientada. Foi o que se observou nos participantes da pesquisa.

Evidenciou-se, no comportamento dos participantes, que o ponto alto dos encontros eram os momentos de atuação. Os estudantes demonstravam motivação e vontade, não apenas para fazer teatro, mas para fazer seu melhor. A motivação pareceu estar relacionada também ao processo de catarse experimentado na vivência teatral, evidenciado nos estados emocionais dos participantes. Para que a catarse se efetivasse, pareceu ser necessário que o indivíduo se entregasse completamente à atividade artística e isso só parecia ocorrer quando havia maior domínio do objeto. Entenda-se por domínio, no caso da interpretação teatral, a compreensão do texto, do enredo e do perfil da personagem, a caracterização da personagem, a memorização das falas, entre outros. É uma atividade complexa, pois o adolescente precisa lidar – considerando-se os aspectos mais importantes – com seus próprios sentimentos naquele dia ou momento, com as emoções geradas pela atividade, com seu pensamento, sua memória, sua atenção, sua linguagem, sua vontade, com o colega, com o espaço, com a história ou tema da atividade, com a personagem, com algum material cênico.

A reação estética evidenciava-se no visível bem-estar que demonstravam após as encenações. A canalização e a resolução dos impulsos, sua transformação em sentimentos opostos, como explicou Vigotski (2001). Após a criação e representação cênicas ficava evidente a satisfação dos participantes consigo próprios; mostravam-se realizados, alegres e prontificavam-se para continuar trabalhando, fosse repetindo uma cena ou preparando uma nova. Suas dimensões afetivas (representação de emoções e sentimentos), cognitivas (imaginação, pensamento, linguagem, memória, pensamento), sociais e motoras encontravam motivação e fusão na fantasia. O seus impulsos eram canalizados e resolvidos no próprio processo de criação e na atuação teatral.

Transcrevo a seguir algumas respostas de Eduarda ao *Questionário Final*, atividade escrita realizada depois das apresentações da peça, no qual se perguntava aos participantes como percebiam a si mesmos depois das “aulas de teatro”:

Aprendi a perder um pouco a vergonha, a ter mais disciplina.
 Quero perder mais a minha vergonha e até se for possível iniciar carreira.
 [...] me soltei mais com todo mundo.
 [O que mais te marcou nas aulas de teatro?] O medo haha!
 Todos nervosos mas foi muito bom, eu vi que consigo improvisar e ser um personagem.
 Eu fiquei com um sentimento e um pensamento assim: Eu tô conseguindo!
 Muita emoção.
 [O que você achou de sua personagem?] Achei linda, mas eu poderia ter entrosado mais nela.
 [Qual foi a parte mais difícil na preparação da peça?] A parte de trocar de lugares [ocupação do espaço e deslocamentos de ambientes]

Percebe-se, na fala de Eduarda, que o teatro provocou mudanças, gerou emoções fortes e lhe possibilitou superar-se. A dificuldade de trocar de lugares revela parcialmente a complexidade contida na atividade e a necessidade de coordenar tudo. Eduarda não teve problemas em contracenar com todos ou decorar suas falas. Abaixo, transcreve-se algumas respostas de outros participantes sobre o que sentiram na apresentação da peça:

Adrenalina! (Bruno)
 Muita alegria de verdade. (Hiran)
 Não consigo explicar! (Davi)
 Felicidade por ter conseguido apresentar. (Harry)

Como disse Vigotski (2001), a reação à arte envolve um enorme gasto de energia psíquica e maior complexificação do que a uma atividade não artística. O fazer arte é um processo altamente complexo e há uma grande descarga de energia, não apenas emocional, nem apenas cognitiva, mas da síntese de ambas. Pôde-se perceber, no decorrer do estudo, a imaginação e a fantasia geradas pelas atividades e expressas nos textos produzidos pelos participantes para as encenações, na linguagem oral, no tom de voz, nos movimentos corporais e faciais. Tudo sendo organizado pelo pensamento e impulsionado por sentimentos e emoções.

Percebeu-se, então, que a emocionalidade (alegria, satisfação, prazer) e a *catarse* mesma se constituíam como motivação para a realização das atividades. Aqui a *Perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994a) foi posta em foco, a unidade indissociável entre o ser e o meio, entre as funções psicológicas cognitivas e afetivas em sua relação com a situação vivida.

A experiência emocional {*perezhivanie*} desencadeada de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu meio determina que tipo de influência essa situação ou esse meio terá sobre a criança. Contudo, não é nenhum fator por si (se tomado sem referência à criança) que determina como eles influenciarão o curso futuro de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional da criança {*perezhivanie*}. (VYGOTSKY, 1994a, p.339-340, tradução nossa).

Percebeu-se a emocionalidade sempre presente e que cada participante processava as informações do meio de acordo com sua percepção pessoal, retornando ao meio novas ações resultantes da síntese de seus processos internos. Tudo se mostrava imbricado: o prazer em representar e conseqüentemente vivenciar emoções e sentimentos; o uso do próprio corpo, da linguagem, dos materiais disponíveis e do espaço; a administração do tempo e da entonação nas falas preparadas de antemão que davam a qualidade dramática necessária para atingir os objetivos da cena; o sentimento de alegria e satisfação em relação ao próprio trabalho.

No decorrer da pesquisa, observou-se uma mudança qualitativa no resultado das atividades dos estudantes. Inicialmente as cenas criadas eram fracas: a linguagem usada era pobre e sem coesão ou coerência, os adolescentes não ousavam. De acordo com seus comentários, suas noções sobre o teatro e a atuação teatral haviam sido

construídas principalmente de sua interação com a televisão. Partindo de suas referências (internalizadas) anteriores o grupo foi construindo novos conhecimentos e os participantes foram se desenvolvendo.

Conforme foram criando, assistindo uns aos outros, interagindo com novos materiais levados pela pesquisadora e buscando novas referências fora da escola, todos passaram a ousar mais e a buscar soluções mais originais e criativas para suas cenas. Assistir ao outro contribuía para a reelaboração do próprio trabalho. Ideias geravam ideias, criatividade gerava criatividade.

Observou-se, após algum tempo, os interesses dos adolescentes alinhados às propostas das atividades. Estas pressupunham interações diversas com o meio próximo ou distante e esse processo, sendo dinâmico, possibilitou alguma modificação nos adolescentes. Empenhavam-se em discutir e organizar suas apresentações no palco e, depois de encená-las, queriam saber como haviam se saído segundo a opinião da pesquisadora. Foram geradas ZDPs pelas atividades teatrais nas trocas de ideias, na necessidade do uso da linguagem mesma em um contexto motivador e criativo, na cooperação entre os pares e ajuda de um adulto, que permitiram reformulações das ações e do pensamento, novas criações, avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

O participante Gilson, por exemplo, expressou sua dificuldade de memorização e não lembrava suas falas na peça. Pediu para ter, em cena, um livro que se parecesse com uma bíblia, pois interpretava um padre, onde colocaria o texto para lê-lo. Porém, os colegas que assistiram à apresentação fizeram piada do caso e Gilson não queria participar da segunda apresentação. Os amigos Hiran e Harry, que queriam muito fazê-lo, o convenceram. Ele apresentou-se, mas sem sua “bíblia”. Gilson lembrou-se de todas as falas, o que o deixou surpreso consigo mesmo e, como não afirmar, foi uma superação de suas dificuldades, provando a si mesmo que podia fazer algo que não acreditava ser capaz.

Para Newman e Holzman (2015), na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) instrumento e produto compõem uma totalidade única, que é o que leva à transformação do sujeito.

A atividade prático-crítica transforma a totalidade do que existe; é esta a atividade revolucionária que é essencial e especificamente humana. Tal atividade “derruba” a pseudonoção superdeterminante empirista, idealista e materialista vulgar de

“atividade” particular *para* um fim particular - o que, na realidade, isto é, na sociedade, é comportamento. A distinção entre mudar particulares e mudar totalidades é vital para se entender a metodologia instrumento-e-resultado e, portanto, a atividade revolucionária. (NEWMAN; HOLZMAN, 2015, p.55)

As diferentes linguagens são formas de representação, convenções criadas pelo homem em seu desenvolvimento histórico, cujo domínio exige o desenvolvimento de funções psicológicas apropriadas e, assim, o modificam. A arte enquanto sistema simbólico também gera nos indivíduos a necessidade de desenvolver habilidades para que dela possam se apropriar, transformando-os.

A arte teatral mostra-se um instrumento que exige imaginação, memória, organização das emoções, entre outros. Uma vez apropriado pelo adolescente, possibilita a criação de significados, transformando-o e, assim, ele mesmo torna-se um produto de sua atividade criativa.

Nesse sentido, as atividades teatrais criam ZDP. Atividade artística que mais se aproxima da brincadeira, similar ao *faz-de-conta*, a representação teatral possibilita o tornar-se personagens diversos e imaginar-se em situações possíveis (VIGOTSKI, 2014). Agindo como outra pessoa, geralmente mais velha, imitando a realidade, assume-se comportamentos que estão adiante dos próprios e é preciso submeter-se às regras ou às condições estabelecidas socialmente. O adolescente não brinca de *faz-de-conta* como as crianças o fazem, mas se interessa pelo teatro e seu jogo de papéis sociais.

O teatro exige o entrelaçamento das funções psicológicas. “[...] a atividade da imaginação, inclusive quando opera com imagens anteriores, é condicionada psicologicamente de modo distinto da atividade da memória.” (VIGOTSKI, 1998, p.108). A diferença consiste nos motivos, ou seja, na relação afetiva que provoca a imaginação, a fantasia. As emoções superiores encontram-se diretamente entrelaçadas aos processos superiores de pensamento – “parte inalienável do processo integral dos raciocínios” (VIGOTSKI, 1998, p.85). Sentimentos de alegria e felicidade, foram citadas por alguns participantes.

[...] nas [outras] aulas eu não me sinto tão feliz como no teatro. (Flávio)

Segundo Vigotski (2004), o processo de interação com o meio pode se apresentar em três formas: 1) o organismo resolve sem dificuldade nem tensão as exigências e tarefas que o meio lhe oferece, adaptando-se com o mínimo dispêndio de energia e força; 2) o organismo adapta-se ao meio com dificuldade e excessiva tensão, e o comportamento transcorre com o máximo dispêndio de energia e força, e adaptação mínima; 3) existe certo equilíbrio entre o organismo e o meio.

As três possibilidades, diz o autor, configuram a base do desenvolvimento emocional. As emoções que originam sentimentos chamados “positivos” (alegria, satisfação), pertencem ao primeiro grupo; as emoções relacionadas a sentimentos “negativos” (tristeza, raiva, medo) pertencem ao segundo; na terceira forma há indiferença emocional em relação ao comportamento. Comportamento, portanto, diz respeito à adaptação do indivíduo no mundo e à maneira como essa adaptação o afeta internamente e orienta, de certa forma, suas ações.

Essas ideias explicam o desenvolvimento dos participantes observado no processo. As emoções positivas vividas na realização das tarefas possibilitavam que as resolvessem com maior facilidade e menor tensão. Nos comentários orais ou escritos dos participantes sobre como percebiam os encontros, além de falarem da alegria, prazer, felicidade e diversão que as atividades proporcionavam, falaram da liberdade que sentiam.

É mais legal na aula de teatro, porque aqui a gente improvisa, nas outras aulas não, e a gente pode apresentar da forma que quiser. (Jaqueline)
 Ela é mais dinâmica, divertida, tem mais liberdade de expressão. (Adriana)
 Eu me sinto mais 'livre', podendo conversar, brincar, caminhar e encenar. (Beto)
 Aqui eu me sinto melhor porque posso me expressar e me sinto livre quando estou aqui. (Carlos)
 Eu me sinto um pouco mais livre prá expor minhas ideias, tristezas alegrias porque prá isso que serve o teatro na minha opinião. (Eduarda)
 Aqui eu me sinto livre. (Gilson)
 É difícil explicar mas eu me sinto livre. (Hiran)
 Só sinto mais liberdade de fazer as coisas. (Harry)
 É que na aula de teatro eu posso ser quem eu quiser e o meu jeito de 'imitar' criancinha não atrapalha. (Davi)

Considerada fundamental na construção da autonomia e da personalidade, a questão da liberdade implica vários aspectos interrelacionados, pelo que se pôde observar: a liberdade de se ser quem é; a liberdade de fazer e criar segundo os próprios desejos ou idéias; a liberdade de expressar-se.

A sensação de liberdade parecia relacionar-se à autonomia para refletir, opinar, organizar, planejar e executar as atividades - como deu a entender a participante Jaqueline -, à possibilidade de sentir e emocionar-se, de movimentar-se, e à oportunidade para colocar tudo isso em prática. “As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação.” (VIGOTSKI, 1998, p.130). As ideias do autor russo levam a crer que a liberdade que os adolescentes sentiam decorria da mobilização da imaginação na realização das atividades teatrais.

Para ele, a imaginação do homem o faz livre para perceber sua liberdade na racionalidade. Liberdade, como disse, ilusória, “pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles.” (VYGOTSKY, 1989, p.118). Assim os estudantes, ainda que com liberdade de escolher suas ações, agiram segundo seu nível de compreensão, de acordo com sua própria cultura, com os conhecimentos que possuíam e com suas capacidades pessoais. Todos já sabiam o que era atuar, representar; todos entendiam que uma ação teatral se passa em um palco realizada por sujeitos atores que “fingem” ser outra pessoa. E isso envolve várias leis que se aplicam à utilização de materiais, da linguagem, do corpo.

O prazer e a liberdade de criar, de atuar, tornaram-se motivação para a participação nas atividades. E paralelamente ao crescimento da motivação e do interesse, observou-se o gradual desenvolvimento da criatividade. Atuando na ZDP, ao observar a realização da atividade pela pesquisadora ou pelos colegas, os adolescentes eram igualmente capazes de realizá-la e de ir além do que viam.

Nesse sentido, os resultados concordam com aqueles encontrados por Porto e Kafrouni (2013), que realizaram pesquisa similar com crianças de idades entre sete e doze anos. As autoras concluem que o teatro

[...] propicia e estimula a interação social, aspecto primordial no desenvolvimento humano, envolvendo tanto comunicação entre os participantes de mesma faixa etária, quanto com professores dispostos a lhe inserirem em um novo espaço cultural com o qual eles até então não haviam tido contato: a Arte do Teatro. (PORTO; KAFROUNI, 2013)

A ZDP depende da interação com pares ou com um adulto, pressupondo portanto, obrigatoriamente, afetividade. Qualquer interação entre pessoas implica em afetividade – já que se estabelece sempre uma dada qualidade de afetos na relação (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010). Se na interação com um “outro” a pessoa pode ousar tentar, errar, expor-se, tanto maior as possibilidades de geração de ZDP e de desenvolvimento, de emergência de intenções colaborativas e soluções criativas. O mediador do processo, o professor, é a pedra angular desse processo.

Outra causa da sensação de liberdade e do bem estar dos participantes nos encontros parece ter sido a atuação da pesquisadora e o tom afetivo das interações com os participantes. Sobre ela, alguns participantes expressaram:

Simpatia, e nos escuta. (Eduarda)

Ela é legal, ela não se importa com o seu jeito, ela deixa você ser quem você realmente é. (Flávio)

[A pesquisadora] é muito compreensiva e entende a gente. (Flávio)

Professora, você me aceitou do jeito que eu sou e eu não vou mudar por causa dos outros. (Flávio)

Aqui eu não preciso ser o que os outros querem que eu seja. (Flávio)

É legal e tolera seus alunos, diferente da maioria. (Hiran)

Muito amiga uma das únicas pessoas no mundo que pode nos entender (adolescentes)... (Davi)

Houve o cuidado, por parte da pesquisadora, em apontar direções sem criticar as identidades, em permitir a expressão das diferenças e valorizar as qualidades de cada um. As interações estabelecidas nos encontros possibilitavam trocas, erro, autenticidade. Aos adolescentes era dada autonomia para tomar decisões e chance para correr riscos. Assim, eles podiam elaborar suas ideias e construir novos conhecimentos. Como diz Vigotski (2004), aprende-se por meio da vivência.

Em relação às atividades teatrais realizadas no processo, as mais significativas para os alunos foram as de representação, tanto as encenações como as improvisações, como informaram no *Questionário I*. O conjunto dos ensaios da peça foi tido como a atividade preferida dentre todas as realizadas. Foram muitos os ensaios e, nesses casos, acaba-se por estabelecer uma certa rotina. Porém, os alunos aparentemente não se cansaram de ensaiar, nem perceberam este trabalho como rotineiro, cansativo ou aborrecido. Talvez uma das razões para isso seja o fato de ter havido o objetivo final claramente especificado, que

era a apresentação para o público de todos os seus esforços. Ou seja, a socialização de seu trabalho, a comunicação e interação com o público. Por trás desse fator há a motivação, a dimensão afetiva, de certo modo orientada pelo pensamento. A apresentação da peça não foi considerada por eles como apenas mais uma atividade do processo: foi o clímax. O objetivo de apresentá-la tornou-se também a motivação para a realização das atividades a ela relacionadas (ensaios, leitura, memorização do texto e outras).

A interação social não é apenas o veículo pelo qual se apreende e internaliza a cultura; é mesmo um dos principais objetivos da existência humana. É o lugar de valorização e fortalecimento da identidade.

Finalizando, a atividade teatral, inserida na atividade escolar, mostrou-se um fator motivador que orientou os adolescentes na mobilização e na regulação da atenção, da memória, da percepção, das emoções; orientou as interações, as ações individuais e coletivas; promoveu desenvolvimento e aprendizagens; colaborou para o fortalecimento da identidade e para o desenvolvimento da personalidade dos participantes.

Mais uma vez, ressaltando-se Vygotsky: o meio, contendo objetos, pessoas com suas histórias de vida e a própria cultura, transforma e é transformado pelos indivíduos. O que se observou, da realização das atividades propostas no presente estudo, foi o entrelaçamento e a interrelação entre meio e indivíduo, exterior e interior. E nos adolescentes, entre as diversas dimensões – cognitiva, afetiva, social e física.

Ao longo do ano em que foi desenvolvida esta pesquisa, e em especial com a montagem da peça teatral, pôde-se observar várias mudanças no comportamento dos adolescentes, dentre as quais destacam-se: os antagonismos foram caindo por terra e todos passaram a respeitar-se, ajudar-se e elogiar-se mutuamente, dispostos a cooperar para o bem coletivo que era fazer uma boa apresentação para o público; as cenas criadas foram adquirindo maior coerência, um uso mais claro e apropriado da linguagem oral e maior domínio e expressividade corporal; os participantes passaram a chegar aos encontros motivados e a se empenhar muito para obter bons resultados em suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o lugar de preparação e formação dos adultos de amanhã; o lugar que contribui na construção de seres humanos. E ser humano implica pensar, sentir, ser, agir, conviver... Portanto a instituição escolar é também lugar de aprender a se expressar, a sentir, a se colocar no lugar do outro, a ser criativo, a imaginar e criar mundos possíveis.

A arte é um dos caminhos para se desenvolver tais capacidades. Mais do que conhecimentos teóricos a respeito da arte, a escola pode introduzir os primeiros passos na produção artística bem como iniciar um processo de sensibilização tão necessário nesses tempos de individualismos, violências e crises. Pela arte pode-se sonhar, fantasiar, e conhecer maneiras de tornar os sonhos em realidade. Pode-se impulsionar a cognição sem sufocar o corpo e a emoção, pelo contrário, impulsionando também o corpo e a emoção. E como essas funções estão inter-relacionadas e são interdependentes, a pessoa desenvolve-se em sua integralidade.

Enfim, a arte precisa ocupar mais espaço na escola. Repete-se o que disse Vygotsky, que a educação estética deve invadir a vida, “a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano”. Espera-se que esta pesquisa venha a contribuir para a valorização da arte na escola e para inspirar novos estudos que busquem conhecer e compreender o lugar da arte no desenvolvimento e na vida humana.

REFERÊNCIAS

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, Agos/ 2006.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição á Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev.S; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ª ED. São Paulo: Ícone, 2001, p 59-83.

LOMPSCHER, Joachim. Motivation and activity. **Вестник**. Riga, № 7, 2000. Disponível em: <http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_7/v7_lomp_motivation.htm>. Acesso em 30

MAHN, Holbrook. Periods in child development: Vygotsky’s perspective. In: KOZULIN, Alex *et al* (Eds.). **Vygotsky’s educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003, p.119-137.

NEWMAN, Fred; Lois HOLZMAN. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PORTO, Andreia Anna Amaral; KAFROUNI, Roberta. Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. **Avances en Psicologia Latinoamericana**. Bogotá , v. 31, n. 3, p. 575-585, Dec. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242013000300010&lng=en&nrm=iso >.

SAMPIERI, Roberto H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3ªed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANT`ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**. Curitiba, n.36, p109-124, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100009&lang=pt >.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **On the problem of the psychology of the actor's creative work**. 1932. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/actors-creativity.htm>>.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994a, p.338-354.

_____. The cultural development of the child. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994b, p.185-265.

_____. Imagination and creativity of the adolescent. In VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994c, p.266-288.

RASGOS NO COTIDIANO ESCOLAR: CONVERSAS SOBRE TEATRO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Renata Patrícia Silva¹

Resumo: No presente artigo trago algumas reflexões acerca do Teatro como experiência estética no cotidiano escolar. Tal discussão me instiga, por considerar o espaço da escola um lugar potente para a criação artística de alunos e professores. O conceito de experiência estética que utilizo para conduzir essa discussão tem como referência o filósofo norte-americano John Dewey. O Teatro como experiência estética no cotidiano da escola está fundamentado por referências do jogo que se estabelece neste ambiente e do Teatro Contemporâneo e suas aproximações com a prática pedagógica do/a professor/a de Teatro. No intento de favorecer essa discussão, compartilho duas experiências docente realizadas por estagiárias do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Assim, é no encontro com as ações que acontecem na escola e tais referências que partilho as reflexões deste artigo, encontrando na prática cotidiana do professor/a de Teatro acontecimentos que considero possibilidades para a experiência estética.

Palavras-chave: Experiência Estética. Teatro Contemporâneo. Espaço. Teatro na Escola. John Dewey.

78

¹ Professora Assistente Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Doutoranda em Artes pela Universidade Estadual de São Paulo. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora na área da Pedagogia do Teatro, com investigações acerca do fazer teatral no espaço da escola. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4208937U9>

TEARS IN EVERYDAY SCHOOL: CONVERSATIONS ABOUT THEATER AND AESTHETIC EXPERIENCE

Renata Patrícia Silva

Abstract: In this article I bring some reflections about Theater as an aesthetic experience in school everyday. Such discussion instigates me, considering the space of the school as a potent place for the artistic creation of students and teachers. The concept of aesthetic experience that I use to conduct this discussion is based on the american philosopher John Dewey. The Theater as an aesthetic experience in the daily life of the school is based on references of the game established in this environment and the Contemporary Theater and its approximations with the pedagogical practice of the Theater teacher. In an attempt to foment with this discussion, I share two teaching experiences carried out by trainees of the undergraduate course in Theater of the Federal University of Tocantins. Thus, it is in the encounter with the actions that happen in the school and such references that I share the reflections of this article, finding in the daily practice of the teacher of Theater events that I consider possibilities for the aesthetic experience.

Keywords: Aesthetic Experience. Contemporary Theater. Space. Theater in the School. John Dewey.

PARA COMEÇAR A CONVERSAR...

Nessas páginas rabisco algumas reflexões acerca do Teatro como experiência estética no cotidiano da escola, por considerar que a prática artística de alunos/as e professores/as de Teatro se fortalece nas relações que as pessoas estabelecem com este lugar. Em meio às muitas dificuldades, enfrentamentos, (di)sabores, (des)encantamentos, (im)possibilidades, existem também os achados, principalmente, a descoberta de que a ocupação da escola, pode possibilitar a abertura de seus portões para a cidade, a fim de vivenciá-la de forma mais poética.

Considero que neste ambiente é que acontece, muitas vezes, a prática artística/pedagógica dos futuros/as professores/as de Teatro, dos professores/as que ali já atuam e também a formação estética de seus alunos/as. É na escola que, habitualmente, surgem as produções teatrais que fomentam o acesso de crianças e jovens a essa linguagem artística. Por isso, faz-se necessário concebê-la como um ambiente de criação artística aliado à ação pedagógica. Ainda assim, é importante dizer que, da mesma forma que experiências se fazem no cotidiano da escola, outras se iniciam dentro deste espaço e o ultrapassam, ganhando os arredores, como pretendo apresentar nas páginas que se seguem.

A fim de fomentar essa conversa, partilho duas experiências realizadas por estagiárias do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins². Tais ações tiveram por objetivo possibilitar a ocupação de lugares da escola, além da sala de aula, provocando aos alunos a experiência de olhar de outra forma para um lugar que convivem cotidianamente, reconhecendo-o como um ambiente potente de criação artística. Uma das ações aconteceu dentro da instituição e a outra rompeu os muros, chegando até a rua.

Para tratar o Teatro como experiência estética no cotidiano escolar, busco referências, primeiramente, no jogo que se estabelece neste ambiente, a fim de potencializar a importância das relações com o espaço e com aqueles que o habitam, visto que “fazer teatro é aprender a jogar [...] ‘Jogo é relação’, relação com o outro, consigo mesmo e com o

² Tais experiências foram realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, no semestre de 2015/01, sob minha orientação. As estagiárias trabalharam em duplas com turmas do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual da cidade de Palmas. O estágio teve a duração de quatro semanas, sendo uma aula por semana, com duração de cinquenta minutos.

meio ambiente à sua volta.” (SOARES, 2010, p. 53). Logo, me proponho a pensar em ações que surgem a partir de uma docência contaminada pelo meio que se encontra e busca ocupá-lo coletivamente, possibilitando intervenções no cotidiano da escola.

Continuando essa discussão, outros referenciais contribuem na reflexão da atuação do/a professor/a de Teatro na escola, tecendo um diálogo entre as ações que acontecem dentro dela e suas aproximações com a estética do Teatro Contemporâneo³. Considero que assim como os/as artistas contemporâneos - que buscam espaços alternativos para suas apresentações, a não representação, maior interação com o espectador, poucos elementos cênicos, etc. – alguns professores acabam se apropriando dessa estética (às vezes intuitivamente) em virtude do contexto que se encontram. Nessa perspectiva, me fundamento nos estudos do Teatro Pós-Dramático e suas possibilidades dentro da escola (LEHMANN, 2007) (ANDRÉ, 2011) e da Performance (FABIÃO, 2008), entre outros, para impulsionar essa conversa.

A escola pode ser um ambiente propulsor de experiências estéticas daqueles que ali estão e a presença do Teatro pode impulsionar tais experiências, visto que a prática artística busca se apropriar da mesma, a fim de gerar outras vivências e, possivelmente, possibilitar novas experiências. Logo, por considerar a escola e seu cotidiano um lugar onde acontece esse fazer artístico, me vem à mente o que Carmela Soares (2010) chama de “a estética das pequenas ações”; ou seja, não necessitamos de grandes apresentações, para que o Teatro aconteça na escola. Assim, refletindo acerca dessas experiências artísticas que acontecem no dia a dia, encontro em John Dewey a referência para discutir o conceito de experiência estética e com ele sigo conversando ao longo de minha escrita. Para Dewey, “qualquer atividade prática, desde que integrada e se mova por seu próprio impulso para a consumação, tem uma qualidade estética” (DEWEY, 2010, p. 115).

Portanto, ao me debruçar sobre essa discussão, faço algumas considerações, mas também lanço pistas e questionamentos acerca desse Teatro que acontece na escola como experiência estética para aqueles que fazem e apreciam, a fim de colocar em evidência a potencialidade deste lugar para a criação teatral, visto que a partir de sua ocupação

3 A utilização da expressão Teatro Contemporâneo se dá para caracterizar as manifestações cênicas que propõem uma estética distinta do Teatro tradicional, como: O Teatro Pós-Dramático e a Performance, conceitos apresentados neste artigo.

como espaço público, compartilhado por todos, lugar de encontro, as possibilidades de ultrapassá-lo, fazendo com que ele se abra para a cidade ganham força e acontecem. Logo, considero que são nestas “pequenas ações”, que se abriga a experiência estética da qual nos fala Dewey e que ao longo destas páginas conversaremos um pouco mais.

UMA CONVERSA COM DEWEY E A ARTE COMO EXPERIÊNCIA

Ao me deparar com as palavras de John Dewey, penso nos inúmeros encontros que temos cotidianamente. Alguns nos passam despercebidos, outros tomam nossa atenção de tal forma, que nos causam um outro olhar ou determinada reflexão, para o momento presente. A experiência reside nestas práticas que constituem nossa existência, uma experiência acontece a partir da retomada de vivências significativas ocorridas em outros tempos, que nos modificaram de certa forma. Algumas vezes, já fomos tomados na apreciação de uma obra de arte, por exemplo, por experiências que nos ocorreram em outros momentos da vida e que se conectam com o presente, pela experiência estética que a obra nos convida.

Uma experiência não se caracteriza como simples fatos ocorridos em determinado momento da vida, tratam-se de ocasiões que foram vividas de forma significativa, que hoje retornam, possibilitando outras reflexões acerca do presente. “Desse modo, compreendemos que uma formação estética não se dá somente pelo acúmulo da experiência adquirida, e sim, pelo tratamento e sentidos que atribuímos a estas vivências na vida cotidiana e pela possibilidade de posicionar-se perante o mundo” (CANDA, 2010, p.248).

Para Dewey, na experiência as coisas se dão simultaneamente para a construção do todo e sua realização. Desta forma, o encerramento de uma experiência é considerado pelo filósofo como uma consumação e não o cessamento. Considero que a partir do momento que Dewey diz sobre essa consumação, está reforçando um caráter individualizador, visto que uma experiência não se repete. Conseqüentemente, nossa vivência não é um fluxo contínuo, mas é marcada por situações, histórias, episódios:

Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento particular, cada qual com sua qualidade não repetida,

que a perpassa por inteiro. [...] A experiência, nesse sentido vital, define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como “experiências reais”. (DEWEY, 2010, p. 110)

Dewey me inspira ao falar dessa experiência estética que permeia nosso cotidiano, desde que aconteça de forma significativa⁴. Quando o filósofo afirma que “para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta” (DEWEY, 2010, p. 61), considero que este é um convite a uma imersão no cotidiano para vivê-lo de forma profunda, percebendo e explorando suas possibilidades estéticas.

Quantas imagens, cenas, sons em nosso dia a dia podem ganhar uma qualidade estética, se ampliado e sensível for o olhar do espectador que com elas se defronta. Uma sirene que passa rasgando as demais sonoridades, uma cena apaixonada em meio à multidão que se move desesperadamente, corpos que sobem, descem, entram, saem, sentam, levantam, param, andam, espaços grandes, pequenos, bonitos, feios. Este é o meio que nos encontramos diariamente e, de certa forma, algum desses acontecimentos ou espaços nos afeta, provocando determinado tipo de experiência. Richard Shusterman, corroborando com o pensamento de Dewey e considerando que a experiência estética não está restrita aos limites de uma arte historicamente definida, fomenta esta discussão de uma experiência que atravessa o meio em que vivemos:

A experiência estética não está confinada nos limites restritos da prática artística historicamente definida e não é sujeita, portanto, ao controle exclusivo daqueles que dominam essa prática e determinam seus objetivos internos. Ela pode, então, servir como uma pedra de toque relativamente independente, ainda que não inteiramente externa, para criticar e melhorar a prática artística, especialmente quando a intenção é reorientá-la no sentido de permitir uma experiência estética mais rica e frequente para um maior número de pessoas. (SHUSTERMAN, 1998, p.38)

Shusterman chama a atenção para pequenos acontecimentos que permeiam nosso cotidiano, mas não estão restritos ao mundo da arte, porém podem servir como provocadores para a prática artística.

4 “Uma primeira divisão possível da experiência, na obra do filósofo, seria entre a *experiência comum* (ou cotidiana) e a *experiência significativa* [...] Apesar desta diferenciação, na operação analítica de Dewey é importante notar que para ele há uma continuidade entre estes dois tipos de experiência”. (CARNEIRO, 2013: 61)

Isso me leva a pensar na experiência estética do espectador que se depara com as manifestações artísticas que acontecem no dia a dia da cidade e por elas é convidado a entrar no jogo que se instaura entre quem faz e quem aprecia. É considerável dizer que é nesse encontro com a obra, a vivência do espectador e o espaço que acontece este jogo que a experiência estética pode se abrigar. “Como experiência, a arte é evidentemente uma parte de nossa vida, uma forma especialmente expressiva de nossa realidade, e não uma simples imitação fictícia dela” (SHUSTERMAN, 1998, p.45)

Portanto, ao trazer o conceito de experiência estética de Dewey para essa discussão, desejo me debruçar sobre tais encontros/confrontos/enfrentamentos que acontecem no cotidiano da escola e podem possibilitar essa experiência, visto que seu conceito tece aproximações com essa arte que não se separa da vida. Pelo contrário, ela surge, muitas vezes, dentro do contexto social na qual se insere.

CONVERSAS SOBRE O TEATRO E A EDUCAÇÃO

Inicio essa conversa com uma breve passagem pela presença da Arte na História da Educação brasileira⁵, a fim de destacar momentos e questões importantes que possibilitam compreender situações que ainda acontecem no cotidiano da escola. A Arte na Educação tem em sua História momentos bastante problemáticos, principalmente, no que se refere à sua especificidade diante das demais áreas do conhecimento que, ainda hoje, é possível enfrentar no contexto escolar.

No que se refere ao ensino do Teatro, são frequentes considerações que atribuem aos Jesuítas a sua inserção em âmbito educacional. Contudo, é relevante observar que, neste contexto, o Teatro funcionava apenas como instrumento pedagógico a serviço de outros conteúdos, a fim de catequizar e ensinar a ler e contar, como pontua Arão Paranaguá de Santana (2004). Além disso, o autor também afirma que:

A pesquisa histórica registra que as primeiras inserções dessa área de conhecimentos na escola básica efetivaram-se na forma de comemoração das efemérides – representações alusivas a datas cívicas como o descobrimento do Brasil; montagem de peças para alegrar as formaturas ou outras solenidades, etc. -, sem que se possa precisar uma cronologia exata nem a tipologia desses eventos. (SANTANA, 2004, p. 57)

5 Para um conhecimento aprofundado acerca da História da Arte-Educação no Brasil, cf. BARBOSA (2012; 2014). Acerca do ensino do Teatro no Brasil, cf. SANTANA (2010)

O que se vê nas palavras do autor é o uso do Teatro como animador de festas, utilizado apenas em eventos comemorativos e sem nenhum objetivo pedagógico específico. Contudo, com a propagação da Escola Nova em âmbito Nacional, por volta de 1940, a prática do Teatro, como também das outras artes passaram a ser valorizadas sob este ideário. Para Ingrid Koudela:

[...] a incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformam em justificativa para o ensino de teatro. (KOUDELA, 2009, p.19)

A Escola Nova trouxe contribuições às áreas artísticas, bem como para a compreensão da criança e seu processo de desenvolvimento. Ainda assim, como ressaltado pela autora, alguns objetivos da proposta, dada sua amplitude, não privilegiava a especificidade das artes, o que implicou em muitas práticas pedagógicas equivocadas.

O ensino das artes na Educação Básica Brasileira foi implantado obrigatoriamente pela LDB 5692/71, sob o nome de Educação Artística, apoiada numa abordagem tecnicista, que prevalecia em boa parte das escolas. Na Educação Artística vigorava a polivalência das artes, o que refletia certa improvisação na preparação de professores, que não possuíam conhecimento acerca das linguagens artísticas, o que não contribuiu para uma educação de qualidade. Com a LDB 9394/96 e legislações decorrentes a arte se insere no currículo da Educação Básica como área de conhecimento obrigatório nas escolas, devendo ser ensinada em suas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (SANTANA, 2004). Neste período, foram elaborados, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam um conjunto de conhecimentos, considerados necessários às etapas do Ensino Fundamental e Médio⁶.

Ao longo da história é possível observar que tais legislações implicaram na demanda pela formação de professores/as na área das Artes, o que possibilitou, também, a criação de cursos de Licenciaturas específicas em todo o país, contribuindo, de certa forma, para o questionamento da Educação Artística e sua proposta polivalente.

⁶ No Ensino Fundamental, o PCN Arte contempla: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No Ensino Médio, a Arte está inserida em um documento único chamado: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

No que se refere às abordagens metodológicas que influenciaram a prática pedagógica em Teatro no Brasil e os cursos de formação de professores nessa área, ressalto algumas que ainda se fazem presentes até os dias atuais e são referências para os cursos superiores, bem como para os professores de Teatro que atuam na Educação Básica⁷.

O Jogo Dramático Infantil de corrente inglesa, proposto por Peter Slade na década de 1950, teve sua tradução para o português em 1978. O método de Slade vinha ao encontro das propostas da Escola Nova e a livre expressão da criança e sua espontaneidade.

Jean Pierre Ryngaert, em seu livro, *O Jogo Dramático no Meio Escolar* (1981), trabalha com uma proposta que privilegia a construção de uma visão de mundo do sujeito, a partir de jogos com um roteiro pré-estabelecido, que possibilita aos participantes uma criação coletiva dentro do mesmo, visto que este apresenta lacunas e é construído pelo próprio grupo. Para o autor, o trabalho teatral traz uma base que ultrapassa a própria arte (PUPO, 2005).

Na década de 1980 chega ao Brasil a tradução dos livros da norte-americana Viola Spolin, entre eles, *Improvisação para o Teatro*⁸. A autora é responsável pela sistematização dos Jogos Teatrais, abordagem metodológica apoiada em jogos que envolvem regras e a solução de problemas que possibilitam trabalhar especificamente com elementos da linguagem teatral.

Sendo assim, esta breve contextualização permite compreender a trajetória percorrida pela Arte na história da Educação brasileira e a realidade que ainda nos deparamos ao chegar na escola nos dias atuais que, mesmo depois de tantos anos, ainda guarda resquícios de práticas pedagógicas equivocadas, a falta de especificidade no ensino da Arte, bem como a utilização do Teatro como animação de datas comemorativas, etc. Por outro lado, é possível presenciar, também, práticas bem sucedidas que vão se construindo no cotidiano, amparadas nas referências metodológicas e pesquisas no campo do Teatro.

7 Dada a dimensão e o foco deste artigo, optei por destacar apenas esses três autores, porém outras abordagens metodológicas devem ser destacadas, devido a sua importância para o ensino do Teatro no Brasil. Portanto, para maior conhecimento, ressalto CABRAL (2006); LOPES (1981); REVERBEL (1996).

8 Em *Improvisação para o Teatro*, o sistema de jogos propõe um trabalho que pode ser realizado tanto com crianças, como com adultos.

CONVERSAS SOBRE AS OCUPAÇÕES DO TEATRO NA ESCOLA

A escola é um lugar que lança desafios ao fazer artístico, diante da realidade encontrada no sistema público de ensino, muitas vezes, marcada pela falta, que vai desde o reconhecimento da área de Arte até os materiais necessários para o trabalho do/a professor/a. Ainda assim, é possível encontrar profissionais que fazem da escola um ambiente de criação, acham nela brechas, abrem fendas, rompem com seu cotidiano normatizado e possibilitam que novas experiências aconteçam.

Considero que diante de determinadas realidades, enxergar possibilidades dentro da escola pública tem se tornado algo incomum, seja nas práticas de professores/as que lá estão ou nas palavras de determinados estagiários/as que, prematuramente, tecem comentários que se restringem apenas aos aspectos negativos da instituição escolar.⁹ Célida Salume Mendonça, ao relatar sua experiência como professora de estágios, corrobora com minhas considerações acerca dessa realidade:

No início da prática docente, o primeiro cuidado necessário é conhecer o grupo com o qual irão trabalhar neste período, o que envolve um olhar crítico para as ações pensadas e propostas, pois muitas vezes o primeiro movimento é de identificar a singularidade do grupo equivocadamente como problema. (MENDONÇA, 2011, p. 02-03)

Desta forma, o olhar que se lança para a escola e as pessoas que nela convivem, deve ser atento, para que se possa desenvolver uma prática teatral comprometida com aquele contexto. Considero que qualquer lugar pode abrigar uma manifestação cênica, principalmente, a escola. “É certo que, além do edifício teatral, qualquer espaço poderá vir a ser um espaço teatral.” (ALMEIDA JR, 2007, p.180).

Para tanto, é fundamental que se pense em uma prática cuidadosa, é importante que se faça dela um ambiente de produção e fruição artística e o/a professor/a, enquanto artista/docente, é quem pode explorar suas possibilidades, junto com seus alunos/as, a fim de contribuir para isso. A (re)significação do lugar institucional oportuniza o reforço da identidade desse/a professor/a enquanto artista e da escola como espaço de produção e fruição do Teatro, ambas atreladas ao processo de formação do indivíduo.

⁹ Reflexões feitas a partir de relatos de estagiários/as e professores/as das escolas públicas onde acontecem o Estágio em Teatro, além de observações enquanto professora orientadora dos Estágios I e III da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins.

Logo, considero que a escola tem sido um dos principais lugares de difusão da linguagem teatral para crianças e adolescentes que pouco tem conhecimento dessa prática artística¹⁰. Essa é a realidade que tenho encontrado no Estado do Tocantins, principalmente no interior onde, muitas vezes, é precário o acesso ao Teatro e, na escola, é que as pessoas vão ter suas primeiras experiências teatrais. Boas, ruins? Com ou sem condições? Influenciadas pelas telenovelas ou seriados de TV? Em sua maioria, possivelmente. A referência para boa parte da população brasileira não é muito diferente, bem como a realidade do sistema público de ensino.

Entretanto, é este lugar que se apresenta como uma das oportunidades para que essas crianças e jovens tenham sua iniciação teatral. Sendo assim, encontrar possibilidades para que essa arte seja tratada em sua especificidade torna-se fundamental, a fim de possibilitar a experiência estética das pessoas que ocupam a escola. Logo, ao refletir acerca da ocupação e (re)significação dos lugares da escola, por meio da ação artística de professores/as e alunos/as, compreendo-a como um espaço de atuação coletiva, onde pessoas inscrevem suas histórias.

A arquitetura da escola, por exemplo, expressa claramente quais são os interesses do Poder Público na formação de seus alunos/as. Poucos espaços de convivência, estruturas físicas que contribuem para uma locomoção rápida, pobreza estética e, principalmente, o isolamento do espaço da rua. Para Juarez Dayrell:

O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos. (DAYRELL, 1996, p.13)

Por isso, é importante potencializar a ocupação e problematização deste lugar, a fim de construir outras cartografias e atribuir a ele significações poéticas e possibilidades de criação artística que podem, inclusive, ultrapassá-lo. Romper os muros da escola na tentativa de aproximar essas duas realidades que estão entrelaçadas, mas pouco dialogam,

¹⁰ É importante ressaltar que a escola é compreendida aqui como um dos principais espaços que possibilitam o acesso à linguagem teatral, tendo em vista a realidade das cidades do interior do Estado do Tocantins, no que se refere às Políticas Culturais. Contudo boa parte dessas crianças e jovens possuem contato com Festas Religiosas, Danças e Manifestações Folclóricas, expressões que abrigam muitos elementos da teatralidade, o que se configura como uma outra possibilidade de encontro com o Teatro.

quando se fecham os portões. Assim, considero que a presença do Teatro na escola, pode ser uma possibilidade para o rompimento desses lugares instituídos, possibilitando novas aproximações.

Para muitas pessoas, a noção de Teatro ainda está apegada ao edifício Teatral, às grandes produções – como os luxuosos musicais - a representação de datas comemorativas da escola e à forte presença do palco italiano, cenários, figurinos, personagens e textos. De acordo com Roubine (*apud* Soares, 2010) o espetáculo à italiana teve seu início nos principados italianos no séc. XVI e entre os sécs. XVII e XX foi considerado um imperativo do teatro, quase um princípio inerente à natureza do mesmo.

No Teatro Contemporâneo o espaço cênico ocupa outros lugares, como espaços públicos, edifícios abandonados, a fim de possibilitar ao espectador experiências mais viscerais e uma participação mais ativa com a cena. A relação entre quem faz e quem aprecia é algo que se estreita, transformando a cena em uma área de jogo, em que atores e espectadores compartilham o mesmo espaço.

Assim o teatro contemporâneo almejando a realização de uma nova prática teatral vem se opor à estética tradicional do teatro à italiana, que valoriza a emissão do texto, o cenário construído, os efeitos de ilusão. O teatro contemporâneo, por outro lado, transforma o espaço cênico numa *área de jogo* ou *área de representação*, como conceitua Roubine (1998, p.72)¹¹. (SOARES, 2010, p. 119)

É essa transformação do espaço cênico em área de jogo que expande as possibilidades de ocupação da cena, e, neste caso, da escola, tornando-a um “lugar praticado” (CERTEAU, 2013, p.184) e espaço potencial para a criação artística e experiência estética, oportunizando diversas relações com o local e as pessoas que o ocupam. Esta transgressão do espaço que dilui a distância entre atores e público, e insere este último cada vez mais no jogo cênico é um dos aspectos que considero relevantes na aproximação que aqui faço entre o Teatro Contemporâneo com o Teatro que se faz no espaço escolar.

Olhar para o cotidiano da escola e enxergá-lo como potencial para o fazer teatral, é lançar um olhar sensível para o lugar que se habita no dia a dia e despertar nas pessoas que o ocupam uma relação que vai além das rotineiras atividades que se exerce nele. A escola abriga surpresas, interferências e até riscos, a partir do momento que o professor

¹¹ Grifos da autora

escolhe se apropriar disso para o seu trabalho com o Teatro, aproxima-se do contexto que está inserido, para possibilitar uma experiência estética por meio da Arte. Corroborando com esta consideração, Carmela Soares, ao discorrer sobre a importância do Jogo Teatral na escola, afirma:

[...] podemos perceber que é através da relação de descoberta e ocupação do espaço que o jogo teatral confere ao aluno um *lugar de identidade* no processo criativo. É também pela exploração do corpo no espaço que o aluno constrói o conhecimento do fazer teatral, organizando, a partir daí, uma noção de teatralidade.¹² (SOARES, 2010, p. 128)

Considero que a teatralidade inscrita no ambiente escolar acontece a partir da ocupação do mesmo. Para tanto, a investigação das possibilidades de criação, a produção de outras cartografias, narrativas e do jogo é necessária para a compreensão da escola como “lugar praticado”. A partir disso - a transgressão, a problematização dos discursos totalizantes impostos pelas estruturas de poder - aspectos questionados pela prática artística em sua especificidade, encontram possibilidades para que se manifestem neste cotidiano, visto que a (re)significação das relações com este espaço torna-se outra a partir do momento que é feita por seus praticantes.

Assim, tendo em vista, a discussão que aqui proponho, busco na prática dentro da instituição escolar algumas imagens que refletem as possibilidades de ocupação da escola como espaço de criação artística e experiência estética. Então, compartilho duas experiências realizadas por estagiárias¹³ do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins na disciplina de Estágio Supervisionado III, em turmas do Ensino Médio da Rede Estadual de Palmas.

12 Grifos da autora.

13 Optarei por chamar as estagiárias de professoras durante a descrição das ações.

PRIMEIRA AÇÃO

Nesta ação, as professoras optaram pelo trabalho com leituras dramáticas que tiveram seu início em sala de aula e, posteriormente, ganharam outros espaços da escola. Em cada encontro, um espaço da instituição era ocupado pelos/as alunos/as para a realização de suas leituras, o que possibilitava a ativação de áreas pouco utilizadas dentro da instituição, que no cotidiano passavam despercebidas.

Essa exploração da escola por professoras e alunos/as instigou a curiosidade dos mesmos em olhar com um pouco mais de atenção para o lugar que frequentavam todos os dias e investigá-lo na tentativa de encontrar possibilidades para o acontecimento de uma aula de teatro que, para eles, poderia ser uma aula apenas diferente por se realizar fora da sala de aula.

Por outro lado, é relevante considerar a presença que essas aulas-intervenção marcam nos lugares da escola, visto que atribuem a eles novos usos, (re)significam, ativam áreas, até então, pouco utilizadas ou despercebidas pelas próprias pessoas da escola que, a partir do momento que percebem a presença de algo naquele espaço, já o olham de outra forma e, alguns chegam até a integrar a ação. Por isso, é relevante pensar que a presença da Arte nesses lugares não é neutra, “quando algo acontece, inverte-se o discurso”. (ANDRÉ, 2011, p.07).

FIGURA 1- LEITURA DRAMÁTICA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS DA ESCOLA.



FONTE: AGUIAR (2015).

A exploração dos lugares da escola acontecia a cada aula, possibilitando experiências em áreas distintas a cada encontro. Ao final do estágio, alunos/as e professoras realizaram um café literário em um pequeno gramado da escola, embaixo de uma árvore, onde aconteceram as leituras e um café da manhã. A intervenção buscou juntar uma ação cotidiana a uma apresentação artística (leitura dramática) em um local pouco utilizado, buscando ativá-lo, torná-lo mais poético, causar rupturas, rasgos num ambiente, muitas vezes, pouco estimulante, frio, não muito acolhedor e até opressor. Considero que ações artísticas dessa natureza ampliam os olhares para as possibilidades de que a escola pode ser um espaço coletivo e o Teatro que acontece em seu cotidiano fortalecedor de uma experiência estética. Luiza Helena da Silva Christov, citando Dewey, contribui com essa reflexão:

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, Dewey chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, para ele, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da educação encontra-se em possibilitar a quem aprende uma reconstrução permanente da experiência. (CHRISTOV, 2013, p.18)

Uma escola que não se separa da vida, é o que Dewey defende. Um lugar que não se feche a grades, cadeados, muros e pensamentos para uma realidade que não se separa das pessoas que ali convivem. Da mesma forma, é preciso pensar a arte que acontece neste lugar, de forma que ela seja capaz de possibilitar modos de apropriação e (re)significação do mesmo, pela própria experiência artística.

FIGURA 2 - ESPAÇO DA ESCOLA ONDE ACONTECEU O CAFÉ LITERÁRIO



FONTE: PEREIRA (2015).

A ação desenvolvida por alunos/as e professoras, também fortalece a reflexão de que o Teatro na escola não precisa estar vinculado à montagem de textos, uso de figurinos, cenários, ou a necessidade de um palco, sua experiência pode estar abrigada no próprio cotidiano escolar. “Por meio do conceito de pequenas formas pode-se falar em teatro e linguagem na escola a partir do surgimento de pequenos momentos de criação, sem que esta prática esteja atrelada à realização de grandes textos, cenas ou até mesmo de um espetáculo.” (SOARES, 2010, p. 69)

A partir das reflexões de Camela Soares, considero a importância das pequenas formas para a experiência estética de alunos/as e professores/as. Ao ativar um espaço cotidiano, lançar um novo olhar para o mesmo, ocupá-lo artisticamente, faz-se daquele um espaço de encontro, que a partir do jogo que se estabelece, ganha uma qualidade estética e convida a novas experiências, além de ativar nos alunos/as e professores/as a possibilidade de se apropriar de outros lugares e também de suas próprias experiências como material para a criação teatral.

É a partir dessas intervenções, da presença dessa teatralidade no espaço da escola, das apropriações que se faz desse cotidiano e da experiência estética, que aponto outro princípio do Teatro Contemporâneo e que considero relacionar-se com algumas das práticas teatrais que acontecem na escola – a aproximação entre arte e vida. Para tanto, estabeleço uma conversa com Carminda Mendes André, a fim de aprofundar minha discussão:

Esse derramamento da arte para espaços e ocasiões não convencionais transforma-a em ações no ambiente cultural, (re)significando esses espaços e o próprio fazer artístico. [...] No caso do teatro, nos espaços alternativos, não mais se têm espetáculos com propósitos destinados a representar a realidade. Nesses espaços, o teatro que se mostra assume características de uma realidade mais imediata, mais fugaz: constitui-se da contracena imediata com o receptor, de sua presença ativa. [...] Nessa maneira de expor o objeto da arte, não só a vida é incluída no quadro por meio da *collage*, mas é a arte, com seus elementos constitutivos, que se expande para o espaço da vida, elaborando juntamente com o receptor a realidade poética. (ANDRÉ, 2011, p. 65)

Portanto, não se trata de uma arte preocupada em representar simbolicamente aspectos da realidade, mas de uma arte comprometida em “presentificar” a vida. São ações que acontecem no espaço de nossas vivências cotidianas e convidam o espectador, mero transeunte que passa despercebido pela cidade a compartilhar o espaço da criação

artística. Da mesma forma, uma prática teatral que ultrapassa o espaço delimitado da sala de aula, abre brechas no cotidiano da escola, invade-o artisticamente e convoca àqueles que o ocupam a participar de uma desta “realidade poética”.

SEGUNDA AÇÃO

Esta prática, também teve como objetivo a utilização de outros lugares, além da sala de aula, mas durante o processo de trabalho situações se colocaram e a mesma ganhou o espaço da rua, aproximando dois “mundos” que se separam apenas por muros, cercas e cadeados. Trata-se de uma ação, realizada por outras duas estagiárias do curso de Licenciatura em Teatro da UFT, durante o Estágio com turmas do Ensino Médio.

A proposta, levada pelas professoras, de ocupar as áreas externas à sala de aula foi, no primeiro dia, contestada por maioria da turma, pois estes alunos/as não se sentiam à vontade para jogar no ambiente da escola, ficavam intimidados/as diante da possibilidade de “estar em cena” perante às outras turmas, professores/as e pessoas que transitavam pela instituição. Então, foi necessário que todo o trabalho de apropriação do ambiente escolar acontecesse em apenas uma parte dele, a sala de aula.

Sendo assim, tendo como referência Jean Pierre Ryngaert, optaram por trabalhar o espaço como indutor de jogo:

[...] o espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica no quadro de uma interdisciplinaridade que aqui deveria ser perfeitamente natural. O trabalho sobre o espaço é acompanhado de uma educação do olhar por intermédio de propostas que estimulem a *enquadrar* os elementos da realidade. Enfim, o espaço tomado como indutor de jogo ensina a considerar a relação com o referente de maneira que a metáfora teatral possa se estender livremente.¹⁴ (RYNGAERT, 2009, p.126)

Ao longo das aulas, as professoras foram trabalhando com jogos que estimulavam o uso e (re)significação de espaços dentro da própria sala, tendo como objetivo provocar este olhar, do qual Ryngaert nos fala. Um olhar mais poético para o espaço que frequentam todos os dias e que, possivelmente, já se tornou banalizado. Desta forma, exploravam os cantos, utilizavam as carteiras, delimitavam espaços.

14 Grifos do autor.

A imersão e confiança da turma no processo era percebida a cada encontro, aspecto que se demonstrava com a participação nas atividades propostas¹⁵. Ao final do estágio, a turma propôs que fizessem uma atividade fora da instituição escolar. Tratava-se de um piquenique, onde pudessem conversar sobre as experiências vividas ao longo das aulas de Teatro. Tal pedido, ao mesmo tempo que se pode considerar um mero desejo adolescente de sair da escola para um momento de descanso, também pode ser compreendido como uma intervenção artística que interfere no cotidiano da cidade e da escola, interrompendo o fluxo de uma rotina, muitas vezes, desinteressante, mas que insiste em se estabelecer. Ao trazer essa discussão, busco como referência Carminda Mendes André, que afirma:

A ação intervencionista, nesse sentido, é ação de espaço que tem por meta resistir às práticas condicionadoras da sensibilidade do cidadão, bem como aos dispositivos de direcionamento das respostas politicamente corretas em relação ao padrão desejado. *Do espaço e não no espaço*, pois é ação constituída desse espaço, é, se quisermos, uma mobilidade de cultura popular.¹⁶ (ANDRÉ, 2011, p.79)

Ao relacionar o pique-nique a esta arte intervencionista, observo uma prática transgressora no desejo desses corpos de ultrapassar o espaço delimitado da instituição, que naquele momento se efetivava. Corpos que, cotidianamente, se expandem para a cidade, olhos que se lançam além dos muros, que ouvem as sonoridades que invadem o espaço, mas permanecem boa parte do tempo sentados em uma sala de aula abafada, pequena, com carteiras enfileiradas. Corpos imersos em uma realidade que não convida muito a viver as experiências que ultrapassam aquele lugar e por meio delas obter conhecimento.

A ação realizada por alunos/as e professoras aconteceu no canteiro central da avenida que fica em frente à escola. Considero que, mesmo intuitivamente, os/as alunos/as propunham uma intervenção urbana. “O artista de intervenções urbanas geralmente não pretende estetizar o cotidiano das cidades. Eles querem revitalizar o espaço público como espaço do encontro coletivo, como espaço da construção de subjetividades coletivas.” (ANDRÉ, 2011, p. 119).

¹⁵ Relato das professoras durante os encontros de orientação do Estágio.

¹⁶ Grifos da autora.

FIGURA 3 - “PIQUE-NIQUE NO CANTEIRO”: INTERVENÇÃO REALIZADA PELOS ALUNOS NAS AULAS DE TEATRO COM AS ESTAGIÁRIAS DA UFT.



FONTE: BATISTA (2015).

FIGURA 4 - ALUNOS DA INTERVENÇÃO NA FAIXA DE PEDESTRE OFERECENDO FRUTAS AOS MOTORISTAS.



FONTE: BATISTA (2015).

Observo que os alunos/as transformaram o canteiro dessa avenida, área dedicada aos carros, em um espaço de encontro, onde compartilharam um momento de prazer, brincadeiras, descanso, conversaram sobre suas experiências com o fazer teatral e, por essa interrupção, em um cotidiano marcado pela rotina apressada de nossa sociedade, chamaram a atenção dos passantes, poucas pessoas que caminhavam pela rua, e também dos motoristas.

A fim de compartilhar o momento vivido com essas pessoas, os/as alunos/as as chamavam para fazer parte do momento - o “piquenique no canteiro”. Alguns foram até a faixa de pedestre, pararam os carros e ofereceram frutas, num ato de interrupção do movimento constante da cidade e, também, um convite ao passante/espectador a participar do jogo que se instaurava naquele espaço. Lehmann, ao dizer sobre o espaço pós-dramático, enfatiza a participação deste espectador como co-autor do evento artístico:

Em todas as formas espaciais para além do palco de ficção dramático, o espectador se torna em alguma medida ativo, converte-se voluntariamente em co-autor. Tal apagamento das fronteiras entre a vivência real e a fictícia tem amplas

consequências para a compreensão do espaço teatral, já que ele deixa de ser um espaço metafórico-simbólico e se torna um espaço metonímico. (LEHMANN, 2007, P.267)

Além da fronteira entre ator e espectador, é fundamental destacar esse apagamento do limite entre arte e vida, que nesta ação do “pique-nique no canteiro” se misturam. O que poderia ser considerado, apenas, uma ação cotidiana, como um pique-nique, amplia-se para a ocupação do espaço da rua, provoca olhares, lança convites, dilui fronteiras. A fim de fomentar minhas considerações, busco em outra manifestação artística contemporânea referências dessa aproximação da arte com a vida. Nas palavras de Eleonora Fabião:

Estrategicamente, a performance escapa à qualquer formatação, tanto em termos das mídias e materiais utilizados quanto das durações ou espaços empregados. Como sugere Eduardo Flores (o homem mexicano que comemorou seu aniversário com bolo e enfeites na calçada) numa acertiva propositalmente generalizante, ‘a matéria da performance é a vida, seja do espectador, do artista, ou ambas’. A arte do performer, eu arrisco, trata de evidenciar e potencializar a mutabilidade e a vulnerabilidade do vivo e da vivência. (FABIÃO, 2009, p. 239)

Após as aulas de Teatro, investigando o espaço e explorando o próprio corpo dentro da sala de aula, os/as alunos/as escolhem falar sobre suas experiências em um espaço que ultrapassa a escola. Nesta ação, estabelecem uma ocupação que causa um enfrentamento de suas atitudes e também com o espaço que se encontram, provocando diferentes experiências para cada um. São olhares, corpos que se movem e ocupam os arredores da escola, que muitas vezes passam despercebidos por seus passos apressados. Ponto de encontro com os colegas de classe, consigo e com a cidade. Momento de compartilhamento de afetos com as pessoas que passam pela rua, interrupção no fluxo de carros que passa veloz pela avenida. São corpos que afetam e se afetam pelo espaço que se encontram.

Alunos/as que compartilham momentos de prazer de suas vidas, o descanso, a liberdade do corpo, o sabor da comida, a troca de experiência, o rompimento da formatação do cotidiano escolar. Por isso, enfatizo este momento como uma intervenção urbana, que possibilitou a estas pessoas uma experiência estética, por meio da ocupação artística de um espaço público e da (re)significação do mesmo. Corroborando com essa consideração, Dewey nos diz que “podemos descobrir como a obra de arte se desenvolve e acentua o que é caracteristicamente valioso nas coisas do prazer do dia a dia.” (DEWEY, 2010, p. 71)

A partilha dessas ações, além de tecer aproximações entre o Teatro que acontece na escola e o Teatro Contemporâneo, subsidia, também, as reflexões que venho fazendo ao longo deste texto acerca dessa aproximação arte/vida, defendida por John Dewey. Ambas buscam no contexto em que se inserem ampliar as possibilidades para a criação artística e ocupação da escola, ou além dela, a fim de gerar pontos de encontro e potencializar experiências. “Em uma experiência, coisas e eventos que fazem parte do mundo físico e social são transformadas pelo contexto humano em que entram, enquanto a criatura viva se modifica e desenvolve através da interação com coisas que antes lhe eram externas.” (DEWEY, 2010, p. 431)

Portanto, ao dizer dessa interação sujeito/objeto, que aqui transponho para sujeito/espaco, quando considero as (im)possibilidades encontradas por cada turma em suas experiências teatrais e, também, o compartilhamento desse espaco de jogo com o espectador. Dewey corrobora com as reflexões acerca de que a experiência estética acontece pela interação entre os sujeitos que compõe naquele momento o acontecimento artístico.

ÚLTIMAS PALAVRAS OU UMA PAUSA NA CONVERSA...

Ao chegar no fim destas páginas, prefiro considerar que tal discussão não chega ao final, mas à sua “consumação” - parafraseando Dewey - atinge um ponto de repouso. A escrita deste texto age em mim como a experiência estética que aqui coloco em discussão, pois provoca-me reflexões acerca de vivências passadas, encontros com autores, a retomada de escritas antigas, que se defrontam neste momento e me despertam para uma nova experiência.

O entrelaçamento do cotidiano da escola com as referências que aqui me acompanharam, possibilitam observar que o contexto escolar é marcado por (im) possibilidades, (des)encantamentos e (dis)sabores. Assim, é no dia a dia que diluímos as fronteiras que ainda se estabelece entre o conhecimento e a vida, tirar a arte dos livros didáticos, o conteúdo do quadro, alunos/as das carteiras e das salas de aula. A experiência não está restrita a um lugar determinado e nem a uma separação sujeito/objeto, como ensina Dewey e também o Teatro Contemporâneo.

O Teatro como experiência estética no cotidiano da escola, como se evidencia nessas reflexões, não age na perspectiva de se tornar grandioso ou, simplesmente, representar algo que está fora da realidade daquelas pessoas. Pelo contrário, ele se realiza nas pequenas ações, que se manifestam no cotidiano, buscando uma aproximação com aqueles/as que o fazem e o contexto em que se insere, por isso considero que nessas pequenas ações que atua a (re)significação deste lugar e das experiências.

Desta forma, a presença da Arte dentro da escola, neste caso do Teatro, é a possibilidade para que se possa tecer as aproximações, abrir brechas, fazer os rasgos no cotidiano, na tentativa de potencializar a escola enquanto espaço de criação artística e experiência estética, a partir da ocupação e (re)significação deste lugar e sua expansão para além dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JR, José Simões de. **Reflexões acerca do espaço teatral e o ambiente escolar**. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 180 - 184, mai./ago. 2007. Disponível em: < <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/689>> Acesso em: 20/04/2017.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-Dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CANDA, Cilene. **Sentidos da Arte: diálogos entre o teatro, a experiência estética e a educação**. Revista Científica/FAP. Curitiba. V.5, p.243-261, jan/jun. 2010. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Revista_cientifica_5/revista5_Cilene_Canda.pdf>. Acesso em: 20/04/2017.

CARNEIRO, Leonel Martins. **A experiência do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo**. Revista Sala Preta. PPGAC/ECA-USP: São Paulo. Vol. 13, 2013. Pág. 56 - 71. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69076>>. Acesso em 20/04/2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. 20ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHRISTOV, Luiza H. S. Relações pessoais com a arte. In: COUTINHO, Rejane G; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus [e] SCHLÜNZEN, Elisa T. M. (Coord). **Artes**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Dayrell, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea.** Revista Sala Preta. PPGAC/ECA-USP: São Paulo. Vol. 08, 2008. Pág. 235-246. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373> >. Acesso em: 22/04/2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático.** Trad. Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MENDONÇA, Célida Salume. **A formação do professor de teatro: relações entre teoria e prática no estágio curricular.** Memória ABRACE. Anais da VI Reunião Científica: Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/73.%20Celida_Salume.pdf>. Acesso em: 25/04/2017.

PUPO, Maria Lúcia S.B. **Para desembaraçar os fios.** Revista Educação e Realidade. UFRGS: Porto Alegre. Vol. 30; nº 2, 2005. Pág. 217-228. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>. Acesso em: 25/04/2017.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação.** Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá. Ensino do Teatro e preparação de professores: o caso brasileiro. In: MACHADO, Irley. [et. al.] (org). **Teatro: ensino, teoria e prática.** Uberlândia: EDUFU, 2004.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular.** Trad. Gisela Domschke. São Paulo: Ed.34, 1998.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A Revista Científica/FAP é uma publicação semestral do Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP) da UNESPAR.

Criada em 2006 a publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por Mestres e/ou Doutores em duas formas de chamadas: Dossiês Temáticos e Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte e Tecnologia, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia e Teatro, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais.

SUBMISSÃO DE ARTIGOS

A Revista Científica de Artes / FAP, periódico eletrônico de acesso livre e sem exigência de taxa de submissão ou publicação, recebe artigos de cunho artístico-científico com para dois volumes ao ano, conforme temática estabelecida pelos editores convidados de cada número (detalhes da chamada atual abaixo). A publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por Mestres e/ou Doutores em duas formas de chamadas:

a) Dossiê Temático, com período e tema previamente definidos;

b) Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte e Tecnologia, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia e Teatro, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais. Artigos fora do domínio das Artes serão automaticamente recusados.

INSTRUÇÕES PARA AUTORES

As contribuições devem ser enviadas diretamente pelo sistema de submissão de periódicos da UNESPAR, formato Word, com extensões “doc” ou “docx”. Só serão aceitos trabalhos enviados com as devidas revisões gramatical e ortográfica; cabe destacar que a tradução de título, biografia e resumo para a língua estrangeira são de responsabilidade do(s) autor(es). O artigo deverá ser enviado sem qualquer identificação de autoria no

documento anexado, pois autoria e coautorias devem ser indicadas no cadastro do texto, no sistema de periódicos da UNESPAR. A biografia deve ter de 3 a 4 linhas e ser incluída apenas no sistema, contendo dados pessoais do autor com link para o currículo lattes; o texto precisa enfatizar o vínculo institucional e as formações acadêmica e/ou artística. Não serão aceitos artigos de Mestrados, mesmo que tenham sido escritos em coautoria com seus orientadores.

Os textos enviados na seção de Artigos devem ser inéditos, bilíngues ou escritos em uma das seguintes línguas: portuguesa, inglesa ou espanhola, e estar de acordo com a linha editorial da Revista Científica/FAP. Os textos devem conter no mínimo 16 e no máximo 22 páginas, incluindo referências e folha de rosto. Serão também aceitos textos expandidos e atualizados, originalmente apresentados em anais de congresso, desde que haja menção em nota de rodapé na primeira página.

RESENHAS

O periódico publica resenhas de livros, documentários e outros formatos na área de Artes. O texto deve ter de 2 a 4 páginas (máximo 2000 palavras).

ENTREVISTAS

As entrevistas devem ter no máximo 10 páginas, contendo um cabeçalho na primeira página com informações sobre a pessoa entrevistada, o enfoque, a data e o local. Deve constar o nome e um breve currículo em nota de rodapé sobre o entrevistador.

FORMATAÇÃO

O artigo deve iniciar com folha de rosto contendo:

- Título em negrito (com ou sem subtítulo);
- Resumo em língua vernácula (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);

- Palavras-chave em língua vernácula, separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado. Exemplos: Vocabulário Controlado USP; VCB das Bibliotecas do Congresso Nacional, BNDigital da Biblioteca Nacional.
- Título em língua estrangeira (com ou sem subtítulo)
- Resumo em língua estrangeira (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);
- Palavras-chave em língua estrangeira separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado.

Os trabalhos devem ser digitados em Word e devem seguir as diretrizes abaixo:

- Texto escrito em fonte Arial, tamanho 12, justificado e em entrelinhamento de 1,5 cm;
- Notas de rodapé, quando necessário, fonte em tamanho 10, justificado e com entrelinhamento simples;
- Parágrafos com recuo;
- Espaço duplo entre partes do texto;
- Páginas configuradas no formato A4, com numeração.

CITAÇÕES DENTRO DO TEXTO

Nas citações de até três linhas, feitas dentro do texto, o nome do autor deve ser citado entre parênteses, pelo sobrenome, em letras maiúsculas e separado da data da publicação, por vírgula. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a sequência de data, separada por vírgula e precedida de “p.”, como em (SILVA, 2000, p. 100), por exemplo. Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses, “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento, (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos os nomes poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de três autores, indica-se o primeiro seguido de et al.

(SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de cinco linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em fonte tamanho 10, espaço simples e com recuo de parágrafo de 4 cm.

REFERÊNCIAS

As referências devem conter informações de todos os autores, sites, imagens, textos sem autoria, notícias entre outros materiais utilizados/citados na pesquisa, para que o material utilizado como embasamento da pesquisa seja identificado por quem leia o artigo no site de periódicos da UNESPAR.

ILUSTRAÇÕES

As imagens devem ser enviadas em formato JPEG, PNG ou GIF, diagramadas no arquivo do texto e enviadas em arquivos separados, como documento suplementar, durante o processo de submissão do artigo. Cada arquivo de imagem deve ter no mínimo 100 e no máximo 300 dpi.

O uso de imagens em geral tem que ser acompanhado de uma legenda constando fonte, nome do autor, local (no caso de fotografias) e data.

PRODUTOS AUDIO VISUAIS

Os arquivos audiovisuais podem ser submetidos como documentos suplementares nos formatos MP3, MP4 ou AVI. Recomenda-se, também, o uso de materiais disponíveis no depósito dos arquivos de vídeo, no portal Internet Archive, de sons, no portal Petrucci Music Library, e de arquivos diversos em Domínio Público.

ÉTICA DA PESQUISA

No caso da pesquisa envolver algum tipo de conflito de interesse, o autor deve fazer uma nota final, declarando que não foram omitidas ligações com órgãos de financiamento. Da mesma forma, deve-se citar a(as) instituição(ões) de vinculação do(s) autor(es). Sugere-se, para artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos, informar os procedimentos éticos estabelecidos que tenham passado por Comitê de Ética em Pesquisa. Essa informação deve ser indicada em nota de rodapé.

AValiação

Os artigos recebidos serão previamente avaliados pelo Editor da Revista. Aqueles que estiverem fora dos critérios editoriais serão devolvidos e os demais, encaminhados aos pareceristas para avaliação. A análise será realizada sob a forma de parecer formal. Todo processo é feito dentro do regime de anonimato, ou seja, sem que autores e pareceristas tenham ciência um do outro. Feita a análise, a equipe editorial entrará em contato com o autor por e-mail para comunicar se o seu artigo foi aceito ou recusado. No caso de haver modificações sugeridas pelo parecerista, o autor deverá atendê-las, tendo um prazo máximo de 15 dias para retornar o trabalho por e-mail.

Os trabalhos serão avaliados quanto aos conteúdos teórico e empírico, à coerência e ao domínio a partir da literatura científica. Também pela contribuição para área específica, atualidade do tema, estrutura do texto, metodologia e qualidade da edição. A Comissão Editorial poderá solicitar reformulações e dar sugestões. E uma vez reformulado, haverá uma conferência realizada pelo editor que emitirá um parecer final.

DIREITOS AUTORAIS

Os autores detêm os direitos autorais, ao licenciar sua produção na Revista Científica / FAP, que está licenciada sob uma licença Creative Commons. Ao enviar o artigo, e mediante o aceite, o autor cede seus direitos autorais para a publicação na revista.

Os leitores podem transferir, imprimir e utilizar os artigos publicados na revista, desde que haja sempre menção explícita ao(s) autor (es) e à Revista Científica / FAP não sendo permitida qualquer alteração no trabalho original. Ao submeter um artigo à Revista Científica / FAP e após seu aceite para publicação os autores permitem, sem remuneração, passar os seguintes direitos à Revista: os direitos de primeira edição e a autorização para que a equipe editorial repasse, conforme seu julgamento, esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os dados cadastrais, referentes a nomes, endereços e outros dados presentes no sistema de periódicos, serão utilizados exclusivamente para a publicação e não serão disponibilizados para outros fins ou a terceiros.