

**TESSITURAS E APRENDIZAGEM COLETIVA:
EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO TEATRAL NO COTIDIANO ESCOLAR**

<https://doi.org/10.33871/23580437.2022.9.1.77-91>

*Thaís Thaianara Oliveira da Costa¹
Rafael Christofoletti²*

RESUMO: O presente artigo faz uma discussão com Racière (2012) e Deleuze (2010; 2018) e versa sobre a emancipação intelectual e artística na perspectiva das filosofias da diferença. A partir de uma experiência prática/teatral com uma turma de quinto ano do ensino fundamental algumas problematizações emergiram do processo de escrita do artigo e nos mobilizaram a pensar: como a emancipação artística e intelectual contribui na formação do aluno nos primeiros anos do ensino fundamental? Como aparato metodológico, utilizamos o método de pesquisa investigação pela pesquisa experiência. Dessa maneira, observamos como a criação teatral se construiu pelos saberes infantis, ideias e percepções coletivas de cada grupo durante a experimentação teatral. As tentativas de controle impostas pelas instituições de ensino mostram como as crianças são subjetivadas e como a aprendizagem, ainda hoje, é vista como modelo ultrapassado a ser seguido e a prática teatral permanece nos moldes representativos/repetitivos, desde que os próprios estudantes consigam traçar linhas de fuga das regras e representações impostas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino de arte; Aprendizagem; Emancipação.

**WEAVING AND COLLECTIVE LEARNING:
EXPERIENCE AND THEATRICAL EMANCIPATION IN SCHOOL DAILY LIFE**

ABSTRACT: This article discusses with Racière (2012) and Deleuze (2010; 2018) and deals with intellectual and artistic emancipation from the perspective of philosophies of difference. From a practical/theatrical experience with a fifth-grade elementary school class, some problematizations emerged from the article writing process and mobilized us to think: how does artistic and intellectual emancipation contribute to the formation of the student in the first years of elementary school? As a methodological apparatus, we used the investigation research method through experience research. In this way, we observe how theatrical creation was built by children's

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui graduação em Artes, pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é professora de Arte na rede de educação básica do estado de Rondônia. Porto Velho – RO. Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7142616917008882>, ORCID: 0000-0001-9917-389X, thaianaraoliveira@gmail.com.

² Possui graduação em Psicologia, Ciências Econômicas, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente é Professor do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho – RO. Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0508510528118073>. ORCID: 0000-0003-2752-8596 rafael.c@unir.br.

knowledge, ideas and collective perceptions of each group during theatrical experimentation. The attempts to control imposed by educational institutions show how children are subjectivized and how learning, even today, is seen as an outdated model to be followed and theatrical practice remains in the representative/repetitive molds, as long as the students themselves are able to draw lines escape from the rules and representations imposed in everyday school life.

Keywords: Art education; Learning; Emancipation.

ELTEJIDO Y ELAPRENDIZAJE COLECTIVO: EXPERIENCIA Y EMANCIPACIÓN TEATRAL EN LA VIDA DIARIA ESCOLAR

RESUMEN: Este artículo discute con Racière (2012) y Deleuze (2010; 2018) y aborda la emancipación intelectual y artística desde la perspectiva de las filosofías de la diferencia. A partir de una experiencia práctico/teatral con una clase de quinto grado de la escuela primaria, algunas problematizaciones surgieron del proceso de redacción del artículo y nos movilizaron a pensar: ¿cómo contribuye la emancipación artística e intelectual a la formación del alumno en los primeros años de la escuela primaria? Como aparato metodológico se utilizó el método de investigación a través de la investigación de experiencia. De esta forma, observamos cómo la creación teatral fue construida a partir de los conocimientos, ideas y percepciones colectivas de los niños de cada grupo durante la experimentación teatral. Los intentos de control impuestos por las instituciones educativas muestran cómo los niños son subjetivados y cómo el aprendizaje, aún hoy, es visto como un modelo obsoleto a seguir y la práctica teatral permanece en los moldes representativos/repetitivos, en tanto los propios alumnos sean capaces de dibujar las líneas escapan de las reglas y representaciones impuestas en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Educación artística; Aprendiendo; Emancipación.

INTRODUÇÃO

Esse texto é parte de experimentações teatrais desenvolvidas por uma pesquisadora/professora de arte e artista com cinco professores de uma escola pública da rede municipal de Porto Velho – Rondônia durante sua pesquisa de mestrado. Além dos professores, cinco turmas de estudantes com a faixa etária de 5 a 11 anos participaram das atividades com a pesquisadora. Diante disso, discutiremos acerca da problemática relacionada a uma das oficinas executadas durante a pesquisa³, em que buscamos focalizar, junto com a professora da turma de quinto ano, o trabalho de criação e experimentação a partir de uma letra de música com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa resulta de intervenções no cotidiano escolar com o intuito de compreender como ocorrem as criações artísticas pelo olhar da criança, sem interferências majoritárias da pesquisadora ou da professora. As criações artísticas a partir das experimentações das crianças, podem provocar desmoronamentos curriculares, os quais são estratificados em ideias ultrapassadas do ensino de teatro como representação de histórias prontas, principalmente ao considerar a criança como espectadora passiva, que somente ouve, decora e replica. Considerando o rizoma como um intercessor dessa pesquisa, onde para Deleuze e Guattari (2005) Para Deleuze e Guattari (1995) o rizoma não é composto por pontos, linhas e raízes como uma árvore. Existem linhas que cruzam, saem, embaralham e se desfazem em movimentos contínuos de fuga das regras de uma sociedade que subjetiva, constantemente, as singularidades das crianças.

³ A pesquisa foi submetida ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) e teve parecer favorável para execução no período de outubro de 2019, com apoio da Universidade Federal de Rondônia.

A partir dessa experiência, algumas problematizações emergiram do processo de escrita do artigo e nos mobilizaram a pensar: como a emancipação artística e intelectual contribuem na formação do aluno nos primeiros anos do ensino fundamental? Como essa problemática foi se apresentando durante a relação da pesquisadora, professora e dos estudantes envolvidos? Procuramos elucidar a discussão teórica e a prática artística focando na linguagem teatral, com a intenção de compreender a importância da emancipação artística nas criações teatrais no cotidiano escolar formal.

Rancière (2012) tem nos ajudado a pensar sobre a prática teatral no cotidiano escolar com a perspectiva da formação do aluno como indivíduo ativo no processo de criação. Desse modo, as discussões apresentadas em torno do ensino do teatro, em grande medida, estão pautadas na prática docente e na importância do ensino de arte na educação básica. Em torno disso, outras questões relevantes nos mobilizam a pensar, a partir das experimentações teatrais que buscou priorizar a construção coletiva entre alunos, professora e pesquisadora, como os alunos traçam linhas de fuga durante a aula e criam a partir dos seus saberes, experiência e prática.

Dessa maneira, criar linhas de fuga das regras do cotidiano e da subjetivação dos alunos é uma discussão que nos mobiliza a refletir acerca da aprendizagem. Deleuze (2018) discute a aprendizagem como um processo individual e de caráter coletivo, de encontro de signos, experiências e produções e, em torno das experimentações, a teoria se fez presente a medida que ações reverberaram nas criações teatrais, entre as intervenções da professora e as fugas criadas pelas crianças durante a atividade prática.

A parte metodológica se consolidou a partir das experimentações. Com a intenção de não seguir planejamentos prontos e estratificados com conversas direcionadas e entrevistas, buscamos possibilitar diálogos, trocas e experiências a partir de contextualizações teóricas que dialogavam com a pesquisa experiência. Para Leite (2019), a ideia da pesquisa experiência é que as pesquisas se preocupem com os atravessamentos que surgem ao longo do processo e não com os “experimentos” de coleta e análise de dados. As pesquisas são caminhos a serem trilhados, linhas de fuga das regras do cotidiano, das regras que ditam como deve ser feita.

Assim, considerando que temos uma pesquisa composta por fluxo de sensações, criações e coletividade, os blocos de sensações mobilizam, transpassam e transmutam os fazerem artísticos que reverberam por essa escrita-fragmento, entre a experiência teatral como princípio de um ensino de teatro emancipador, com aprendizagem coletiva e significativa a partir da criação pela prática teatral.

Processos metodológicos e criativos

O presente texto parte de um fragmento da pesquisa de mestrado que ocorreu em uma escola pública municipal em Porto Velho – RO em 2019 e 2020. A pesquisa teve a perspectiva intervencionista, criativa e experiencial e buscou envolver os participantes ao longo de todo o processo, principalmente elucidando as experiências dos estudantes sem intervenções diretas da pesquisadora e dos professores. A perspectiva metodológica foi conduzida pelas experiências. Se construiu conforme os acontecimentos e as mobilizações que as conversas e a prática foram provocando nos professores, alunos e pesquisadores. Com a intenção de não seguir planejamentos prontos e estratificados, com conversas direcionadas e entrevistas, buscamos possibilitar diálogos, trocas e experiências a partir de contextualizações teóricas que compõem com a nossa escrita dialogando com a pesquisa experiência.

As cinco turmas participantes do projeto tinham em torno de 25 estudantes por turma, nos períodos matutino e vespertino e um professor ou professora por turma. Durante os trabalhos desenvolvidos, a pesquisadora trabalhou coletivamente com os professores, pensando na dinâmica, ajudando os alunos e organizando as apresentações das cenas, sem interferir, efetivamente, no processo criativo dos alunos, possibilitando que criassem livremente.

Entre as tessituras do nosso primeiro contato com a escola da pesquisa em questão começamos a pensar nas atividades que seriam desenvolvidas com os alunos e com os professores, coletivamente. Cada professor individualmente com a sua turma, por questões de espaço e tempo para desenvolvermos o que fora proposto. Como fizemos a pesquisa inicial com professores pedagogos, alguns problemas recorrentes nas questões de formação e práticas pedagógicas com arte foram surgindo, principalmente devido à ausência de formações continuadas e/ou complementares que mantenham os pedagogos ativos com as práticas artísticas no currículo escolar.

Dessa maneira, possibilitamos os diálogos e escolhas livres, para que cada professor decidisse com qual linguagem artística gostaria de propor uma oficina. O relato apresentado se refere a uma turma de quinto ano do turno vespertino, e as experimentações, desde o seu início até o final (as apresentações) ocorreram em torno de três horas de atividade, considerando um intervalo no meio do processo). A professora da turma a qual relatamos nesse artigo escolheu a música *Pais e Filhos* da banda Legião Urbana com a proposta de trabalhar com construções de micro cenas a partir de criações cênicas da letra de música.

Focamos nosso texto em problematizações que surgiram dessa oficina-experimentação, partindo da perspectiva de uma pesquisa experimentação. Conforme Agamben (2005) a verdadeira ordem da experiência está em começar acendendo o lume, que aclara o caminho, iniciando pela pesquisa experiência ponderada e bem disposta e não como um caminho descontínuo e às avessas, que deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos. Utilizamos o diário de bordo, além das imagens que auxiliaram no processo de escrita. Considerando uma pesquisa composta por um fluxo de sensações e criações, as imagens fazem parte do processo de composição da escrita, registradas pela pesquisadora em diversos momentos das experimentações. Para Larrosa (2002) para que a experiência nos toque, nos aconteça, precisamos nos ater aos detalhes, mas principalmente sentir, partir de um sentimento que não é só seu, mas coletivo, perceber os detalhes, mas suspender o juízo, o automatismo, as ideias pré-determinadas que julgam grande parte das práticas em sala de aula, como diz Larrosa (2002, p.24) “[...] aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”

Tessituras teatrais e infância

Contextos. Cenário. A lousa branca. Mesas azuis. Professor, alunos, fileiras de mesas e cadeiras. Sino, cheiro de desinfetante barato e forte que exala dos banheiros, os cartazes de boas-vindas, de datas comemorativas. As listas de alunos matriculados na sala. O número, quem não fica ansioso pelo seu número da chamada do ano letivo? Tudo é pura encenação, a encenação é muito utilizada de forma pejorativa, mas aqui não. Aqui utilizamos como a forma correta do termo. Encenar. A escola é uma cena construída em cada detalhe da sua estrutura. Encenar é nada mais que colocar em cena, levar à cena um espetáculo ensaiado, mas aberto aos imprevistos, ou assim deveria ser. Uma técnica da improvisação básica que todo ator aprende na sua primeira experiência com esse desafio é a nunca negar. Nunca dizer “Não” aos acontecimentos que surgem, é estar atento, observar os detalhes, utilizar na cena, compor, permitir-se Ser, permitir que o outro seja. Permitir vários outros. Não negar as potencialidades criativas que surgem nos processos de uma arte emancipadora, de um teatro emancipador, de uma educação emancipadora.

(COSTA, 2021, p.112)

Assim, quando iniciamos as experimentações, conversamos com a professora para que a escolha da música que seria trabalhada partisse dos próprios alunos, sem qualquer outra interferência que pudesse influenciar no processo, isso seria uma importante iniciativa para que iniciassem o processo de autonomia e protagonismo na atividade do começo ao fim. Mesmo diante da sugestão, a

professora demonstrou receio em permitir essa abertura aos alunos, principalmente por medo de quais músicas poderiam surgir e como iramos lidar com essas escolhas vindas dos estudantes.

Nessa perspectiva de efetivar o controle da turma, observamos que muitos alunos não conheciam a música selecionada pela professora. Deleuze (2018) chama essa cultura de controle da aprendizagem de “adestramento”. Não existem métodos para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura que já está enraizada no indivíduo desde o nascimento e os métodos de ensino são apenas para regular se estão seguindo todas as faculdades mentais, atingindo objetivos e se adequando às expectativas instituídas à sua própria formação escolar.

Após a escolha da música, os estudantes começaram a organizar a sala em grupos. Os olhares são tímidos, argumentativos e desbravam o ambiente. Desconstruíam enquanto se divertiam empilhando as cadeiras e as mesas no canto da sala para sobrar mais espaço. Olham para a professora a todo o momento como se solicitassem permissão. São dobras e desdobras de uma função inorgânica da infância, de movimentos de maquinarias, de forças. É uma força que vem de dentro, que gera movimentos e mobilizam os clichês e questões pré-determinadas sobre o ensino da arte no cotidiano escolar.

A arte consegue gerar o caos. E percebemos que a professora vem tentando evitar quando faz uma proposta de música a ser criada. O medo do caos, de perder o controle e de não conseguir conter todos os alunos durante a oficina. Após a primeira organização, entregamos cópias da letra da música e deixamos que eles escolhessem a partir de quais trechos gostariam de construir a cena. Logo, a sala enche de energia. Corpos energizados, alegres, potentes. Enquanto um grupo conversava o outro falava em tom de grito, riam, dançavam e tentavam compreender sobre o que a música se tratava.

Como a sala de aula era muito pequena e tínhamos cinco grupos conversando e ensaiando, dois grupos de alunos foram para o lado de fora da sala, alternativa que conforme a professora, poderia sofrer retaliações por parte da direção da escola, que não permite que os estudantes façam atividades do lado externo da sala de aula. Andamos por entre os grupos, observando, ajudando e instigando a participação de todos os alunos. No decorrer da atividade, a professora fixou-se em um grupo e iniciou o ensaio. Percebemos que em grande medida, ela ainda estava apreensiva com o resultado da oficina e queria garantir que ao menos um grupo concluísse a proposta de cena.

Nesse momento, começamos a observar a diferença do grupo orientado pela professora e os outros grupos que criavam sozinhos. Com pouco tempo sendo orientado, o grupo não emitia mais esforços para criar, e apenas seguiam as ordens, aparentemente desanimados diante a empolgação dos outros grupos que estavam energizados e criando coletivamente. Isso nos leva a pensar o quanto a criança é subjetivada e devemos refletir sobre como a prática teatral no ambiente escolar ainda se encontra presa nos saberes que o mestre tem a ensinar e não nas concepções do aluno sobre as manifestações artísticas. Para Leite (2002), a criança é sempre posicionada em um local de inferioridade com relação aos adultos. Ocupam um lugar onde não sabem, não conhecem, pois já se configura como algo cultural das relações humanas: enxergar a criança como um ser incapaz de produzir sozinho. Ao analisarmos a história veremos que isso ocorre desde a antiguidade.

Diante desse cenário, sentimo-nos inquietos ao presenciarmos a professora interferindo no processo de montagem dos grupos e das cenas. Acompanhamos, mas optamos por não interromper as suas estratégias de lidar com a sua turma, em partes por pensarmos no processo de construção como um fluxo das experiências que não devem sofrer interferência, e em outro por não termos a intenção de desalinhar o nosso diálogo com a professora, considerando que, até o momento, fizemos um trabalho de parceria, coletivo e de apoio, entre conversas e experimentações. Nesse aspecto, o aluno na posição de incapaz que o ensino progressista institui, se posiciona cada vez mais distante de alcançar as suas próprias vivências e experiências. Ensinado a enxergar uma incapacidade que é empregada por outras pessoas, encontra-se na zona de conforto sem dedicar esforços para sair, e

isso, de maneira alguma, é um problema do aluno. Esse local de incapacidade é um problema social que vem sendo vivenciado pela criança durante todo o período da infância.

O aluno não precisa alcançar a compreensão da professora sobre a letra da música. A distância que ele percorrerá não é entre o seu saber e o saber da professora, mas a do lugar que ocupa para o que aprenderá no percurso, colocar sua prática à prova, expor questões que o mobiliza e utilizar suas aventuras intelectuais na prática. Para Rancière (2012), a emancipação é a junção da fronteira entre os que observam e os que se anulam. É uma linha que está entre aqueles que posicionados no lugar de apreciador e não vivenciam, não participam e não produzem experiências e estão ali apenas para assistir, aplaudir, concordar etc. E aqueles que assumiram um corpo coletivo e estão no campo da coletividade teatral, participam, se expõem e produzem experiências.

As questões nos mobilizaram a pensar na nossa própria prática docente e como, em certos momentos, nos dispomos na posição de autoridade e tivemos posicionamentos controladores e brutos em situações desafiadoras e não tivemos a sensibilidade de pensar em outras abordagens, principalmente no que se refere ao ensino do teatro, que não deve ser forçado ou imposto. Tendo em vista que as abordagens, principalmente com turmas do ensino fundamental, devem ser abertas às possibilidades de criação, às experimentações e à construção coletiva. Leite (2002) compreende que pensar na infância não é pensar de maneira singular, mas pensar uma criança que carrega todo um aparato histórico e cultural, familiar e da comunidade que está inserida. Nesse sentido, a escola congrega múltiplas formas de ver, pensar, conceber e viver a infância, podendo nos apresentar inúmeras possibilidades sobre a criança. “Se a criança é vista como um ser incompleto, em formação, consequentemente o adulto é entendido como um ser completo, pronto.” (LEITE, 2002, p.31)

Além disso, as crianças, a todo o momento, passam por um processo de modelização da subjetivação. A relação com as coisas que poderiam ser de forma individual passa a ser um processo de repasse modelizado pelas telas ou por outros fatores externos que estão presentes na rotina da criança. “A subjetivação sequer tem a ver com a pessoa: é uma individualização particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...) é um modo intensivo e não um sujeito pessoal.” (DELEUZE, 1992, p. 123).

O teatro possibilita um espaço de experiência, pois os indivíduos produzem mobilizações na própria formação. É um local que não necessita de espectadores passivos. As reverberações de sensações, movimento, corpos moventes, presentes e ativos é o principal fator que mobiliza o fazer artístico/teatral. Para Rancière (2012), é a partir do ato de questionar, a oposição entre o olhar e o agir, do dizer, ver e fazer é que se inicia a compreensão da emancipação. Assim, nos faz pensar no teatro emancipador e um espectador ativo no processo criativo.

É impossível não lembrar de várias experiências da infância e o quanto fomos subjetivados no processo criativo. Em torno de todas as conversas que tivemos com a professora que antecederam as oficinas, fica explícito que, na maioria das vezes, os alunos ficam apenas como espectadores passivos no processo criativo teatral considerando que os fazeres artísticos no cotidiano escolar ainda estão presos às concepções ultrapassadas de que o aluno deve conhecer a prática teatral como espectador e não pela experiência.

Diante dessa realidade, apesar das interferências de uma educação-infância majoritárias, a força-criança inorgânica ainda se sobressai às tentativas de controle, impulsiona linhas de fugas, reverbera revoluções e criações próprias e fora das tentativas de controle. Mesmo diante de uma situação desafiadora, pois a professora buscou manter uma posição bem incisiva no controle da turma, buscamos seguir o processo de uma maneira em que os alunos produzissem e conduzissem as cenas.

Nesse sentido, Rancière (2012) nos faz provocações acerca da emancipação intelectual e artística. Pensamos em concepções da infância no cotidiano escolar e como isso pode se constituir em muitas

formas de produções ativas, menores e inúmeras possibilidades de desdobras de criações infantis. Apesar de que os protocolos de saberes ensinam que a distância entre as posições e o lugar que a criança ocupa é o que separa o mestre e o ignorante. A lógica da emancipação intelectual e artística está, por sua vez, onde ocorrem os questionamentos, quando o aluno passa da posição de espectador para a posição do agir. Construir. Fazer surgir novas formas de pensar com o coletivo e criar, transbordar sensações nas cenas que seleciona, compara, constrói, interpreta e conseqüentemente, aprende a relacionar o que vê com outras coisas ao seu redor, as suas vivências e suas experiências pessoais ao associar com a sua infância.

Para Rancière (2012), a palavra emancipação significa o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre individualidades e coletividade. A emancipação reconfigura a divisão entre o espaço e o tempo. E não, necessariamente, o aluno precisa estar interpretando para ser ativo no processo. Só o ato de poder expor suas ideias, ter abertura para discussões, diálogos construtivos e contribuir intelectualmente com as manifestações artísticas e intelectuais, já podemos considerar o a concretização dos princípios que o autor chama de emancipação intelectual e artística. E, parafraseando o autor, uma comunidade emancipada é uma comunidade de artistas, narradores, criadores e tradutores. Permite as diferenças e possibilita experiências a partir da prática e do coletivo.

A doença do olhar subjugado por sombras.

“Ele transmite a doença da ignorância que faz as personagens sofrerem por meio de uma máquina de ignorância, a máquina óptica que forma os olhares na ilusão e na passividade.” (RANCIÈRE, 2012, p.9). Quando falamos sobre o teatro no campo profissional, hoje, podemos dizer que os espetáculos teatrais têm possibilitado um espectador ativo no processo criativo. Essa abertura mobiliza um espectador mais ativo e que não busca na arte apenas uma forma de entretenimento, mas uma maneira de gerar reflexões e mudanças de forma coletiva. Além da própria apresentação do espetáculo, ainda temos as possibilidades de assistir a ensaios abertos em que a participação do público é ainda mais importante para a construção da cena. Os ensaios abertos ao público possibilitam opinar, participar, interagir durante todo o espetáculo.

Para Rancière (2012, p.11) “O teatro é uma assembleia na qual as pessoas do povo tomam consciência de sua situação e discutem seus interesses.” Mediante esse viés, pensando na oficina com a turma de quinto ano como uma produção artística e intelectual, a função, assim como a do fazer teatral, não é a de expor problemas como forma de narrar ou representar, mas de gerar discussões e mobilizações em torno das questões levantadas pela concepção da infância e pelos olhos da criança.

A partir dessa discussão, lembramos de experiências que tivemos com a técnica de teatro do Oprimido (TO) que consistem em várias técnicas e exercícios teatrais desenvolvidos por Augusto Boal⁴ no Teatro de Arena. O escopo principal era buscar a democratização das produções teatrais por meio do acesso às camadas sociais menos favorecidas e a (des)construção das formas de pensar o fazer teatral em formato de monólogos. Tendo em vista que, necessariamente, do ator apresentar um espetáculo solo, mas em não possibilitar a troca de experiências, a mobilização com a comunidade e o público presente, e muito menos a democratização da cena teatral.

⁴Augusto Boal (1931-2009) para o teatro foi um grande dramaturgo que contribuiu com técnicas que o tornou mundialmente conhecido. A sua maior inspiração foi produzir trabalhos que mais aproximavam a cena da realidade do país através de discussões políticas, problematizadoras e que aproximasse o público do palco, desconstruindo a questão da quarta parede, incluindo o espectador dentro da cena teatral, permitindo interferências, contribuições e construções coletivas.

Nessa experiência com os anos iniciais, não fizemos a prática do Teatro do Oprimido, mas os caminhos que percorremos nos levaram a refletir sobre como ainda lidamos com uma educação artística antidemocrática e a falta de prática emancipadora. São reflexões que nos levam a pensar na relevância de uma emancipação intelectual e artística no cotidiano escolar. “A separação entre palco e plateia é um estado que deve ser superado” (RANCIÈRE, 2012, p.19). Apesar disso, cada grupo foi criando a sua própria concepção sobre a letra da música, montando as cenas e fazendo as interpretações. As composições do universo infantil diversificaram a letra da música de forma que nem mesmo a professora poderia controlar o processo criativo infantil naquele momento. Foi um mergulho nas sensações, um composto de blocos de sensações no desconhecido contido na letra. Foram fluxos e intensidades, ondas e sensações por construção coletiva transbordando em muitas experiências e memórias, possibilitando novas vibrações e composições nas criações cênicas.

O que o aluno deve aprender é aquilo que o mestre o faz aprender, que não será, necessariamente, aquilo que o mestre sabe, mas outros saberes e percepções que partem das sensações e compreensão que o aluno teve sobre a letra da música. “Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações.” (RANCIÈRE, 2012, p.14) Dessa maneira, o processo de subjetivação controla a maneira como a informação chega ao aluno e os modos que o adulto pensa e age sobre a infância, mas não exercem poder sobre as relações que irão traçar e o que pode surgir desses encontros, como vemos na oficina retratada nesse texto. Por mais que tenham tentado exercer o controle sobre as atitudes dos alunos, as crianças conseguem traçar linhas de fuga e produzir fora das tentativas de controle da professora. E o teatro, nesse sentido, possibilita que as tessituras da infância sejam vistas por outros alhures e mostre a potência da criação e saberes infantis, pela realidade e compreensão da letra da música de maneira individual e discutida no coletivo de crianças em grupo.

Movimento do aprender com o teatro

Nas montagens iniciais das cenas, vimos ideias se formando e os signos que a música transmitiu sendo recebidos de modos diferentes por cada estudante. Um grupo pequeno se formou apenas com algumas meninas, esse grupo interpretou o trecho da música que pontua: “*Sou uma gota d’água, sou um grão de areia você me diz que seus pais não lhe entendem, mas você não entende seus pais, você culpa seus pais por tudo [...]*” nesse trecho extraído da música escolhida pela professora, o grupo fez uma cena interpretada por cinco garotas e um menino, que aparentemente elas fazem as personagens de filhas e o menino interpreta o pai. Nessa cena, o pai é colocado numa posição de julgamento enquanto as filhas exclamam alguns trechos da música como forma de protesto, o que compreendemos é que a intenção é culpar o pai por não as compreender. Abaixo, uma imagem feita pela pesquisadora durante a apresentação da cena:



Figura 1: experimentações artísticas: grupo 1 ensaio da cena.
Arquivo pessoal da pesquisadora, Porto Velho – RO, 2019.

Chamamos essa cena de “cena-protesto” por expressarem os problemas da infância aos gritos, transmitindo sensações de revolta, proibições e desejo de serem ouvidos no cotidiano familiar. A cena-protesto mergulhou em ondas de revolta de crianças deixando a infância, ou saindo de um período e entrando em outro mais complexo que apresenta o desafio de seguir as regras estabelecidas sem questionamentos. É claro que o trecho da música contém problematizações explícitas que podem ser facilmente interpretadas por um adulto carregando outro olhar e experiência sobre o tema discutido. Isso era exatamente o que pretendíamos evitar. Quando pedimos para a professora não escolher o texto ou a música que seria trabalhada, era para evitar a interpretação e o aparato intelectual que o adulto carrega sobre o processo de aprendizagem da criança. Para Deleuze (2018, p.257) “o teatro é o movimento real e de todas as artes que utiliza extrai o movimento real.”

No decorrer do desenvolvimento da atividade, percebemos nas interações dos grupos outras construções, outras formas de se expressar e que fugia da interpretação integral da letra da música. A música foi disparadora de outros sentidos e signos. Disparadora de emoções e sensações. Mesmo com a timidez e o medo de serem motivos de risada dos colegas, os quatro grupos que se formaram e montaram as cenas da mesma música, mas com criações completamente distintas. Para Rancière (2012), o teatro é o oposto da representação, mesmo que as cenas mostrem, especificamente, fatos históricos ou narrem situações do cotidiano. O teatro é associado a uma ideia de coletividade viva, provocações, uma forma de constituição estética e sensível em que as pessoas se refletem acerca de situações que os atravessam cotidianamente e podem discutir e sugerir algumas mudanças.

Sobre a representação e o fazer teatral, Deleuze (2018) estabeleceu relações com a filosofia de Kierkegaard⁵ e Nietzsche⁶, propõe novos meios de expressão e critica o falso movimento. Para Deleuze, os filósofos querem dispor a metafísica em movimento, querem fazê-la aos atos imediatos, produzir movimentos capazes de mobilizar a criação para fora de toda representação, “[...] de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; de substituir representações mediadas por signos diretos; de inventar vibrações, rotações e giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito. (DELEUZE, 2018, p.26)

Essa discussão nos leva a pensar em questões que a professora nos trouxe durante o encontro. Uma das questões apontadas, é que por ainda não ter a formação em arte ou qualquer outra formação complementar na área que ajude a pensar nas aulas de arte como um processo de criação independente das alunas representativas as suas aulas se articulam entre representação e repetição de histórias prontas. Para Deleuze (2018), essa situação configura-se como um afinamento da arte e não sendo a genuína função do teatro. O teatro deve ser movimento, diferenças e variantes de infinitas possibilidades de criação, deve caminhar por traços e não por formas. Causar agenciamentos, produções, associar-se à música, à pintura, à escultura, como forma de não representar nada, mas de apresentar e constituir uma consciência de menoridade.

Quando Deleuze (2018) faz o diálogo das críticas de Nietzsche e Kierkegaard ao teatro de Hegel⁷ (2018) faz uma discussão que aborda as falsas interpretações cênicas, voltadas para o intuito de representar o que já está pronto, estratificado, que não permite as produções a partir de um estado mais puro e sensível do ator/aluno/artista. “[...] ele representa conceitos em vez de dramatizar Ideias: faz um falso teatro, um falso drama, um falso movimento.” (DELEUZE, 2018, p.28) Sobre o teatro, o autor ainda ressalta que um apelo muito frequente entre os artistas que participam da produção artística estruturalista (aristotélica) para um novo teatro, é o de promover outros meios de integração do indivíduo com a cena, a arte e o público. Essa necessidade não é recente e, mesmo assim, no contexto educacional, ainda estamos lidando com as formas de representação que estratificam os processos criativos teatrais, já que normalmente os alunos representam ou narram histórias prontas, reproduzindo produções anteriores.

Teatro das multiplicidades que, sob todos os aspectos, opõe-se ao teatro da representação, teatro que não deixa mais substituir a identidade de uma coisa representada, nem a de um ator autor, espectador ou personagem em cena, nenhuma representação que possa, através das peripécias da peça, vir a ser objeto de uma reconhecimento final ou de um recolhimento do saber, teatro de problemas e de questões sempre abertas. Levando consigo o espectador, a cena e os personagens no movimento real de um aprendizado de todo o inconsciente, cujos últimos elementos são ainda os próprios problemas. (DELEUZE, 2018, p. 257).

Nessa perspectiva, a condução é para outras percepções e aprendizados a partir da experiência. Na experiência realizada com os alunos, a mesma música foi objeto de trabalho de quatro grupos da mesma turma. Observamos que todas as cenas tiveram criações, personagens, formas de ver, sentir e interpretar completamente distintas. O teatro das multiplicidades e das questões sempre abertas possibilita ao espectador e ao ator/aluno a entrar em movimentos reais da aprendizagem, dos movimentos e questões que os mobilizam se opondo, conseqüentemente, ao teatro da representação.

⁵Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855) foi um filósofo dinamarquês considerado o primeiro filósofo existencialista. Deleuze (2018) faz um diálogo com as suas concepções estéticas sobre o teatro que traz para a filosofia novos meios de expressão e movimentos capazes de comover o espírito para fora de toda representação.

⁶Friedrich Nietzsche (1844-1900) foi um filósofo alemão que pensou uma filosofia estética voltada para o movimento, para o teatro da repetição e não da representação e vê o movimento como um “dançar”.

⁷ Deleuze (2018) enfatiza que o teatro hegeliano se opõe ao teatro da repetição, que tem como norte as forças puras, que experimenta antes de falar, gestos que se elaboram antes da organização corporal.

As tentativas de controlar *o que* a criança aprende e *como* deve aprender foram discutidas por Deleuze em duas obras - *Proust e os signos* (2003) e *Diferença e Repetição* (2018), que não são direcionadas para o sistema educacional, especificamente, mas nos possibilita pensar uma dimensão sobre uma teoria da aprendizagem à luz da filosofia da diferença e dos pensamentos do Deleuze. “A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro).” (DELEUZE, 2018. p. 43)

Sobre a aprendizagem, Deleuze (2018) utiliza dois exemplos interessantes a serem discutidos nesse texto por serem repletos de significados. Em *Diferença e Repetição* (2018), usa como exemplo um experimento científico de um psicólogo com um macaco que precisa encontrar o seu alimento embaixo da caixa com a cor correta entre diversas cores distintas. A partir de muitas tentativas que levam ao erro, o macaco encontra a caixa correta, mas sem ter realmente compreendido o caminho que percorreu para chegar até à caixa. Desse modo, a aprendizagem acontece sempre no inconsciente, pelo inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito uma cumplicidade e ligação profunda.

O outro exemplo em *Diferença e Repetição* é a aula de natação. Só se aprende a nadar quando o aprendiz entra em sintonia com os signos que compõem a água, de nada adianta treinar os gestos de natação sem praticar, efetivamente, a experiência. Como se aprende a nadar? O que significa? Para Deleuze (2018, p.43) “nada aprendemos com aqueles que dizem “faça como eu.” Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.”

Deleuze (2018) relaciona o “aprender” com a discussão de Leibniz sobre o mar, que se forma por um conjunto de relações e partículas que compõem o sistema de movimento real das ondas. Aprender a nadar nessas ondas é conseguir conjugar os pontos importantes do corpo com os pontos singulares das ideias e formar um campo problemático no qual o aluno percorrerá. Os signos são importantes para o processo de aprendizagem com arte. Em *Proust e os signos*, Deleuze (2010) caracteriza o aprender como um encontro de signos, no entanto, como desenvolvimento dessa teoria, o autor substitui o *ensinar* por *encontro* com os signos (que é o *aprender*). Posto isso, para o autor, não importa como ocorre a emissão dos signos, por quem ou em qual momento (pensamos como exemplo o ensino formal e informal, principalmente falando do ensino de arte, onde o aluno pode ter acesso à arte em espaços públicos e fora do cotidiano formal da sala de aula.)

Durante as experimentações, de princípio, precisamos orientar, auxiliar, até que esse encontro começasse a ocorrer. Os estudantes pediam ajuda para o seu grupo, tentavam interpretar a letra da música, compreender o que cada frase queria dizer e como conectar umas as outras e, além disso, relacionar com ações. Nesse sentido, a professora contribuiu sobremaneira no seu manejo, experiência e disponibilidade para lidar com a turma.

Nesse sentido, o encontro com o signo é o que se traduz na aprendizagem, na perspectiva de Deleuze (2003; 2018). “Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados.” (DELEUZE, 2003, p. 4). A aprendizagem mediante o encontro com o signo e a experiência, consolida outra maneira de visualizar o aprender no ensino do teatro. A questão problematizada, são as maneiras de explorar o processo criativo que não seja pela representação, repetição e como avaliação de aprendizagem.

A aprendizagem está muito além dos poderes de controle. Aprender surge por meio da procura, mesmo que de formas distintas ou sem que o aprendiz procure por algo específico. A aprendizagem sempre contém escapas e desterritorializa as características impostas pela educação majoritária, que podem gerar novas possibilidades de aprendizagem. Ao vivenciarmos nessa pesquisa experiência, em muitos momentos, que os próprios alunos produziram linhas de fuga e construíram as cenas a partir de concepções individuais e coletivas que problematizaram as realidades infantis.

Em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1960) Clarice Lispector narra uma discussão entre dois personagens que têm um relacionamento amoroso “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (p. 157). De fato, nunca se sabe como alguém vai aprender o conteúdo discutido, de onde surge a aprendizagem e como o professor pode chegar ao nível de ensinar e que o aprendiz compreenda da forma que o professor compreende. Isso seria possível? Cada aprendizagem é recebida de forma diferente por um longo processo de encontros

A educação dos sentidos é fazer com que nasça na sensibilidade a potência de apreender, o que só pode ser sentido a partir das sensações e o contato violento com os signos. “E de uma faculdade à outra, a violência se comunica, mas compreendendo sempre o Outro no incomparável de cada uma.” (DELEUZE, 2018, p.222). Surgem então o questionamento: A partir de quais ideias o pensamento é suscitado? Se analisarmos a história da aprendizagem na educação, veremos que, de todo modo, o aprender ainda está relacionado com formas de avaliar o nível de aprendizagem. O processo educativo toma a perspectiva de analisar a aprendizagem e homogeneizar o que ensinar como ensinar e o que os alunos irão aprender. “[...] é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias.” (DELEUZE, 2018, p.222)

Aprender é sempre ir de encontro ao diferente, encontrar-se com o outro. É a invenção de novas possibilidades, o que nessa perspectiva, é o contrário da reprodução, é o avesso de reproduzir ideias prontas dos professores ou de obras prontas. E para Deleuze (2010), essa situação torna-se vigente porque os signos pedem respostas e essas respostas são sempre individuais, inovadoras, geram mobilizações diferentes para a aprendizagem de cada um. Na imagem abaixo, observamos um grupo de estudantes durante o processo de criação. Nesse momento do ensaio, os grupos já estavam se relacionando de modo mais coletivo e não solicitavam mais ajuda:



Figura 2: experimentações artísticas: grupo 2 ensaio da cena.
Arquivo pessoal da pesquisadora, Porto Velho – RO, 2019.

Nessa perspectiva, observamos muitos encontros com os signos durante as experimentações artísticas. Em algumas cenas, as falas se atropelavam, pois a energia das crianças eram das mais diversas, além do caos que a própria arte costuma emergir. Os corpos vibraram em diversas maneiras de se expressarem. Pularam. Correram. Gritaram. Enquanto uns se apresentavam. Outros falavam baixo, lento e tímido. Os corpos se misturaram e formaram as cenas improvisadas, pois, mesmo com o curto tempo de ensaio disponibilizado durante a apresentação cada um expressou os atravessamentos da letra da música da maneira que conseguiu, em meio ao nervosismo e risos infantis de crianças em processo de criação teatral, sem interferência, sem subjetivação das suas potencialidades criativas.

Conforme imagem abaixo, os estudantes ficaram vidrados, observando, rindo e se divertindo com as produções dos colegas. A alegria deles contagiava o ambiente. Nesse aspecto de montagem e apresentação de cena, observamos o envolvimento da professora com os estudantes, como em certo momento, começou a se divertir de maneira coletiva e as preocupações que carregava no início das experimentações, se transformou em formas outras de dividir espaço, tempo e experimentação com arte com os seus alunos.



Figura 3: Estudante assistindo as apresentações das cenas.
Arquivo pessoal da pesquisadora, Porto Velho – RO, 2019.

No início, a preocupação repousava na tentativa de produzir cenas que fossem iguais a letra da música *Pais e Filhos*, que representasse de modo idêntico cada parágrafo, mas por fim, as diversas maneiras que os estudantes produziram, ficou além de qualquer interferência da pesquisadora ou da professora. Os estudantes criaram as cenas a partir de percepções infantis, coletiva. Aos poucos, conforme as cenas foram ficando “prontas”, convidavam a professora e a pesquisadora para auxiliar nos ajustes finais. Diferente do início da experimentação, nesse momento todos já estavam

confortáveis com a presença da pesquisadora, não demonstravam vergonha ou receio da sua presença observando e os auxiliando.

Considerações finais

Desse modo, nas cenas finais, as crianças nos mostram outras formas de enxergar o mundo. A letra da música, que sempre teve um significado pré-determinado/interpretado, de repente se tornou em um universo cheio de possibilidades a ser explorado. Nos questionamos no início do texto como a emancipação artística e intelectual poderia contribuir na formação do aluno a partir dos primeiros anos do ensino fundamental, e no final das experimentações, percebemos como possibilitar o espaço de troca e criação coletiva contribuiu para que os estudantes, mesmo que jovens e, grande parte deles, experimentavam pela primeira vez a prática teatral, expandiu as possibilidades de criação além das minhas expectativas com uma pesquisa artística no quinto ano do ensino fundamental e foi ensurdecedor o caos, barulho e mobilização que a arte causou na sala de aula por algumas horas.

As práticas artísticas nos anos iniciais, basicamente, são elaboradas a partir de materiais didáticos disponibilizados pelo governo. Nesses livros didáticos, grande parte não contempla a realidade da comunidade escolar da rede pública, e com isso, as conversas com a professora sobre as práticas com teatro são envolvidas em diversas problematizações nesse aspecto. A emancipação artística e intelectual abriria possibilidades para que o aluno tivesse a oportunidade de ser ativo e participativo na sua própria formação. Exemplo disso seria os alunos terem a opção de escolher quais textos ou músicas gostariam de realizar uma interpretação, e não apenas o que forem instruídos a fazer.

Com essa experiência, percebemos como possibilitar os processos de experimentações artísticas com turmas mais jovens, é possível não interferir, efetivamente, no processo de construção. Podemos nos colocar na posição de coadjuvantes, observar, orientar e possibilitar que as criações aconteçam. Desse modo, vimos que o aluno mesmo na posição de incapaz, conseguiu produzir linhas de fuga e escapar das tentativas de controle que o sistema educacional impõe. Da mesma maneira que também percebemos as tentativas de escolher uma música que não transmitisse uma interpretação inadequada aos olhos do contexto escolar, o aprender foi captado por cada grupo de alunos de forma diferenciada, mesmo ocupando espaço semelhantes.

As apresentações finais das cenas mostram interpretações tão distintas que podem ser facilmente consideradas como textos díspares sem nenhum vínculo teórico ou influências da professora no processo criativo. Dessa maneira, vemos como as tentativas de controlar as tessituras móveis e o caos emergido da criação teatral foi se construindo pelos saberes infantis, ideias e percepções coletivas de cada grupo. Nesse sentido, a representação se mostrou desnecessária quando a criação ganhou espaço nas apresentações das cenas e as crianças demonstraram total controle dos movimentos criativos, tanto na leitura, interpretação de texto, quanto na organização em grupo, criação de falas, gestos e cenários improvisados. Já a professora, nesse momento, apenas como espectadora, observou, sorriu, se divertiu, e por meio do uso do celular pessoal registrou algumas fotografias e vídeos. Por fim, comentou o orgulho da criatividade da sua turma.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.
- COSTA, Thaís Thaianara Oliveira da. *Arte, educação e resistência: feitura teatrais e composições imagéticas*. Porto Velho/RO. 2021. f.132. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2021.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: A lógica da sensação* - Paris: auxéditions de ladifférence, 1981.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter PalPelbrant. Coleção TRANS. Ed 34. 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro/São Paulo:1º Ed. Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2º. Ed, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.
- LEITE, César Donizetti Pereira. OLIVEIRA, Luana Priscila de. *Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos*. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 12, n.3, p. 134 – 152 – set./dez. 2019 ISSN 1983 -7348. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.5902/1983734837899>
- LEITE, César Donizetti Pereira. *Labirinto: infância, linguagem e infância*. Universidade Estadual de Campinas.2002.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.