

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA**

NARRATIVAS DE MEMÓRIA
Histórias de vida na escola e formação do
professor de teatro

Trabalho de Conclusão do Curso de
Licenciatura em Teatro
Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia
Bertoni dos Santos

ROCHELE RESENDE PORTO

Porto Alegre

2015

SUMÁRIO

Apresentação	5
1. Fazer teatral e formação acadêmica	10
2. Arte na escola: primeiras memórias	22
2.1 Primeiras memórias	22
2.2 Memórias da adolescência	29
3. Estética da existência: a vida como obra de arte	30
Considerações finais: memória, escola e formação de professores	34
Referências:	36

RESUMO

Este trabalho reflete sobre memórias da trajetória de vida da autora nas aulas de arte na escola como estudante e professora de teatro. A narrativa de seus fatos marcantes, aprendizados e relações tem por objetivo propor reflexões sobre formas de pensar a arte na escola e a formação acadêmica e artística. A metodologia de pesquisa-formação em História de vida é a abordagem utilizada para compreender, através das narrativas escritas, a relevância de uma formação docente auto-reflexiva voltada para invenção de aprendizagens.

Palavras-chave: formação de professores; teatro; invenção, memória, narrativa e história de vida.

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre los recuerdos de la historia de la vida del autor en las clases de arte en la escuela como estudiante y profesor de teatro. El relato de su hitos, el aprendizaje y las relaciones tiene como objetivo proponer reflexiones sobre la manera de pensar sobre el arte en la escuela y la formación académica y artística. La metodología de investigación - formación en la historia de la vida es el enfoque utilizado para comprender, a través de las narraciones escritas, la relevancia de una formación docente auto-reflexiva centró en invención del aprendizaje.

Palabras clave: formación del profesorado; teatro; invención, la memoria, la narrativa y la historia de vida.

Apresentação

Ao começar a elaborar uma proposta de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Teatro me deparei com algumas possibilidades de investigação, principalmente a que dava sequência direta a minha Dissertação de Mestrado, defendida no ano de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) intitulada “Para além do ensaio: a meditação tibetana no processo de criação cênica”. Como egressa do curso de Bacharelado em Artes Cênicas Habilitação em Interpretação Teatral da Faculdade de Artes do Paraná, fui muito contagiada pelas práticas e teorias de encenadores como Jerzy Grotowski e Peter Brook, que foram influenciados pelas manifestações artísticas e culturais da África e do Oriente.

Ao investigar os cantos afro-caribenhos trabalhados por Grotowski acabei encontrando outros cantos ligados a tradições religiosas e cheguei nos mantras budistas. No Centro de Estudos Budistas Bodisatwa (CEBB) além da entonação dos mantras existe a prática da meditação silenciosa. Ao praticar e compreender este elemento do budismo que muito tem haver com o uso da voz e a escuta achei de caráter inovador aprofundar as relações e as possibilidades entre a prática silenciosa e a criação cênica.

Tendo por base estes referenciais busquei na pesquisa de Mestrado desenvolver entre os anos de 2009 e 2010 proporcionar, através da meditação tibetana, uma ampliação da percepção do ator e do diretor nos processo de criação cênica. O trabalho foi feito com uma diretora e uma atriz que estavam no processo de montagem da peça “Canção de Ninar” de Beckett. Achamos que o vazio do clown, elemento importante para o grupo, poderia ser instigado pelo vazio da meditação. A prática silenciosa atuou como facilitadora do trabalho da atriz.

O meu ingresso na Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática da UFRGS se deu após dois anos do término do

Mestrado. Nesse tempo vivi muitas experiências que me fizeram, inclusive, retornar à graduação. Dentre elas, destacou-se a participação como colaboradora e coordenadora do Projeto de Extensão Teatro nas Escolas, no qual os alunos, a partir do segundo semestre, já poderiam ministrar oficinas em escolas públicas e privadas da região de Pelotas. Em função deste projeto visitei instituições escolares e acompanhei os alunos da licenciatura em nossas reuniões, nas quais trocávamos experiências. Como também, na própria função de professora de expressão vocal recebia o retorno dos alunos da licenciatura sobre como eles se apropriavam dos conteúdos e práticas da aula e experienciavam junto às crianças e jovens dos projetos e escolas que trabalhavam.

Unindo então, o desejo e o estímulo despertado pelos meus alunos na época decidi voltar para a graduação. Ao ingressar como diplomada na Licenciatura em Teatro da UFRGS foram despertadas memórias de um passado mais distante vivido por mim, na cidade de Bagé, onde cursei o primeiro grau, atual ensino fundamental.

Essas lembranças emergiram a partir das aulas da disciplina de Metodologia do Ensino do Teatro, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, e foram fundamentais para deixar em suspenso qualquer outra proposta de TCC. Era necessário, naquele momento, voltar para o começo, pois as memórias, relacionadas com a escolha de completar a Licenciatura, depois de uma formação já estabelecida, apontavam para uma reflexão sobre história de vida na escola. Assim, neste trabalho reflito sobre minha própria trajetória, fatos marcantes, aprendizados e relações, como ponto de partida para pensar a arte na escola e a formação de professores de teatro.

Ao despertar esse repertório de lembranças me vi no contraponto dos discursos de um senso comum que insistem em depreciar a escola e a profissão professor, discursos que eu mesma já havia emitido. Creio que a relevância deste trabalho se encontra nesta direção oposta, que reinterpreta o próprio passado e identifica também os aspectos positivos e importantes da escola na minha própria formação. O que não significa

ignorar os graves problemas da educação, mas pelo contrário, fomenta a reflexão para novas possibilidades de ação na educação básica.

Ao escolher o caminho de refletir sobre a minha própria história de vida sob a ótica das pesquisas sobre “Histórias de vida” (JOSSO, 1999), suponho que a relação com o aprender esteja diretamente ligada a processos afetivos, aquilo que me afetou de alguma forma. Quando um encontro ou desencontro acontecem de maneira impactante é proporcionada uma produção de sentido. Segundo Josso (1999, p. 16)

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida situa-se, em primeiro lugar em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Josso (1999) traça um panorama das pesquisas que tem como procedimento “Historias de vida em formação” e destaca uma diferenciação entre as abordagens a partir de uma análise dos tipos de exploração das experiências de aprendizagem. No caso desta pesquisa a “História de vida” é produzida por relatos e direcionada para um projeto específico, o que Josso denomina de abordagem biográfica ou abordagem de experiência. Creio que esta última contempla a intensão deste trabalho.

Trata-se de um estudo que utiliza como procedimentos metodológicos narrativas escritas e orais buscando, através da reinterpretção dos fatos narrados, reflexões que façam pensar a arte na escola e, mais especificamente, a formação de seus professores de teatro.

Apoiado em autores da educação, teatro e filosofia como Tizuko Kishimoto, Ingrid Koudela, Michel Foucault, Friederich Nietzsche e Hans-Thies Lehmann, este estudo reflete sobre a arte vivida na escola, com objetivo de compreender relações entre experiencias de ensino e aprendizagem em arte e sua influencia na formação do professor.

Para tanto será preciso atingir alguns objetivos específicos tais como: relatar aspectos da minha trajetória pessoal a partir de fragmentos da memória; relacionar as práticas com autores do teatro, da educação e da filosofia; e refletir sobre a relações entre memória,

educação básica e formação de professores. Desta forma, os dados analisados são minhas próprias narrativas orais.

Sobre as narrativas orais é necessário salientar que por muito tempo não foram consideradas fontes oficiais dignas de registro do passado, por se tratar de algo impalpável e impermanente, não obedecendo muitas vezes a uma cronologia estabelecida por uma lógica aristotélica com começo, desenvolvimento, fim e recomeço.

Quanto mais distantes as lembranças, mais fragmentadas são as memórias pois se refletem em imagens, sons, cheiros, frases e diálogos isolados, indo ao encontro dos estudos sobre genealogia.

O filósofo Michel Foucault (1926-1984), no segundo capítulo da obra “Microfísica do Poder”, faz uma discussão sobre a genealogia e a história a partir da visão de Friederich Nietzsche (1844-1900). Nos primeiros parágrafos Foucault (2001, p. 15-16) ressalta:

A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. Paul Rée se engana, como os ingleses, ao descrever gêneses lineares, ao ordenar, por exemplo, toda a história da moral através da preocupação com o útil: como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos sua direção, as ideias sua lógica; como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias. Daí, para a genealogia um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; (...). A genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe a pesquisa da origem.

Conhecemos o termo genealogia ligado à descoberta das procedências e origens das famílias, porém, os autores nos aproximam de uma definição de genealogia que se mostra como metodologia, ou seja, uma forma de conhecimento que remonta genealogicamente as condições e circunstâncias de nascimento, desenvolvimento e modificação dos fenômenos. Esse termo surge principalmente na obra “A genealogia da moral” de Nietzsche.

Todavia, a genealogia abordada pelo filósofo, não é necessariamente uma genealogia da moral, mas uma forma de procurar saber que valor tem os valores, que coloca em questão os valores construídos através de ideologias e verdades ditas absolutas. Nessa perspectiva, o “cinza” seria a cor que se contrapõe ao “azul” dos teóricos ingleses, cujas teorizações procuram estabelecer um final, no qual tudo será esclarecido. O “cinza” se refere ao mesquinho às fontes de pesquisa pelas quais quase ninguém se interessa, mas que, nesta perspectiva, são consideradas fontes histórico-documentais. Segundo Mota (2008, p. 7):

Ainda no que toca ao cinza da genealogia surge o problema da origem. Genealogia em sentido corrente é o estudo da filiação de ideias, é, portanto, um retorno à origem. Porém, Nietzsche busca a origem no mundo e não por trás dele, no além. Compreende-se, assim, a origem como um nascimento, como um começo, ao contrário do que fez a tradição metafísica que concebeu a origem como uma essência, como a verdade da coisa.

Durante muito tempo a história operou com base na ideia que conhecendo a finalidade de uma coisa se conheceria sua origem. Uma espécie de causa final que ligaria a finalidade à origem e com isso revelaria a verdade. No entanto, para o estudo é necessária uma visão de mundo que observe a não linearidade dos acontecimentos compreendendo a história como sucessivas transformações, redirecionamentos e principalmente constantes interpretações e reinterpretações de seu sentido.

A genealogia torna-se, então, uma filosofia da história. Nesse sentido “entende-se que ela admite que há na história um sentido, por certo não o mesmo da tradição, mas que é ainda assim um sentido, uma direção.” (MOTA, 2008, p. 14). Assim, este estudo se assumiu como narrativa, não se adequa a uma lógica linear progressiva, mas a uma história que resgata experiências que começam pelo fim, saltam para o começo e inventa novos meios.

Convido, então, para iniciar a viagem!

1. Fazer teatral e formação acadêmica

No ano de 2000, na cidade de Curitiba comecei a me dedicar à arte teatral e ao canto participando de montagens de espetáculos, através de oficinas, e corais. Entretanto, somente em 2001 tive uma experiência marcante, a qual me levou a decidir cursar a Licenciatura em Artes Cênicas. Naquele período participei do grupo de teatro da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), cuja proposta não eram apenas as montagens, mas também a formação do artista. Tínhamos aula de expressão vocal, canto, expressão corporal e interpretação.

Especificamente na montagem que participei conheci alguns atores que me fizeram perceber a necessidade de uma formação acadêmica, pois na maioria das propostas cênicas eles apresentavam uma percepção mais aguçada da cena. Comecei a fazer teatro por causa dos sentimentos e emoções que ele me proporcionava sentir, no entanto, era preciso muito mais que isso para professar essa arte.

Durante as improvisações que fazíamos no grupo da PUC/PR, os atores, que eram alunos do curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/PR), demonstravam o que se pode chamar de “inteligência cênica”. Lembro-me de ficar admirada com a atenção ampla que eles tinham a tudo que acontecia em cena. Além de atuar com excelência, havia da parte deles uma percepção e um raciocínio sobre o andamento da improvisação; a atuação parecia nunca estar autocentrada. Ao longo do convívio com aquela turma conheci um outro lado do fazer teatral, que teve influência direta na minha escolha de tentar ingressar na Licenciatura em Teatro da FAP.

Todavia, tive um primeiro impedimento que foram os horários: as aulas da licenciatura eram pela tarde e na época eu trabalhava o dia todo, então optei pelo Bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em interpretação, que era um curso noturno. O que a princípio foi uma escolha em função dos turnos se tornou mais tarde motivo de muita reflexão. Já no primeiro ano do curso mudei totalmente minha vida. Era

difícil naquele momento trabalhar com outra coisa que fosse não o teatro. Ao entrar na FAP muitas oportunidades de estágios foram surgindo, até que decidi abandonar o trabalho e me dedicar a ministrar oficinas de teatro em um projeto chamado “Casa da Criança”¹, da prefeitura de Araucária, região metropolitana de Curitiba.

Havia nove Casas da Criança espalhadas pelo interior da cidade de Araucária, que funcionavam no contra turno das escolas municipais. Cada oficina ia uma vez por semana em uma casa diferente. Trabalhávamos quarenta horas semanais e em certos casos tínhamos uma ligação mais próxima com a escola, pois algumas Casa da Criança funcionavam ao lado das instituições escolares. Em uma dessas desenvolvi pesquisa junto a professora de uma das turmas de quarta série² da Escola Municipal Rural Rui Barbosa. Queríamos perceber o quanto às oficinas de teatro poderiam auxiliar na criação da escrita de histórias na sala de aula.

Para tanto, no período de abril a novembro de 2004, acompanhamos o desenvolvimento das crianças que cursavam as oficinas, em relação as que não cursavam³, e através de conteúdos específicos, já utilizados pela professora, avaliamos como as crianças participantes das oficinas expunham suas ideias, as quais apresentavam com mais argumentação e clareza as ideias sobre o tema proposto e produziam pequenos textos com sequência lógica.

Mesmo que tenha sido uma observação curta e principiante, o trabalho com as crianças possibilitou evidenciar que, para desenvolver tais habilidades cognitivas, os exercícios teatrais utilizados deveriam ser mais focados nas pretensões da abordagem conteudista, porém, a escola com base nessa forma conteudista se propôs a avaliar outros aspectos de seus alunos através de uma descrição de seus

¹ Projeto de educação integral desenvolvido pela prefeitura de Araucária no qual as crianças ficavam no contra turno da escola que envolvia diversas atividades e reforço escolar.

² Atualmente seria o terceiro ano do Ensino Fundamental

³ Embora esta não fosse uma metodologia que eu adotaria atualmente, pois comparar me sugere uma visão um tanto restrita que pode funcionar para amostras de laboratório condicionadas a mesma temperatura e pressão.

desempenhos, pois era visto que eles apresentavam uma maior facilidade de expressar oralmente suas ideias e sentimentos.

Assim, o ensino e a aprendizagem teatrais foram compreendidos como uma forma de arte que por si incitava diversas possibilidades a desenvolver com os alunos, ela não necessariamente, precisaria apenas ser um meio para atingir um objetivo específico. Os resultados desta experimentação foram publicados e apresentados no I Seminário de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná no ano de 2005.

Outro momento marcante para mim enquantoicineira foi com uma turma de nove a dez anos da Casa da Criança Davi. Ao final de uma de nossas oficinas construímos uma cena baseada na proposta da diretora teatral e professora norte americana Viola Spolin, a partir da tríade “Onde, Quem, O que”. Para a autora:

Muitas descrições dos jogos teatrais utilizam os termos Onde, Quem e O que. Os termos teatrais cenário, personagem e ação de cena limitam os jogadores a sua situação teatral. Utilizando Onde, Quem, O que conduz os jogadores de forma não-verbal para o mundo exterior de ambiente, relacionamento, e atividade, o universo cotidiano. (SPOLIN, 2001, p. 47-48)

Ainda segundo Spolin, ao introduzir estes elementos propomos discussões e questionamentos entre os próprios alunos, assim eles ganham ainda mais autonomia para construir suas propostas cênicas. Como estávamos próximos do dia das mães, a pequena sequência se constituía no cenário que representava a sala de uma casa, com os personagens que variavam entre integrante de uma família, seus amigos e os personagens que apareciam na televisão da sala, que “estava ligada” e exibia um desenho animado que era representado por alguns alunos. Esta turma tinha um ritmo intenso de jogo, muito conectado, pois aquelas crianças além de colegas na escola e na Casa da Criança, eram vizinhas, brincavam diariamente. Creio que isto explica a cumplicidade e velocidade com que agiam, elas realmente dialogavam, discutiam e acatavam ou não algumas ideias.

No entanto, fui ainda mais surpreendida em um momento da cena, na qual eles teriam que sair de casa para ir à loja comprar o presente da mãe. Dentre as várias possibilidades de resolver o

deslocamento cênico, um dos alunos, que desempenhava o papel do pai, disse a seguinte frase (em tom imperativo): “Entra nesse carro logo e vamos comprar o presente da sua mãe”. Ao mesmo tempo que dizia a frase pegava a cadeira e virava para sua direita. Naquele momento, o menino transformou o que servia de cadeira da casa para banco do motorista, pois em seguida sentou-se e começou a ligar o carro. Como se tivessem coreografado previamente, os outros personagens também pegaram suas cadeiras e montaram uma espécie de micro-ônibus.

Daí por diante, até chegar à loja foi pura diversão e movimentos sincronizados: passavam por lombadas, buracos, freiavam, enfim, foi um momento de tanta conexão e jogo como jamais tinha visto enquanto professora. O trabalho foi tão produtivo que resolvi convidá-las a repetirem a cena para os seus colegas na hora do lanche, que aconteceria no mesmo refeitório no qual estávamos tendo oficina. Um pouco ansiosos, elas conseguiram repetir a cena para deleite de colegas, professoras e funcionários. Como também, fez compreender o que fazíamos na aula de teatro, que muitas vezes incomodavam alguns funcionários pelo barulho que causava.

Esta experiência mostrou-me o quanto um processo em grupo pode colaborar para um resultado de altíssima qualidade se manifestado de forma espontânea. Não sou contra apresentações de final de ano, desde que elas respeitem o processo dos alunos e não sejam encomendas para determinados temas e papéis. A nossa apresentação de final de ano para todas as Casa da Criança se deu nesse nível. Foi algo solicitado pela coordenação do projeto. Fluiu de alguma forma, mas a energia do jogo que contagiava e integrava atores e público não aconteceu, ou aconteceu de forma parcial.

Dentre fatos marcantes deste projeto alguns foram sofridos. Em outra Casa da Criança (localizada em um dos bairros com maior tráfico de drogas na cidade de Araucária) tive um aluno que queria ser “grandão” como o tio, que fora assassinado com dezesseis anos em função do tráfico. Este aluno não se interessava por muitas atividades do contraturno, a não ser brincar de correr e jogar bola. Quando eu

ministrava oficina junto à sua turma procurava propor práticas teatrais que envolvessem jogos e brincadeiras. Muitas vezes não deu certo, pois ele nem sempre participava, mas em alguns momentos ele se envolvia e quando podia demonstrava os saberes que aprendia com a família e na comunidade em que vivia. Lembro-me do dia em que ele queria se referir à planta chamada arruda, mas não lembrava o seu nome, no entanto, se referia à planta chamada arruda, mas não lembrava o seu nome, no entanto, se referia à planta como aquela que “tem que pedir licença para arrancar”. A arruda em algumas religiões, principalmente as africanistas, é reverenciada como uma planta que espanta “mau olhar”, inveja e traz algum tipo de proteção. Por estas pistas que trazia, eu tentava envolvê-lo nas propostas. Acabávamos contando histórias que poderiam terminar em cena ou não, mas existia uma forma de representação e até mesmo ação na maneira de narrar.

O estágio em Araucária durou um ano e meio. Após o término do estágio em Araucária, passei a atuar no município de Curitiba, onde ministrei oficinas de teatro para jovens pela prefeitura da cidade. Foi também uma experiência marcante. Os jovens tinham outras questões com as quais não havia me deparado. A maioria deles demonstrava muita inibição de se colocar em frente aos colegas. Seus desejos e dúvidas se relacionavam a sexo, drogas, relacionamento com a família, entre outros problemas da comunidade em que viviam. Traziam fortemente essas questões nas improvisações e de certa forma, eram incentivados a isso, pois meu trabalho era feito junto uma equipe da prefeitura formada por psicólogas e agentes de saúde.

A maioria dos alunos da oficina nunca tivera qualquer experiência ou vivência mais formal com teatro, alguns nem mesmo como espectadores. Esta foi uma dificuldade enfrentada, pois este universo, aliado ao medo de se expor da adolescência, exigia uma habilidade que eu ainda não tinha. Tanto que, em um dos encontros, um dos alunos se recusava a participar da proposta e sentado em sua cadeira julgava e ria dos colegas. O seu comportamento acabou desestabilizando toda turma e aqueles que se esforçavam para conseguir se expor acabavam

por desistir. Acabei chamando atenção do aluno de forma ríspida e ele respondeu da mesma maneira, jogando a cadeira no chão e indo embora. O ocorrido chegou até a coordenação do projeto que me chamou atenção e pediu que eu fosse até a casa do aluno conversar com ele e pedir que voltasse.

O aluno morava na comunidade localizada abaixo do local onde aconteciam as oficinas. Eu e uma psicóloga da prefeitura fomos caminhando no interior da comunidade e nos deparando com a situação difícil dos moradores. Ao chegar na casa do aluno fomos recebidas por uma três ou quatro crianças que corriam ali pela volta. A residência era muito simples e em precárias condições. Enfim, uma situação revoltante como a de muitos de nossos alunos. Conversamos brevemente, lembro dele dizer que não voltaria e de fato o fez. Aquele acontecimento me fez entender na “carne” o que é uma situação de vulnerabilidade social que torna a sala de aula um espaço ainda mais complexo.

Eu poderia até sentir uma espécie de fracasso como professora, mas com certeza foi uma experiência que proporcionou amadurecimento, pois aquele episódio mostrou que são vários os fatores que interferem em uma ação que a princípio tem uma causa momentânea. O professor é uma parte dessa grande teia de diferentes universos. Isso não quer dizer que tenhamos que nos abster de responsabilidades, mas é preciso desenvolver uma consciência sobre os diferentes contextos, a fim de promover ações com algum grau de compreensão.

Durante o trabalho com os jovens também tivemos momentos de êxito. Como eu trabalhava com uma equipe, pensamos em propor uma interação entre arte e saúde, na qual os jovens participantes criariam uma peça que tratasse desses assuntos e apresentariam para as crianças da creche próxima ao nosso espaço de trabalho. Foi uma finalização muito emocionante e alegre. Montamos uma apresentação teatral sobre meio ambiente e saúde através de bonecos e objetos com os quais as crianças podiam interagir. Para desenvolver este trabalho

tive como base o projeto “Genoveva Visita a Escola ou A Galinha Assada”, o qual é descrito pela autora Ingrid Koudela no livro “Jogos Teatrais” (1984, 2013). Tal trabalho teve início com o encontro de um relatório bimestral, feito pela educadora Madalena Freire, dirigido aos pais da Escola Criarte, no ano de 1979, no qual ela relata a experiência que teve com o grupo de crianças, a partir de seu objetivo educacional: a percepção do corpo.

Primeiramente ela leva para o espaço um pintinho amarelo e faz alguns questionamentos para as crianças sobre o que compõem aquele animal e faz paralelos ao corpo das crianças. Em um segundo momento ela leva uma galinha a “Genoveva”, e no terceiro momento a galinha assada, com suas partes já desmembradas, e pede para as crianças montarem o corpo inteiro da galinha, trabalhando assim as articulações e o corpo por dentro. A cada descoberta era instigado a participação dos pais a partir de bilhetes enviados pelas crianças e mais objetos apareciam sucessivamente nas aulas. Ao final as crianças construíram na areia uma figura humana gigantesca salientando o contorno do corpo com suas partes. As crianças documentaram o que viram na areia no papel através de desenhos. Muitos assuntos foram abordados nesse trabalho da educadora, no qual houve uma participação concreta das crianças.

Nossa ideia era proporcionar esse envolvimento da plateia, trazer a atenção da criança pequena e suscitar problematizações. Os jovens criaram a história a partir de improvisações baseadas no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin. Tínhamos o tema que era, “saúde e meio ambiente”, e a partir dele os jovens elaboraram cenas. Algumas situações foram realmente vividas por eles no bairro em que moravam. A questão do lixo nas ruas e do esgoto aberto foi escolhida como nosso foco de trabalho. Conforme a criação da história com os bonecos ia se estruturando montávamos um painel que seria o nosso cenário. Queríamos ter um rio poluído e outro límpido, com peixes e sem mau cheiro. Influenciada pela experiência de Madalena Freire propus que fizéssemos em cima do painel do rio límpido a colagem de papeis de

bala e chicletes. A ideia era que em determinado momento da peça as crianças pequenas fossem motivadas a limpar o rio descolando os papéis e colocando nos lixos próximos a divisória que separava os atores do público.

Tal tarefa não foi difícil, pois as crianças queriam muito tocar no cenário que chamava atenção pelo volume e pelos papéis de guloseimas que eram conhecidas pelos pequeninos. Com a “limpeza do rio” um papel azul cintilante com peixes desenhados aparecia, as crianças tocavam nos peixinhos e eram convidadas pelos personagens a observarem de longe como ficou. As professoras nos ajudaram nesse processo. A apresentação resultou em uma experiência estética interativa em que as crianças puderam participar das decisões. Destaco esse momento pela admiração que ele causou em muitos dos profissionais que acompanhavam àqueles adolescentes, que, em função das suas histórias de vida, não despertavam perspectivas positivas para o trabalho.

No ano de 2007, tendo concluído o período de estágio, me inseri na Educação Básica como professora de artes em escolas públicas do estado do Paraná, por meio de processo seletivo simplificado (PSS)⁴. Ao entrar nesse contexto educacional me deparei com uma situação bastante complexa e me deparei com uma situação bastante complexa e passei a enfrentar os ditos problemas da educação. As turmas tinham entre trinta e quarenta e cinco alunos, as idades variavam em uma mesma classe de sexto ano, entre onze e dezesseis anos, e as quatro áreas das Artes (Visuais, Dança, Música e Teatro) deveriam ser contempladas por um único professor de Artes. E também fui convidada a dar aula de língua portuguesa, já que não havia professores suficientes.

⁴ Sistema equivalente ao contrato emergencial no estado do Rio Grande do Sul. Estes processos sempre foram muito questionados e criticados, pois, o ideal seria a existência de concursos públicos para a posse de professores especializados em cada área do conhecimento.

Tal convite foi feito pela diretora de uma das escolas sem qualquer constrangimento, pois esta parecia ser uma prática consolidada nas escolas. As disciplinas de Artes e Educação Física eram as mais afetadas por este procedimento, pois, na visão de muitos profissionais “qualquer um pode dar aula disso”.

Em paralelo a esses dilemas do ensino formal eu participava de um grupo de teatro que se formou desde o primeiro ano do bacharelado e perdurou por quatro anos. Sempre tive muito interesse pelo trabalho vocal, assim, fiquei responsável pela pesquisa nessa parte do processo de preparação do ator. Muitas vezes, com os alunos na escola, propunha alguns exercícios que experimentava no grupo. No processo de quatro anos de curso universitário, transitei entre o ensino e a atuação em teatro. Senti muita falta de um dialogo que pudesse acolher minhas dúvidas e que me fizesse refletir mais profundamente sobre estes processos tão intensos. Não cursei a licenciatura, mas passei por alguns espaços de atuação que são proporcionados por esta graduação, como a comunidade e a escola.

Ao final do Bacharelado em Artes Cênicas optei por continuar a pesquisa mais voltada para o trabalho do ator com a voz. O processo coletivo a partir da experiência com o grupo me influenciou a partir para pesquisa no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS com a orientação da professora Mirna Spritzer. Ao desenvolver os estudos sobre voz me deparei com a meditação tibetana, prática silenciosa que passou a fazer parte do meu trabalho de pesquisa. Junto com a diretora Priscila Padilha⁵ e a atriz Bia Noy começamos a experimentar a meditação como preparação para atuação a fim de possibilitar um espaço aberto, vazio de expectativas, com intuito de experimentar formas mais diversificadas de percepção.

⁵ Priscila Genara Padilha, no ano de 2009/11, desenvolveu suas pesquisas como mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS), através da pesquisa “Canção de ninar: um encontro entre o *clownesco* e Beckett”. Bia Noy é artista cênica, mestre em letras e participou como atriz deste processo.

Também fizeram parte do experimento alunos do terceiro semestre da licenciatura e bacharelado em teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pois como bolsista REUNI⁶ tinha como contrapartida que fazer o estágio docente com alunos da graduação. A percepção ampliada por este processo ia reverberando em minha memória e trazendo conexões com as experiências na escola, mas que não foram desenvolvidas naquele período. Todavia, elas se acentuaram quando, no período de 2011 a 2013 fui professora temporária das licenciaturas em teatro e dança, ministrando as disciplinas Expressão vocal I/II e Corpo vocal I/II. Nestes dois anos participei como colaboradora do projeto de pesquisa “Espectros da Voz” e coordenadora do projeto de extensão “Teatro nas Escolas”, no qual o aluno a partir do segundo semestre da licenciatura poderia se inserir na escola e ministrar oficinas de teatro. Tínhamos uma reunião semanal, na qual o grupo compartilhava suas experiências. Conforme os alunos iam narrando os acontecimentos apontavam questionamentos e sugeriam ações.

Naquele papel retornei ao passado, pois muito dos discursos e dúvidas que os alunos haviam trazido foram meus também na graduação. A percepção ampliada por este processo ia reverberando em minha memória e trazendo conexões com as experiências na escola, mas que não foram desenvolvidas naquele período. Tais experiências se acentuaram quando, no período de 2011 a 2013 fui professora temporária das Licenciaturas em Teatro e Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), ministrando as disciplinas de expressão vocal I/II e corpo vocal I/II. Nestes dois anos, participei como colaboradora do projeto de pesquisa “Espectros da voz” e coordenadora do projeto de extensão “Teatro na Escolas”, através do qual o aluno a partir do segundo semestre da licenciatura, poderia se inserir na escola e ministrar oficinas de teatro. Tínhamos uma reunião semanal, na qual

⁶ A bolsa faz parte do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que visa ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Dentre as várias ações do projeto está a concessão de bolsas que tem como contrapartida do aluno o estágio docente obrigatório de 30h.

o grupo compartilhava suas experiências. Conforme os alunos iam narrando os acontecimentos eram apontados questionamentos e sugeridas ações.

Na função docente, retornei ao passado, pois muito dos discursos e dúvidas que os alunos traziam foram meus também na graduação. Aquela era a oportunidade de implantar o diálogo do qual senti falta durante minha formação. Mais uma vez estava envolvida com a formação do ator e do professor. As disciplinas que eu ministrava nos cursos de licenciatura em teatro e dança eram do campo da atuação artística, o projeto de extensão que coordenava no teatro do âmbito do ensino do teatro na escola. Estava muito envolvida com todas essas questões, então, constatei que era um momento oportuno para investir na licenciatura em teatro como estudante, buscando ampliação de conhecimentos e habilitação ao trabalho docente.

Entrei no curso de teatro da Universidade Federal de Pelotas pelo processo extravestibular, através do ingresso de diplomado. Passei a ser aluna e professora no mesmo curso. Sem dúvida um momento ímpar, no qual me permiti ser reconhecida como uma aluna que também buscava conhecer e que não tinha resposta para muitas perguntas.

O diálogo passou a ser ainda mais fluido, pois vivíamos um processo de criação e reflexão em conjunto. As aulas de expressão vocal eram também experimentadas nas escolas. Os alunos da licenciatura traziam muitos relatos sobre essas vivências na sala de aula. Passei a pensar cada vez mais sobre as relações entre atuação e ensino, ou seja, algo que parecia paralelo no passado passou, então, a ser transversal. Existia uma necessidade de entrelaçar essas áreas do fazer teatral. Embora se evidencie tal entrelaçamento nos estudos do campo da Pedagogia do Teatro, por meio de metodologias de ensino, que tem por base o trabalho de atuação, no cotidiano do aluno que transita entre a universidade e as instituições de ensino existe ainda lacunas a serem repensadas e preenchidas.

Segundo Jose Simões de Almeida Junior, que foi professor da disciplina de estágio II e IV do curso de teatro da Universidade Federal

de Minas Gerais (UFMG), os alunos queixavam-se da ausência de disciplinas práticas vinculadas especificamente ao ensino de teatro ao longo de sua formação:

De acordo com o relato dos alunos, são poucos os professores das disciplinas práticas, tais como improvisação, direção, entre outras, que expressam claramente o vínculo de uma dada técnica teatral com a educação. Isto é, o modo como aquela atividade artística (que está sendo vivenciada pelo licenciado) poderá se realizar na sala de aula, seus objetivos pedagógicos, etc., tanto no âmbito da educação formal como não formal. A situação enfrentada nesta relação ensino/aprendizagem considera que cabe ao aluno a responsabilidade de organizar tais conhecimentos e o desenvolvimento da prática pedagógica, para os seus futuros alunos – adolescentes e jovens – na escola”. (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 54)

Pude observar nesse relato muitas semelhanças com o processo da disciplina de expressão vocal, como também, com minha trajetória enquanto atriz e professora. Cabem aqui algumas perguntas, que não serão respondidas neste trabalho, mas que fomentarão e estimularão pesquisas posteriores: como poderemos traçar relações entre nosso fazer artístico, docente e nossa produção de conhecimento na academia? É preciso um direcionamento do professor da disciplina artística para o aluno, ou esta apropriação deve ser da responsabilidade deste? O fazer artístico daquela determinada técnica teatral não teria um vínculo com a docência em arte na escola?

Estas perguntas não estão por acaso no final deste capítulo. Venho traçando a narrativa de uma história com as artes cênicas na academia. A todo tempo procuro me apropriar das práticas de atriz em sala de aula, transpondo-as para contextos diversos de comunidades escolares. Por ter vivido estas situações, poderia lançar alguma resposta para as perguntas, mas pelo contrário, elas me remetem a refletir sobre uma memória ainda mais distante, que diz respeito à minha experiência de aprendizagem em arte na escola como aluna. Como eu compreendia o fazer daquelas aulas? Elas eram apenas uma transposição de técnicas de artistas para estudantes da educação básica?

Ao pensar na teoria e metodologia que orientam este trabalho, que são as Histórias de vida e Formação, entendo ser relevante narrar e refletir sobre memórias mais longínquas.

2. Arte na escola: primeiras memórias

Os acontecimentos ao longo da minha trajetória me levaram a pensar a escola como lugar do experimento, da interação, da alegria, ainda que com todos os seus desafios e problemas. O resgate da nossa memória tem papel fundamental para podermos pensar a escola, os alunos da atualidade e os professores que seremos. Desta forma convido-os a visitar um lugar ainda mais distante, os primeiros passos com a arte na escola.

2.1 Primeiras memórias

Desde muito pequena na cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul, já na educação pré-escolar, adorava estar na escola junto com os colegas. O colégio sempre foi para mim um lugar de alegria, brincadeira, amizade, diversão e, por muito tempo, de fé. Dos quatro aos doze anos estudei em uma escola católica de freiras. Lá vivi muitos momentos marcantes relativos à aprendizagem formal na sala de aula, e outros que dizem respeito ao convívio com os colegas nos horários das brincadeiras.

Sempre chegava bem mais cedo para “pular sapata”⁷, uma das brincadeiras que mais gostava. Outra diversão era andar pelos corredores da escola e tentar penetrar pelos andares considerados proibidos: alguns deles eram os aposentos das freiras, em outros constavam fotos de antigos gestores da escola, como também um grande mistério que circundava os comentários dos alunos, o de que

⁷ Brincadeira infantil tradicional de rua que possui diversas nomenclaturas muito conhecida também como “amarelinha”.

havia um túnel por debaixo das ruas, que poderia interligar o colégio das freiras ao Colégio Nossa Senhora auxiliadora, dos padres.

Como era uma escola franciscana, havia muitas estátuas de animais e do próprio São Francisco, padroeiro da escola. Os jardins tinham recantos que estimulavam a imaginação para inventar histórias. A estética da escola aliada ao mistério da fé estimulavam a produção de emoções e sensações que fixaram em minha memória imagens e paisagens que me fascinam até os dias de hoje.

Outros aspectos importantes foram as vivências em sala de aula, que me colocaram em contato com a arte propriamente dita. Meu primeiro momento marcante de criação artística foi na pré-escola. Recordo-me que cheguei atrasada no colégio e minha turma já tinha saído para um passeio, então, a professora da turma do jardim da infância⁸ disse que eu poderia ficar aquela tarde com eles. Um pouco deslocada, comecei a fazer o trabalho proposto que era a colagem de objetos da natureza no papel para completar o desenho feito para a professora. Ela sorriu e fez algum elogio, não lembro bem, mas o amarelo e a delicadeza da flor permanecem nítidas na minha lembrança.

Naquele período da minha infância tive muito contato com a natureza em espaços abertos da escola. Refletir sobre isso neste momento me faz lembrar do filósofo Frederico Augusto Guilherme Froebel, que foi o criador da expressão *Kindergarten*, que tem o sentido metafórico de jardim de crianças. Segundo Kishimoto (2010), Froebel tem uma história de vida que repercute em suas teorias. Seu pai era pastor de uma antiga Igreja Luterana e não dispunha de tempo para dar atenção aos filhos e sua mãe falecera quando ele tinha um ano de idade. Foi criado pelos irmãos, empregados e madrasta, tendo como companheiros diários “os bosques, as flores, o rumor dos ventos por entre os ramos, os animais e os pássaros” (Kishimoto, 2010, p.58). Na vida adulta interessou-se por Botânica e Matemática, sua faceta literária manifestou-se nos poemas destinados as mães e na busca pelo

⁸ Termo utilizado em 1984 na educação infantil.

princípio de todas as coisas, que aparece na forte relação que traçou entre homem, natureza e Deus. Em seus escritos valorizava a natureza como instrumento para educar crianças. Dessa relação surge o *Kindergarten*, conforme Kishimoto (2010):

Froebel (...).Valoriza a individualidade do ser humano, que se completa na coletividade. Ao perceber a unidade ou continuidade entre infância, juventude e maturidade, verifica a necessidade de educar a criança desde que nasce para garantir o pleno desenvolvimento do ser humano. Tal percepção o conduz ao projeto do *Kindergarten* como o trabalho da educação destinado a preparar a criança para o desenvolvimento dos níveis subsequentes. Sustenta que a repressão e a ausência de liberdade a criança impedem a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral. (2010, p.60)

Segundo Santos (2015, p.108) desde os estudos de Froebel e Maria Montessori⁹, as discussões sobre o significado da brincadeira infantil e suas relações com a aprendizagem ocupam lugar destacado na pedagogia. Estes teóricos foram decisivos para o delineamento da concepção que forneceu os pilares do movimento educacional chamado Escola Nova. Conforme Concílio (2015, p.66) o movimento foi constituído por uma série de propostas filosóficas e práticas educacionais antiautoritárias, que acreditavam que a criança deveria ser valorizada pelo que ela é, e não tratada como um pequeno adulto.

Assim, a brincadeira e o jogo como conduta espontânea, livre, e como instrumento da educação na primeira infância propiciariam uma atividade interessada da criança sobre o ambiente. A inserção das artes no sistema escolar deve-se muito às transformações acarretadas por esse movimento.

Dentro dos *Kindergarten*, Froebel delineou a metodologia dos *dons* e *ocupações*: eram materiais como bola, cubo, varetas, etc, que permitiam a realização de atividades denominadas *ocupações*, sob a

⁹ (1870-1952) Médica italiana cujo interesse pela educação de crianças excepcionais acaba gerando um método para educação infantil em geral, baseado na construção de um ambiente apropriado ao tamanho das crianças, ao mesmo tempo que lhes oferece desafios reais que estimulam seu desenvolvimento para a vida prática. Parte da concepção da mente infantil como uma “mente absorvente”, portanto o contato dela com o ambiente é essencial para seu amadurecimento. (CONCÍLIO, 2015, p. 67)

orientação da jardineira; e dos *brinquedos e jogos*: atividades simbólicas, livres, acompanhadas de música e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do cotidiano.

Esta abordagem recebeu algumas críticas ao longo do tempo, principalmente em relação ao uso dos dons e ocupações pelas jardineiras, que parecem derivar, segundo Kishimoto (2010), da falta de compreensão e significado da atividade criativa e também, da ideia froebeliana de união dos contrários. A harmonia entre direção e liberdade, indivíduo e coletividade, parece não ter ocorrido na prática pedagógica, prevalecendo apenas a direção e autoridade do professor. Como também, as práticas com o método de brinquedos e jogos não eram muito utilizadas. A autora destaca que em todo *Kindergarten* há um propósito central claramente definido no trabalho de cada dia, semana ou mês que deve se relacionar organicamente com o trabalho do ano. É muito provável que o hábito tradicional de elaborar planos de aula provenha dessa prática introduzida por Froebel.

Quando me lembro do episódio citado com a minha turma do Jardim da Infância penso que a professora me deixou livre para fazer o trabalho proposto, desde a colheita das flores, da grama e da terra. Não sei do seu plano de aula e de suas referências teóricas, mas se pensar no elemento natureza como instrumento de aprendizagem posso afirmar que a professora logrou os objetivos propostos por Froebel. Nessa atividade foram reunidos aspectos cognitivos, criativos e emocionais, tive que lidar com diferentes sensações, formas, sentimentos e tomar decisões sobre como deveria fazer, participei ativamente desse processo.

Foi com certeza um dia marcante, principalmente por causa da cor, como comentei anteriormente o amarelo da florzinha e a grama verde estão vivos em minha memória. O elemento visual “cor” me faz

conectar com um outro trabalho, desenvolvido na aula de artes na segunda série¹⁰ do Ensino Fundamental.

A professora na época pediu que molhássemos o pincel na tinta e depois na água. Ao tocar a tinta aguada no papel soprávamos logo em cima dela com um canudinho de plástico. O efeito era uma cor tremida que fazia uma espécie de degradê no papel. A professora nos deixou livre para fazermos as combinações de cores.

Não me vem à memória o nome da educadora, mas sua proposta foi muito arrojada já que ela não demarcava espaço nem forma definida na folha e nos deixava livre para usarmos as cores. Creio que a cor foi um elemento importante para o desejo de ir ao encontro da arte. Em relação a ela trago as palavras de Sandra Richter (2012, p. 74-77):

Ante a mancha de cor, a criança reage de modo distinto do desenhar. A cor toca o ser dinâmico das coisas, expondo-a como eterna fluidez e mudança, um enigma sensorial quase mágico, em que nada é fixo no constante movimento do gesto sobre as cores. Cada cor que vemos está em nós e em torno de nós, e em ambos os lugares é vida, é atualidade ou atualização. (...) A cor trabalha a matéria e vive de uma constante troca de forças com a luz. Por isso a cor possui profundidade, espessura, desenvolvendo-se, ao mesmo tempo, numa dimensão de exuberância, envolvendo a quem pinta em uma afetividade mais intensa. (...) A criança exercita as possibilidades lúdicas de poder escolher, a partir da ação provocativa da cor, a produção de mundos. Mundos afetivos. Por essa escolha, atinge a cor desejada, essa cor combativa, tão diferente da cor aceita, da cor copiada.

Através dessa citação compreendo a minha sensação enquanto criança diante da cor, ou melhor dizendo, enquanto ser humano, pois até hoje fico deslumbrada ao ter contato com ela. Além disso, as palavras de Richter me auxiliam na compreensão do papel do professor em sala de aula. Segundo Fernando Becker (2003), há uma preocupação muito grande na escola com o conteúdo, que costuma ocorrer em detrimento das estruturas que proporcionam o entendimento e envolvimento com ele. “Não há sentimento, atração afetiva, interesse ou motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta

¹⁰ Atualmente 3º ano

desse conteúdo. Isso nos leva a falar da aprendizagem das formas e aprendizagem dos conteúdos.” (BECKER, 2003, p. 20).

Reconheço que minha professora da segunda série criou uma estrutura de assimilação, uma forma bastante apropriada para a introdução do conteúdo “cor”. Talvez, se ela definisse que cor utilizar, ou se primeiramente nos desse explicações sobre as cores, eu nem me lembraria do trabalho. Entendo a afetividade como elemento fundamental da aprendizagem e inerente à arte.

Piaget (1975), importante pesquisador do século XX e precursor da “epistemologia genética”, considera que a função do professor é a de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seus alunos. Becker (2003, p. 17) esclarece que o processo de aprendizagem se dá por força da interação ativa pelo sujeito da aprendizagem. Citando Piaget, o autor considera que o problema necessário a ser resolvido para explicar o desenvolvimento é da invenção, e não o da mera cópia.

Para Becker (2003, p.18) “Quem sabe inventar sabe copiar, mas o inverso não é verdadeiro. Quem sabe copiar sabe apenas copiar.” Para Piaget, é necessário primeiro explicar como o sujeito consegue construir e inventar e não apenas como ele repete e copia. O núcleo desta capacidade inventiva está na interação, na periferia entre sujeito e objeto. A experiência proposta pela professora propiciou este espaço para invenção.

Quando me refiro à cor penso no encantamento que tenho com as imagens e os sons, porém, em uma família conservadora e interiorana, na qual fui educada, era difícil um estímulo mais formalizado para o aprofundamento da aprendizagem em arte. Fui incentivada a estudar e gostava muito de fazê-lo, mas era nítido para mim que o principal estímulo para estar na escola era o convívio, livre, alegre e divertido com os colegas na instituição.

A música também fez parte dessa experiência estética na escola básica, através do coral do colégio Espírito Santo, onde, por livre e espontânea vontade, fui fazer o teste para ingressar no coral. Lembro

que estava na quinta série¹¹ e eu e outros colegas fizemos uma fila para cantar “Parabéns a você” ao piano. Fiquei um pouco ansiosa, mas tinha uma sensação de saber o que deveria ser feito, pois, quando ouvia os outros coleguinhas tinha a impressão que alguns estavam cantando “mal”, ou seja, desafinados. Claro que desconhecia essa nomenclatura, mas imagino que alguma escuta um pouco mais atenta, já se constituía na minha forma de perceber.

O diretor do coral era o professor de artes, que embora fosse muito exigente e austero algumas vezes, demonstrava na época uma enorme sensibilidade em relação à arte feita por nós crianças. Lembro-me de um ensaio, no qual cantávamos o hino nacional dentre outras canções, para apresentar no feriado do dia da independência do Brasil, na praça central de Bagé. Várias vezes o professor nos chamou atenção sobre erros que estávamos cometendo durante a canção, até que um dia, num determinado ensaio, ele ficou muito brabo.

Olhamo-nos com aquele olhar de quem achava que não merecia aquilo e imediatamente ele sentou-se em uma das cadeiras do auditório, baixou a cabeça entre as pernas, pensou um pouco e nos pediu desculpa se explicando. Não lembro ao certo suas palavras, mas me recordo perfeitamente dele falando sobre um teste de elenco que tinha feito, no qual a atriz Eva Todor estava na banca. Não sei para qual trabalho, nem onde foi feito o teste, mas me chamou atenção a própria vida daquele professor. Algumas perguntas rondavam meus pensamentos: como uma artista estava ali, em Bagé, ensaiando um coral de crianças na escola, e ao mesmo tempo, tentando trabalhar com uma atriz conhecida nacionalmente? Que propósito havia naquilo? Será que ele não queria mais ser professor e estava ali apenas porque não tinha passado no teste? Por que ele ainda dava aula?

Muitos estranhamentos me ocorreram naquele momento, pois, não conseguia conceber a duas atividades, a artística e a docente, exercidas em paralelo, porém, alguns anos depois, vinte e sete mais precisamente, pude compreender algumas questões. O primeiro aspecto

¹¹ Atualmente 6º ano

a ser considerado diz respeito ao meu próprio contexto social. Em uma cidade do interior como Bagé, a maioria das pessoas entende como artista aquele que atua na televisão ou no cinema. Foi a partir da minha trajetória no Ensino Médio em Pelotas que comecei a compreender o que poderia fazer um artista, onde poderia atuar e, para além disso, no Bacharelado em artes cênicas e como professora de Artes, reinterpretei a atuação do professor do coral, entendendo que a docência e o fazer artístico são atuações que se retroalimentam.

2.2 Memórias da adolescência

Seguindo o caminho do estudo ingressei na Escola Técnica Federal de Pelotas¹² onde cursei o Técnico em Química e, paralelamente passei a efetivamente fazer dança, e depois teatro. Minha maior dificuldade no início foi vencer a timidez. A exposição sempre foi algo assustador para mim. Porém, ao acabar o curso técnico já estava decidida em seguir fazendo teatro. Essa decisão teve a influência do Grupo de Dança Contemporânea da Academia Estímulo, dirigido pela coreógrafa Berê Furo Souto, na cidade de Pelotas.

Assim como a expressão da cor, a dança contemporânea me fascinava pela forma que o movimento se apresentava sem intenção de explicar ou interpretar algo de forma realista. Ciane Fernandes (2007), expõe com clareza as características da dança-teatro, estética presente na dança contemporânea, que explicam com olhar analítico as sensações que me aproximaram desta linguagem artística.

Na cadeia significante, os movimentos da dança necessariamente multiplicam suas possibilidades de interpretação, ao invés de conceberem uma clara mensagem ou significado. (...) A exata repetição de uma sequência de movimentos (“repetição obsessiva”), rompe a convenção de dança como expressão espontânea. Este efeito é particularmente relevante na apropriação de gestos e reações cotidianas pela dança-teatro de Bausch. Movimentos técnicos de dança são mais facilmente vistos como abstratos, enquanto reações e gestos cotidianos são aceitos como naturais, momentâneos, reflexos diretos do estado emocional de seu executor. Mas Bausch traz ao palco exatamente o que nos

¹² Atualmente Instituto Federal de Educação Tecnológica Sul-Riograndense

parece mais espontâneo, e o revela como re-presentativo na vida e no teatro. (FERNANDES, 2007, p. 57-58)

A dança contemporânea desmistifica a dança como lugar seletivo no qual apenas alguns com perfis específicos tem lugar. O tradicional é interrogado nesta estética que utiliza exatamente aquilo que é senso comum, dado como natural, e o descontrói deslocando o objeto para uma outra paisagem que faz estranhar aquilo que é tido como “normal”. Como também, sua forma impacta pelo significante, por aquilo que chega ao espectador pelo sua qualidade de movimento, pelo seu efeito que se torna singular para cada espectador.

O movimento, a cor, o som, por si só suscitam maneiras de olhar. Foram esses elementos, que me permitiram construir um conhecimento sobre arte que está longe de ser uma definição reduzida. Esse sentido amplo de ver possibilita que a experiência estética transcenda a obra de arte. A experiência com e através da arte nos diferentes estágios da vida ampliaram a minha visão do que pode ser arte e como ela pode ser experimentada.

3. Estética da existência: a vida como obra de arte

Em “A Gaia Ciência” (1882, 200), Nietzsche nos apresenta a arte não apenas como obra, mas como arte de criar a si mesmo. Não no sentido de desqualificar os valores, pois isso caracterizaria um niilismo, mas no interesse de transvalorar os valores estabelecidos por uma moral vigente.

Como fenômeno estético a vida nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos, e sobretudo boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno. Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós (...). (Nietzsche, 1882, p. 132-133).

Nos rastros de Nietzsche, Michel Foucault propõe que a arte esteja relacionada à vida dos indivíduos e não apenas aos objetos. Ao longo de sua obra, o autor amplia a visão de suas pesquisas e propõe,

mais para o final de seus escritos, pensarmos numa “estética da existência”.

Segundo Hermann (2005, p.60), Foucault “condena uma ética baseada na identidade do sujeito e na noção de profundidade do eu e considera inconcebível uma ética de princípios universais não revisados historicamente.”. Foucault (1984, p. 50-51) esclarece:

A partir da ideia de que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte. (...) Nós não deveríamos relacionar a atividade criativa da pessoa ao tipo de relação que ela tem consigo mesma, porém deveríamos ligar o tipo de relação que se tem consigo mesmo a uma atividade criativa.

O autor apresenta um campo de possibilidades que está para além de uma norma pela qual todos deveriam se submeter. A proposta de Foucault subverte o esforço descabido que alguns discursos promoviam de fixar as coisas e as pessoas em determinadas posições, como se fosse possível estagnar o tempo que muda a cada instante, e com ele muitas concepções de vida. O autor vai ao encontro das mudanças ocorridas em sua época. Esta característica de transformação que circunda algumas teorias também vão ao encontro das práticas artísticas teatrais.

O teatro, embora desde o começo do século XX já apresentasse significativas transformações na sua forma de proceder, tinha como base a figura do texto e do diretor como peças centrais da encenação, como também o *glamour* das grandes produções e uma lógica racional que exigia uma estrutura dramatúrgica de começo, meio e fim que deveria ser respeitada e de preferencia agradar sempre o público.

Nessa perspectiva considera-se que havia um “verdadeiro teatro”, aquele que era legitimado, porém, a partir da segunda metade do século XX começa a aparecer uma estética teatral que reverencia o trabalho coletivo em detrimento da hierarquia, os elementos da cena passam a não ter lugar de importância e qualquer um deles (cenografia, figurino, música, corpo, voz, espaço, etc) podem guiar o processo de criação, a

simplicidade entra no lugar da pompa e a estrutura dramática subverte a ordem vigente.

O teórico Hans Thies Lehmann (2007) se debruçou a pesquisar sobre essas novas manifestações teatrais e instituiu o conceito de teatro pós-dramático, a fim de promover reflexões sobre a cena a partir do final do século XX.

O adjetivo “pós-dramático” designa um teatro que se vê impelido a operar para além do drama, em um tempo “após” a configuração do paradigma do drama no teatro. “Após” o drama significa que este continua a existir como estrutura – mesmo que enfraquecida, falida – do teatro (...). Trata-se aqui do teatro essencialmente arriscado, porque rompe com muitas convenções. Os textos não correspondem às expectativas com as quais as pessoas costumam encarar textos dramáticos. (...) As imagens não são ilustrações de uma fábula. Há ainda um obscurecimento das fronteiras entre gêneros: dança e pantomina, teatro musical e falado se associam (...). Resulta disso uma paisagem teatral múltipla e nova, para a qual as regras gerais ainda não foram encontradas. (Lehmann, 2007, p. 33-38)

O teatro pós-dramático propõe novas possibilidades de representação, portanto, de pensamento, de formas de agir no mundo. Esta visão diferenciada, no entanto, apesar de inundar o mundo da arte, é pouco vivida no ambiente escolar. Embora existam trabalhos neste sentido, como os das pesquisadoras Monica Bonatto e Carmela Soares, por exemplo, que de fato introduzem possibilidades teatrais contemporâneas na escola, o aspecto a que me refiro diz respeito à potencialidade criativa desta abordagem de teatro. Maria Lucia Pupo (2008) faz alguns esclarecimentos sobre o teatro pós-dramático e considera que a obra de Lehmann traz à tona aquela que é uma das principais questões abertas pelo teatro além do drama que é o desdobramento da própria percepção.

As novas formas de representação suscitarium novas formas de pensamento. Pupo (2008) destaca a intuição e a imaginação como convocadas a preencher as lacunas geradas pelo acontecimento pós-dramático que se desdobra diante dos sentidos, ampliando a capacidade de leitura e disponibilidade para novos experimentos com a percepção.

Essas experiências teatrais contemporâneas não necessitam necessariamente de novas concepções metodológicas. Pupo dá o exemplo de um dos jogos propostos por Jean-Pierre Ryngaert, no qual os atuentes precisam realizar uma exploração espacial em diferentes locais definidos, de forma autônoma. Neste fazer a fábula foi substituída pela experiência sensorial do corpo de quem estava atuando e o desafio de sua transmissão na forma de uma história não linear. Desta forma, algo que era vivido como um exercício de experimentação teatral traz em si o germe de modalidades estéticas, qualificáveis como manifestação de um teatro pós-dramático.

Dar um novo olhar para o que já é conhecido, desmembrar continuidades, perceber as oportunidades de transformações, dentre tantas outras possibilidades que esta nova leitura nos convoca, são aspectos que podem nos levar a transcender a obra de arte enquanto algo distante e nos aproximar de uma visão artística sobre a nossa própria vida.

A ideia de construir a própria vida como obra de arte pode parecer algo romântico, porém, nada tem haver com isso. Pensar dessa forma implica enfrentar os desafios do processo de criação. Seus riscos são inúmeros e um deles diz respeito aquilo de que todos querem fugir, do fracasso. Fracassar é algo inconcebível atualmente, porém, trabalhando com educação e com arte sabemos que faz parte do processo e deveria ser sinônimo de repensar, reaprender, refazer.

Propor a vida enquanto obra de arte nada tem de narcísico ou individualista, pelo contrário, creio que ao compreendermos esses processos poderemos com maior inteligência e perspicácia entender o mundo do outro e, quem sabe, propor ações mais eficazes, embora paulatinas.

Considerações finais: memória, escola e formação de professores

Conforme Josso (1999) os relatos de experiências descritos ao longo deste trabalho serviram de base para um inventário e formaram um *portifólio* que se tornaram os recursos a serem utilizados por mim tanto em contextos de formação como de atuação. Considerando sempre a atuação docente também um momento de formação, já que entendo o conhecimento como algo construído na relação com o outro.

Histórias de vida a serviço de um projeto teórico e profissional que busque compreender biograficamente a formação com intuito de propor ações e intervenções transformadoras das práticas docentes. Através das narrativas orais busquei a reinterpretação dos fatos narrados e reflexões para pensar novas possibilidades para o ensino do teatro na escola.

A partir das memórias expostas uma das relações mais evidentes entre arte e tornar-se professor de artes está na afetação causada pelas experiências em sala de aula. Os momentos em que os professores abriram oportunidades para que pudéssemos inventar foram os mais marcantes, como no caso da cor e da dança contemporânea. Se fosse fazer uma síntese do que ainda é latente em minha memória, penso na textura, na cor e no movimento.

Quando me remeto as narrativas do passado compreendo como eu compreendia, o que ficou de tudo que foi vivido foram as repetições que pelas apropriações se transformaram em algo singular. O assoprar da tinta, a estranheza causada pelo professor do coral, a autenticidade do gesto da dança contemporânea. Estas aprendizagens não foram apenas uma transposição de técnicas de artistas para estudantes da educação básica, pois não me recordo das transposições, mas daquilo que estimulou minha imaginação.

As memórias das experiências reinterpretadas propiciaram uma reinvenção do próprio passado. As Histórias de Vida como metodologia

de pesquisa auxiliaram na constatação da relevância de uma abordagem auto-reflexiva crítica sobre a própria prática, pois a partir de uma reflexão que também é ação, que se dá internamente, pode se cogitar uma ação que se estabelece externamente. Através deste trabalho passei a compreender a invenção como algo que necessita acontecer primeiro na mente do próprio professor, reinventando a si mesmo a partir de suas auto-observações.

Seja qual for a metodologia de ensino e aprendizagem escolhida, modernas, pós-modernas, contemporâneas ou pós-dramáticas, não se dão completamente na ação quando as mentes que tentam operá-las insistem em não evidenciar as mudanças e transformações inerentes a vida.

Referências:

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre. ARTMED, 2003.

CONCÍLIO, Vicente. In: JUNIOR, José S. de Almeida; KOUDELA, Ingrid Dormien (orgs). *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Annablume, 2007.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Michel Foucault. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 15-37.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. In: FOUCAULT, Michel. *O dossier/ Últimas entrevistas*. Org. de Carlos Henrique Escobar. Trad. Ana Maria Lima e Maria da Glória da Silva. Rio de Janeiro: Taurus, 1984. p. 41-70.

HERMANN, Nadja. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. *História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pd/ep/v25n2/v25n2a02.pdf>> Acesso em: 26.jul.2015

JUNIOR, José S. de Almeida. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. *Educ. ver.* [online] 2013, vol.29, n.2, p.43-64.

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Cengage Teorning, 2010.

KOUDELA, Ingrid [1984]. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013

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

MOTA, Tiago. *Conceito de genealogia em Nietzsche*. <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/4232>> Acesso em: abril/2015

NIETZSCHE, Frederich. [1882] *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

PUPPO, Maria Lucia. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: FERNANDES, S.; GUINSBURG, Jacó (orgs). *O pós-dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Criança Pintando: experiência lúdica com as cores. In: *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Jogo Simbólico. In: JUNIOR, José S. de Almeida; KOUDELA, Ingrid Dormien (orgs). *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLI, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.