

Mônica Torres Bonatto

JUNTOUDEUNISSO

**Percursos entre arte contemporânea
e processos de criação cênica na escola**

Porto Alegre

2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Mônica Torres Bonatto

JUNTOUDEUNISSO

Percursos entre arte contemporânea
e processos de criação cênica na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientação Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre, abril de 2009.

B699j Bonatto, Mônica Torres
Juntoudeunisso : percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola / Mônica Torres Bonatto; orientadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. – Porto Alegre : UFRGS/PPGAC, 2009.

101 p.

Dissertação (Mestrado) – UFRGS/PPGAC, 2009.

1. Teatro : Pedagogia 2. Processo de criação : Teatro
3. Performance : Arte. I. Santos, Vera Lúcia Bertoni dos
II. Título.

CDU 792.071.5

Bibliotecária: Mara Rejane Belmonte Machado – CRB10/1885

A Comissão Examinadora abaixo assinada avaliou a Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Juntoudeunisso

Percursos entre arte contemporânea
e processos de criação cênica na escola

Elaborada por

Mônica Torres Bonatto

Como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas,
com área de concentração em Linguagem, Recepção e Conhecimento em
Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Flávio Desgranges

Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha

Prof. Dr. Clóvis Dias Massa

Porto Alegre, 13 de maio de 2009.

Agradecimentos

Aos parceiros de tantas aventuras, alunos e ex-alunos da *Escola Projeto*, em especial àqueles que comigo construíram esta pesquisa - Bernardo, Débora, Eduardo, Ivan, Pedro B., Pedro P., Rodrigo e Taís - e às suas famílias.

À minha orientadora, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, por andar de mãos dadas comigo ao longo do percurso, aliando rigor e afeto.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UFRGS.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora, Clóvis Massa, Flávio Desgranges e Susana Rangel Vieira da Cunha, pela leitura generosa e pelas valiosas indicações.

Às professoras e pesquisadoras Maria Lúcia Souza de Barros Pupo, pela atenção, e Carminda Mendes André, pela interlocução e incentivo.

Ao artista gaúcho Elcio Rossini, pela atenção e disponibilidade.

À Lucia Koch, por sua presença transformadora.

Aos professores de teatro Joana, Mateus, Rossana e Aline, amigos e parceiros nessa “aventura acadêmica”.

Aos colegas da *Escola Projeto* - professores, funcionárias, direção, coordenação, monitoras e estagiárias - pela parceria no esforço cotidiano de construir novos caminhos.

À Beth Baldi, presença valiosa, pela amizade e pela combinação de entusiasmo e exigência que nos impulsiona a “ir além”.

À Deborah Vier Fischer e Ianne Ely Godoi Vieira, destemidas professoras, por compartilharem comigo o prazer de inventar novos desafios.

Às colegas e amigas queridas Graça, Virgínia e Silmara, pela escuta, torcida, cuidado e carinho.

À Tati, pelos inúmeros abraços - conforto em meio à confusão.

Ao Otávio, pela escuta afinada.

Aos amigos fundamentais e imprescindíveis – Adrio, Renata, Roberto, Roseane, Suzana e Zel.

À Xanda, amiga de tanto tempo, com a esperança de novos encontros.

Ao Toni, por me apresentar as *Instruções* de Cortázar enquanto *caminhávamos nossos sapatos por Satolep*.

À Luciana, por me acompanhar no tumultuado cotidiano de quem aceita o desafio de saber mais sobre si mesmo.

À Mima, que guarda minha infância na memória, pelas velas acessas.

À Cleusa, por ter entrado em nossas vidas trazendo tanto carinho.

Ao Daniel, meu “mano”, por tornar simples o que me parece tão complicado.

Ao Ademar, meu pai, por fazer passear meu olhar do cinema às nuvens de chuva.

À Céres, minha mãe, mais querida parceira de aventuras, por me ensinar a prestar atenção aos nenúfares do caminho.

Resumo

Juntou de unisso investiga possíveis relações entre práticas cênicas desenvolvidas no ambiente escolar e procedimentos da produção artística contemporânea, mediante a reflexão sobre um projeto pedagógico realizado pela pesquisadora junto a crianças de quarta série do Ensino Fundamental, numa Instituição Educacional da Rede Privada de Porto Alegre. A análise entretece descrições de uma *performance* do artista Elcio Rossini e de duas *intervenções urbanas* elaboradas pelos alunos, depoimentos concedidos por algumas das crianças participantes e teorizações a partir de autores como Lehmann, Pupo e Desgranges, para citar alguns. Como marcas do trabalho, destacam-se: o caráter processual, a reflexão sobre o processo criativo, a radicalização da experiência de criar coletivamente, as aproximações com elementos presentes na denominada cena *pós-dramática*, o trânsito entre diferentes formas de expressão artística e a preocupação com o “lugar” do espectador na cena contemporânea. Ao refletir sobre questões motivadoras do projeto realizado, traçando relações entre propostas desenvolvidas na escola e conceitos presentes em investigações cênicas contemporâneas, o texto insere-se no debate sobre a presença do fazer teatral nas instituições escolares em geral.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro. Coletivos de criação. *Performance*.

Abstract

Juntoudeunisso examines possible connections between scenic practices developed at the school environment and contemporary artistic productions by pondering over a pedagogical project developed by the researcher in a fourth grade group of a private elementary school in Porto Alegre. The analysis proposed by this research interweaves descriptions of an Elcio Rossini's performance and two city interventions designed by the students, some students' testimonials and theory based on Lehmann, Pupo, Desgranges, among others. Some highlighted features of this research are: the emphasis in the process, the radicalization of the collective creation experience, the connective tissue of *postdramatic* scene elements, the concern with the spectator's role in the contemporary scene, the transition among different ways of artistic expression and the creative process reflection. This research is inserted in the debate about the presence of contemporary scenic investigations of the scenic practices in schools through reflection about some triggering questions of the project analyzed and through relating activities developed in school to concepts found in contemporary theatrical investigations.

Keywords: Theater Pedagogy. Creative collectives. Performance art.

Sumário

Nenúfar instantâneo.....	09
1. Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia.....	16
2. Tão longe, tão perto.....	33
3. Instruções para dar corda no relógio.....	41
4. Amarrações.....	57
4.1. movimento – <i>motion</i> – <i>stop motion</i>	59
4.2. provador – dor – <i>door</i> – <i>open door</i>	66
mapa de instantâneos 1 – Provador.....	67
4.3. ações – invenções – interações – intervenções.....	72
mapa de instantâneos 2 – <i>Juntoudeunisso</i>	73
mapa de instantâneos 3 – Pés Coloridos.....	74
4.3.1. o caminho do parque.....	77
4.3.2. o caminho do asfalto.....	82
4.3.3. na fronteira.....	84
Moderno dicionário de um único verbete.....	88
Referências.....	98

Apêndice

Nenúfar Instantâneo

Escola de Belas-Artes

*Numa caixa de palha trançada
O pai escolhe uma bolinha de papel
E a joga
Num pote d'água
Diante dos filhos intrigados
Surge então
Multicolor
A grande flor japonesa
O nenúfar instantâneo
E as crianças emudecem
Maravilhadas
Depois disso nunca mais em sua lembrança
Essa flor há de murchar
Essa súbita flor
Feita para eles
Num piscar de olhos
Diante deles.*

Prévert

O poema de Jacques Prévert (1949/2005, p. 9)¹ boiava numa folha grossa de papel cor de areia, presa num livro de capa dura, com desenhos de pássaros e o título, *Dia de Folga*, destacado em letras vermelhas. Se peguei o livro na mão pela primeira vez, ainda na livraria, foi pelo encanto com o desenho quase infantil, por gostar de poesia e porque, há vários anos atrás, tive nas mãos uma peça de teatro, também escrita por Prévert, que achei deliciosa. Tantos elementos, evocados ao longo de poucos minutos, marcaram a escolha e a posterior compra desse livro de poemas. Desde o primeiro contato visual com o livro até a sua leitura, uma série de experiências e referências foram trazidas à consciência.

Se cheguei neste misto de reflexão e justificativa sobre um livro que passou a habitar minha estante há tanto tempo é porque, neste momento, saio em busca das experiências e referências que me trouxeram até a escrita deste trabalho e, sobretudo, porque sinto a necessidade de analisar e compreender o trajeto percorrido até aqui e suas paisagens, para então seguir em frente, criando novos caminhos.

Espero que este texto cumpra o mesmo destino da *bolinha de papel* do poema de Prévert e seja capaz de revelar os *nenúfares* que marcam minha trajetória e determinam minhas escolhas. Um texto que, dentre tantas explicações e justificativas, reflita também os silêncios, as surpresas, as dúvidas e o constante desejo de maravilhar-se, responsável pela incessante busca de novas flores multicores.

Na minha busca, sou nutrida por inúmeros *encontros*. Encontros fortuitos nas ruas de Porto Alegre com colegas e amigos, que também são professores de teatro, quando compartilhamos impressões, anseios e projetos; encontros com professores de outras áreas, que acompanham nossa luta pela integração da arte nas propostas pedagógicas das

¹ Na intenção de proporcionar uma visão histórica do campo no qual se insere esta pesquisa, as obras mencionadas, ou citadas literalmente ao longo do texto, são referidas neste estudo pela data de sua primeira publicação no original separada por barra da data da edição consultada. Nas Referências, as datas do original estão entre colchetes, seguidas dos demais dados – título, local, editora e data – da edição relativa à menção ou da qual foi extraída a citação.

instituições de ensino; encontros com as crianças que, em sala de aula, são parceiros de tantas investigações e invenções; encontros com a equipe de professores da escola onde atuo, com quem divido os desafios cotidianos da sala de aula; encontros e reencontros com autores, que se dedicam a pesquisar e teorizar sobre os campos de investigação em que se insere a minha pesquisa; e, mais recentemente, encontros com colegas e professores do Curso de Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que possibilitaram outros olhares sobre o fazer teatral contemporâneo e seus desdobramentos.

Na relação com as ideias impressas em páginas de livros, teses e artigos, há momentos em que a teoria reverbera na concretude do cotidiano de forma intensa, como na leitura do texto *Educação Estética, ou a Educação (do) Sensível*, de João-Francisco Duarte Junior:

Nossa crise hoje é sobremaneira, uma crise do conhecimento, uma crise na qual o intelecto avantajado infarta o coração apequenado. Ou seja: somos educados para obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal) (Duarte Junior, 2002, p. 35).

Nestes tempos de “corações apequenados”, de “anestesia geral” o chamado de Duarte Junior, para que os educadores façam o contraponto à brutalidade e ao embrutecimento reinantes, soa insistente e necessário.

Entendo este trabalho como um contraponto possível, inscrito na simplicidade de elementos que estão ao nosso alcance e que trazem o maravilhoso em si, invocam e exercitam nossos sentidos. Na sala de aula, as crianças emudecidas, não de pavor mas de encantamento, atentas ao maravilhoso que se faz presente diante de seus olhos intrigados, fruto de sua própria construção. Então não seria este um dos desejos que me constitui professora e pesquisadora: a capacidade de criar, coletivamente, junto aos alunos, flores em potencial, ainda bolinhas, para que juntos possamos jogá-las na água, operar sua transformação e compartilhar o inusitado?

A escrita de *Juntoudeunisso* impõe-se para mim como metáfora de um projeto maior. *Juntoudeunisso* não trata apenas de uma ideia criada por alunos de uma turma de quarta série do Ensino Fundamental, mas pretende refletir a minha trajetória como professora, dedicada a pensar as relações entre a arte contemporânea e as práticas cênicas desenvolvidas em sala de aula.

“Eu-professora”, tocada pelo universo que me envolve, levo minhas inquietações para a sala de aula. Compartilho meu repertório, minhas descobertas, minhas experiências. Sou tocada pelas experiências das crianças, por seu repertório, por suas descobertas. Fluxo. Torrente.

Na elaboração textual que apresento como Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, faço uma tentativa de organizar essas experiências. Nas quatro partes que compõem o texto busco dar a conhecer suas motivações, seu significado dentro da minha história e, num contexto mais amplo, seus espaços de realização, seus sujeitos e suas possibilidades de interação entre ação e reflexão, entre teoria e prática.

Na primeira parte, intitulada *Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia*², relato alguns episódios da minha trajetória como professora de teatro, apresentando algumas abordagens de trabalho pedagógico que são referências importantes na minha formação como docente, quais sejam, o Jogo Dramático e o Jogo Teatral, relacionando sua prática à busca de aproximações entre o trabalho teatral ligado à educação escolar e as manifestações cênicas atuais, problematizando o sentido dessas práticas frente aos paradigmas da cena contemporânea. Dando seguimento a esse primeiro momento, enfoco alguns aspectos da relação entre teatro e escola ou, dito de outro modo, da inserção de práticas de criação em teatro no ambiente escolar, contextualizando meu trabalho nesse cenário.

*Tão longe, tão perto*³, segunda parte do texto, apresenta o campo empírico da pesquisa. Trata-se de um passeio pela *Escola Projeto*⁴,

² Apropriação de fragmento da letra de *Não vou me adaptar*, canção de Nando Reis e Arnaldo Antunes.

³ Apropriação do título de um filme do cineasta alemão Wim Wenders (no original, *Faraway, so close* - 1993).

instituição ligada à Rede Particular de Ensino da cidade de Porto Alegre, onde atuo como docente na área de teatro.

A terceira parte, *Instruções para dar corda no relógio*⁵, compreende o delineamento metodológico do trabalho, que situa a investigação como um estudo de caso no contexto de uma abordagem qualitativa. Elementos da minha trajetória como professora de teatro estão no centro vital da pesquisa, ancorada na análise do trabalho realizado junto às turmas que cursaram a quarta série do Ensino Fundamental no ano de 2006, Turma 41 e Turma 42, documentado através de diários de aula, vídeos, fotografias e produções das crianças. A partir desse ponto do texto, alguns ex-alunos da *Escola*, que participaram do projeto em 2006, ganham voz⁶ com depoimentos que foram concedidos em entrevistas que realizei em 2008, como parte da presente pesquisa, retomando a parceria firmada na época.

Dedicada à descrição e à análise da proposta de trabalho desenvolvida junto às crianças, articuladas a referenciais teóricos pertinentes ao tema, a quarta parte do texto integra quatro momentos: o primeiro apresenta a descrição de um trabalho sobre vídeo e animação, realizado em função do interesse manifestado pelas crianças sobre o assunto; o segundo traz uma descrição da *performance*⁷ realizada pelo artista gaúcho Elcio Rossini, numa reunião de professores da *Escola Projeto*; o terceiro detém-se sobre duas intervenções realizadas pelas crianças das turmas de quarta série do Ensino Fundamental, a partir do estudo da obra do mesmo artista, abordando, ainda, o encerramento desse projeto e procedendo, de certa forma, a uma síntese da experiência vivida pelas duas turmas. O texto propõe, também, uma reflexão sobre algumas questões motivadoras do trabalho, estabelecendo relações entre a proposta desenvolvida na *Escola Projeto*, seus

⁴ Ao fazer referência à *Escola Projeto*, uso os termos *Escola*, *Projeto* ou *Escola Projeto*, grafados em itálico.

⁵ Título de uma crônica do escritor argentino Julio Cortázar, mencionada na terceira parte do texto.

⁶ Optei por trazer as falas das crianças, obtidas através da transcrição literal das entrevistas, figurando entre aspas, quando no corpo do texto, ou em destaque, ficando lado a lado com as demais referências.

⁷ O conceito de *performance* do qual me aproximo nesta pesquisa relaciona-se à abordagem desenvolvida nos estudos nucleados em torno da *performance art*.

reflexos nos sujeitos envolvidos e alguns conceitos presentes em investigações cênicas contemporâneas.

Na parte final, *Moderno Dicionário de um Único Verbetes*, procuro traçar algumas considerações a partir de questionamentos, percepções, dúvidas e elaborações, desdobramentos surgidos ao longo do percurso de realização da pesquisa, pequenos nenúfares que agora compartilho, na esperança de dialogar com outros professores e pesquisadores interessados em investigar processos de ensino-aprendizagem em teatro.

A escolha por inserir fotografias no corpo do trabalho apoiou-se na constatação do papel extremamente relevante das imagens, tanto no processo de investigação original, ou seja, com as turmas da *Escola Projeto*, quanto na reconstituição da trajetória percorrida.

As imagens são apresentadas nesta Dissertação como *mapas de instantâneos*⁸, que buscam estabelecer um diálogo com diferentes fragmentos do texto, sem querer assumir um caráter ilustrativo, mas agregando a qualidade de uma outra narrativa feita de imagens, instantâneos capturados por mim e pelas crianças ao longo do desenvolvimento dos nossos projetos de trabalho. Com o mesmo intuito, foi anexado ao texto um DVD, trazendo dois vídeos produzidos no decorrer do processo de investigação realizado em 2006.

⁸ Nome da fotografia que se tira com câmara de exposição rápida, que não dura senão uma fração de segundo.

**1. Eu não caibo mais
nas roupas que eu cabia**

No ano de 1994 ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para cursar Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas⁹. A trajetória iniciada no curso universitário proporcionou, em 1997, a primeira experiência como docente na área de teatro.

Essa experiência ligava-se a um Projeto de Extensão Universitária, intitulado *Espaço Mágico*, cujo objetivo era pesquisar o trabalho do professor de teatro na Educação Infantil. O Projeto Espaço Mágico foi desenvolvido na Creche Francesca Zacaro Faraco e na Brinquedoteca da UFRGS, fundadas nos anos de 1972 e 1991, respectivamente, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com objetivo de atender aos filhos de seus professores e funcionários, entre zero e cinco anos de idade.

O trabalho pedagógico em teatro realizou-se em colaboração com um grupo de alunos da graduação, coordenados pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, então responsável pela disciplina de Teatro e Educação, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas.

A mim coube estagiar na Brinquedoteca, localizada no Campus do Vale, espaço que reúne várias unidades e institutos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e situa-se na divisa entre os municípios de Porto Alegre e Viamão. O cenário, quase idílico, era composto por uma casa construída no centro de um amplo terreno, rodeada por árvores, sem grades nas janelas ou sistemas eletrônicos de segurança. Lá, pela primeira vez, pude observar as brincadeiras infantis com olhar atento de quem (re)conhece um universo instigante e desafiador. Desde as brincadeiras livres, passando pelos momentos em que eu propunha atividades lúdicas, expressivas e dramáticas, até a hora do lanche, sentia-me mergulhada em novidades.

Afinal de contas, eu levava o olhar impregnado por palavras, ideias e teorias de diversos autores, que me chegavam através das leituras realizadas

⁹ A partir do ano de 2005, com a implantação da reforma curricular da estrutura e funcionamento dos Cursos de Graduação em Artes Cênicas do DAD/UFRGS, o curso equivalente a esse passou a chamar-se *Licenciatura em Teatro*.

nas disciplinas de Teatro e Educação. Entre tantos nomes que marcaram aquele período inicial de formação, destaque: Jean Château (1954/1987), Richard Courtney (1968/1980), Pierre Leenhardt (1973/1997), Joana Lopes (1980/1989), Mirian Celeste Martins (1998), Patrícia Stokoe e Ruth Harf (1980/1987) e Gisela Wajskop (1995/1997).

Mas o fato é que até então, os relatos sobre a infância me pareciam tão distantes quanto uma narrativa de ficção; eram envolventes porém abstratos, incapturáveis. Minha própria infância estava relegada a um passado, aparentemente remoto. A menina que brincava, que perguntava sobre tudo, que corria, caía e levantava, parecia não estar mais por perto, parecia inacessível. A interação com as crianças provocava profundas mudanças, que se faziam sentir pouco a pouco. Tive que encontrar vestígios de infância em mim, para dialogar com esse *outro*, que me provocava estranhamentos e identificações, nutrindo novos questionamentos, sem oferecer ou aceitar respostas fixas e pré-elaboradas.

Jorge Larrosa (1998, p. 230-231) refere-se a esse inquietante e fascinante “encontro com a infância”:

Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além da tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.

O trabalho no Projeto Espaço Mágico constituiu-se num marco na minha vida acadêmica, tanto que retornei ao mesmo cenário para realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, desenvolvido no primeiro semestre de 1999.

Logo após a conclusão da graduação, ou seja, no início do ano 2000 fui contratada por uma escola da Rede Privada de Porto Alegre para trabalhar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental como professora de

teatro. Ainda no mesmo ano, prestei um concurso para compor o quadro da Rede Estadual de Ensino como professora de Educação Artística e, alguns meses depois, fui chamada a tomar posse do cargo, vindo a trabalhar com turmas das Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Curso Normal (formação de professores).

Encontrei, em cada uma das escolas, desafios radicalmente distintos. As diferenças estavam na faixa etária dos estudantes com os quais eu trabalhava, no número de alunos por turma, na relação estabelecida com a coordenação pedagógica e com os demais colegas, no espaço físico da escola e na realidade sócio-econômica da comunidade escolar. Materializavam-se, na prática, alguns dos cenários e situações descritos e discutidos por autores dos quais me aproximei ao longo dos anos dedicados ao curso de graduação e que, por habitarem meu repertório teórico, constituíram suporte aos desafios que encontrei nos delicados primeiros anos de docência.

Ainda que diferentes em muitos aspectos, as duas instituições de ensino foram, para mim, palco da mesma busca, tal seja, a de constituir um espaço no qual os estudantes participassem ativamente, apropriando-se das propostas de trabalho e atuando não como reprodutores de enunciados, mas como criadores.

Naquele momento, minhas inquietações encontraram eco em duas propostas metodológicas que despontaram, ainda nas décadas de sessenta e setenta, como possibilidades de diálogo entre o teatro de seu tempo e o ensino de teatro: os *Jogos Teatrais*, da norteamericana Viola Spolin (1963/1992, 1985/1999), e o *Jogo Dramático*, desenvolvido na França por nomes como Leon Chancerel, Pierre Leenhardt (1973/1997), Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert (1977/1981).

Na ocasião, pude acessar apenas as obras traduzidas para a língua portuguesa, com isso restringindo meu estudo a três dos cinco autores citados anteriormente. Conheci o Sistema de Jogos Teatrais a partir do minucioso trabalho de Ingrid Koudela (1984/1992, 1999), que não só

pesquisou e escreveu sobre a obra de Spolin, como traduziu alguns de seus livros.

Já os textos de Leenhardt e Ryngaert chegaram até mim através de duas edições portuguesas, pois ainda hoje os autores não tem seus trabalhos a respeito do tema publicados no Brasil.

Encontrei, também, um valioso material sobre essas duas metodologias nos escritos produzidos na década de 1990, por duas pesquisadoras brasileiras: Maria Lucia Souza de Barros Pupo (1991b) e Sandra Chacra (1983/1991).

A proposta de ensino-aprendizagem do teatro concebida por Spolin foi elaborada nos Estados Unidos, em consonância com as experiências de criação coletiva desenvolvidas pela autora e professora na década de sessenta e marcada pela influência do método das ações físicas, de Constantin Stanislavski e pelos estudos de Neva Boyd, acerca da importância dos jogos no processo educacional. Seu método tem como peça central a participação do aprendiz em jogos, nos quais o processo de atuação deve ser baseado. Nesse contexto, o jogo é entendido como uma atividade de cunho social, que permite o desenvolvimento de maior liberdade e espontaneidade dentro de um sistema de regras comum ao grupo de participantes. Para Spolin (1963/1992, p. 05)

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver (...) Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação (...) para que o jogo possa acontecer.

O *Jogo Dramático* também se apresenta como uma outra proposta de trabalho pedagógico em teatro, empenhada em superar a dicotomia entre o domínio da educação e o da criação. Essa abordagem improvisacional, relacionada por Ryngaert (1977/1981) à dramaturgia brechtiana e ao teatro épico, parte da apropriação, pelos alunos e professores, das formas contemporâneas do fazer teatral.

Na visão de Ryngaert (1977/1981, p. 58), trabalhar com o *Jogo Dramático*, “é pedir aos alunos um esforço considerável para se separarem das tradições que conhecem melhor e para inventarem no seio do mundo contemporâneo”. Na obra intitulada *O Jogo Dramático no Meio Escolar* (1977/1981), o autor aborda questões como a polissemia do espetáculo, entendida como a multiplicidade de significados que constituem uma mesma obra, e a negação da ilusão do real, propondo a busca daquilo a que denomina uma *teatralidade assumida*. O autor traz, ainda, a seguinte definição para *jogo dramático*:

(...) a representação de situações (reais ou fictícias), realizada coletivamente, sem que haja preocupação com a fixação da cena criada ou com a adequação da mesma aos aspectos formais da linguagem cênica e nas quais todos os participantes são fazedores/jogadores/atores (Ryngaert, 1977/1981, p. 34).

De modo geral, tais proposições marcadas pela valorização do jogo, pela diluição das hierarquias entre os diferentes elementos que compõem o evento teatral e pela liberdade do indivíduo criador inserido no coletivo, constituíram a base da minha prática pedagógica, trazendo consigo não só uma metodologia de trabalho com elementos do fazer teatral, mas uma concepção de educação voltada à formação de um sujeito autônomo, capaz de estabelecer relações com as manifestações espetaculares que o rodeiam.

Tal concepção, acerca dos processos de ensino-aprendizagem em teatro, responde, de certa forma, a uma das inquietações que estão na origem desta pesquisa, que se traduz na seguinte formulação de Pupo (2005, p. 02): “saber *se* e *como* o fazer e o fruir teatral podem contribuir para o crescimento de todo e qualquer indivíduo”. Ao versar sobre possíveis respostas construídas ao longo dos séculos para essa mesma questão, Pupo ressalta a dimensão emancipadora do teatro na cultura contemporânea:

As posições defendidas sobre o tema hoje, em vários países ocidentais, imbuídas de nítida dimensão emancipadora, são evidentemente tributárias de um longo percurso histórico. Elas tendem a valorizar o teatro enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e coletivo, vetor de uma formação

crítica conduzindo a uma educação para a liberdade e a autonomia (Pupo, 2005, p. 03).

Ao compartilhar dessa visão posiciono-me junto àqueles que estão envolvidos num processo de “reflexão sobre as finalidades e as condições da ação educativa proporcionada pelo exercício e pela fruição dessa arte, junto a pessoas de diferentes idades e condições sociais (Pupo, 2005, p. 03)”.

Muito embora o foco de meus questionamentos recaísse sobre o estudo de diferentes processos de criação em teatro e suas possibilidades de diálogo com as práticas cênicas desenvolvidas junto às crianças no ambiente escolar, minhas reflexões pareciam-me desordenadas, à deriva, imersas num universo de exigências, inclusive burocráticas, tão comum ao cotidiano das instituições de ensino.

Motivada pelo desejo de fundamentar teoricamente a minha ação pedagógica, frente às diferentes facetas do campo de conhecimento em que estava inserida, decidi iniciar, no ano de 2004, o curso de especialização *Teoria do Teatro: Cena contemporânea*, no Departamento de Arte Dramática da UFRGS.

Durante o curso voltei minha atenção a teóricos e obras do teatro contemporâneo, na intenção de esmiuçar novos conceitos, aprofundar outros, nem tão novos, e relacionar o teatro com outras manifestações artísticas, arriscando-me a transitar por áreas do conhecimento e do fazer artístico em que definições rígidas e “inquestionáveis” pareciam não ter lugar.

Minhas reflexões vagavam apoiadas na obra de autores como Patrice Pavis (1996a/2003, 1996b/2005), Jean-Jacques Roubine (1980/1998, 2000/2003) e Ryngaert (1991/1995, 1993/1998), passando pela leitura de textos teatrais atuais e chegando à análise de espetáculos em cartaz na cidade, ou, em alguns casos, de fragmentos em vídeo de montagens cênicas consideradas representativas de um ou outro realizador contemporâneo, às quais não teríamos acesso de outra forma.

No decorrer do curso, a interação sistemática com teorias e práticas do fazer teatral contemporâneo trouxe modificações profundas na minha postura frente ao trabalho com práticas cênicas no ambiente escolar. Em vários momentos senti ruírem as certezas que norteavam minha trajetória, para, logo depois, voltar a organizar as peças em novos arranjos, interpeladas por novos saberes.

Hoje identifico o processo de transformação vivido na época, cujos desdobramentos me proponho agora a analisar, com a elaboração de Pupo sobre o posicionamento dos formadores frente ao teatro atual:

(...) do ponto de vista da formação do formador, ao que tudo indica, o mais relevante parece ser que esse último possa se colocar em estado de alerta em relação ao tema. Para que esse estado se configure, algumas condições precisam ser satisfeitas: possuir uma informação sedimentada acerca do assunto e desenvolver uma sensibilidade específica no que tange às provocações do teatro atual (Pupo, 2006, p. 115).

A busca pelo Curso de Mestrado seria impulsionada, um tempo depois, pelo surgimento de novas questões inscritas na interface entre os campos da arte e da educação.

A definição pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e pela linha de pesquisa Linguagem, Recepção e Conhecimento em Arte Cênicas, fundamenta-se na minha necessidade de estabelecer aproximações entre os teóricos e realizadores do teatro contemporâneo e o trabalho sistemático em teatro que desenvolvo junto às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, através de uma reflexão cuidadosa sobre os encontros possíveis entre as manifestações artísticas atuais e as práticas de criação em arte realizadas no âmbito escolar.

No princípio dos estudos de Mestrado minha busca parecia “fora dos trilhos”, constituindo um processo de investigação preponderantemente intuitivo, que seguia os fios surgidos no trabalho prático, buscando novas relações e diálogos, num movimento contínuo mas, por vezes, errante.

Dos exercícios teatrais criados por Spolin, passando pelas propostas ligadas ao *Jogo Dramático*, até a análise dos procedimentos que engendram relevantes acontecimentos no cenário teatral contemporâneo, passei a identificar práticas cênicas que efetivamente reverberavam nas propostas desenvolvidas por mim em sala de aula, entre as quais figuravam a fragmentação da narrativa, a relação com diferentes tecnologias (vídeo e fotografia, por exemplo) e as novas formas de relação entre o público e a obra.

Aos poucos, comecei a ver minhas indagações e percepções serem acolhidas e problematizadas pelos escritos de pesquisadores que teorizam sobre as intersecções possíveis entre o fazer teatral contemporâneo e as práticas teatrais na escola. Ao encontrar pistas de uma busca comum fiquei diante de outros olhares sobre antigos e novos objetos.

A partir deste novo prisma, algumas abordagens metodológicas ligadas a práticas teatrais focadas em jogos de improvisação, tantas vezes revisitadas desde os tempos da graduação, foram novamente objeto de estudo. A sensação de que *as roupas que até então eu usara já não me serviam*, provocou leituras ainda mais cuidadosas e críticas de textos muito familiares, dentre os quais, as propostas metodológicas de Spolin e Ryngaert, o *Jogo Teatral* e o *Jogo Dramático*, definidas por Pupo (2005, p. 24) como “modalidades de improvisação cercadas por regras precisas”, nas quais “o jogador é convidado a formular e responder a atos cênicos, mediante a construção física de uma ficção – espaço, gestualidade, dicção etc. – dentro de relações produzidas aqui e agora com seu parceiro”.

Encontrei uma importante elaboração sobre a presença dos jogos de improvisação nos trabalhos com práticas teatrais desenvolvidos em diferentes espaços (escolas, centros culturais, oficinas, dentre outros) na obra *Pedagogia do Teatro*, de Flávio Desgranges (2006), que traça um amplo panorama da área, percorrendo diferentes abordagens metodológicas de trabalho com teatro. Para o autor, a presença dessas metodologias é justificada pela compreensão de que “na investigação proposta por estes

exercícios [de improvisação] o prazer de jogar se aproxima ao prazer de aprender a fazer e a ver teatro” (Desgranges, 2006, p. 87).

Mas essas justificativas não impedem que Desgranges traga questionamentos oportunos acerca das duas propostas metodológicas ou, melhor dizendo, da adequação da sua prática à atualidade. Ao analisar o sistema dos *Jogos Teatrais* de Spolin, o autor ressalta que “cabe ao coordenador manter a dimensão dialógica em sua relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que o processo se construa e se desenvolva a partir das questões e conquistas propriamente efetivadas pelos participantes” (Desgranges, 2006, p. 118). Enfatizando, ainda que, em função da prática do *Jogo Dramático* não estar estruturada num sistema fechado, o professor que se dispõe a trabalhar nessa abordagem precisa delinear com clareza os objetivos que norteiam a investigação proposta a cada grupo, estabelecendo “uma ligação entre as aulas cuidadosamente tecida, para que o processo se estabeleça de fato e seja apropriado pelos participantes” (Desgranges, 2006, p. 102).

Tornou-se fundamental para mim encontrar o elo entre tais propostas metodológicas, que são a base de minha formação como docente, e as práticas teatrais contemporâneas. Nessa busca vou ao encontro da perspectiva de Pupo (2005, p. 24), que ao traçar um paralelo entre as duas formas de trabalho - o *Jogo Teatral* e o *Jogo Dramático* - refere-se a alguns princípios comuns às duas abordagens, dentre as quais se destacam: o distanciamento da função ilustrativa de uma história ou de um tema previamente eleitos, decorrente da relativização da fábula, aspecto evidenciado no teatro contemporâneo, e a possibilidade de que desejos, propósitos e situações de jogo possam surgir do próprio grupo, a partir de “propostas estruturais” derivadas de práticas teatrais.

Outro ponto em comum entre as duas propostas metodológicas diz respeito à influência das práticas teatrais centradas em processos de *criação coletiva*. Ao discorrer sobre essa forma de trabalho Patrice Pavis traz a

posição de Bertold Brecht, que relaciona tais processos a um importante movimento de socialização do saber. Segundo Pavis (1996b/2005, p. 80):

(...) pode-se concebê-lo [o processo de trabalho coletivo] igualmente como colocação em discursos de sistemas significantes na enunciação cênica: a encenação não representa mais a palavra de um autor (seja este autor dramático, encenador ou ator), porém a marca mais ou menos visível e assumida da palavra coletiva.

O autor destaca que o processo de construção do texto na perspectiva da criação coletiva envolve, com frequência, sessões de improvisação e abre espaço para que todos os participantes manifestem suas opiniões e sugiram modificações. Pavis (1996b/2005, p. 79) relaciona essa forma de criação “a um clima sociológico que estimula a criatividade do indivíduo em um grupo”, tendendo a diluir o poder do autor ou do encenador, em oposição a outros modelos de encenação que centralizam as “decisões estéticas e ideológicas” nessas figuras.

De certa forma, esse “clima sociológico” identificado por Pavis, em relação aos procedimentos de criação em teatro, dialoga com importantes referenciais no campo da educação, entre os quais se destacam as pesquisas desenvolvidas por Jean Piaget (1932/1994, 1946/1990) e Liev Vigotski (1925/2003, 1987/1999), dentre os importantes teóricos que compreendem a construção de conhecimento intrinsecamente vinculada à relação cooperativa inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, na realidade escolar, frequentemente tais concepções parecem refletir-se apenas no discurso, pois na prática as relações ainda estão organizadas a partir de hierarquias rígidas e posturas pedagógicas diretivas, que negam o protagonismo do aluno no processo de conhecimento.

Santos (2006, p. 44) refere-se a esse tipo de postura chamando a atenção para a “preocupação precoce com o resultado das representações” teatrais no meio escolar, atitude que

(...) parece desconsiderar o fato de que as crianças menores ainda não possuem a necessidade da comunicação ator-espectador, o que acaba por se refletir na postura autoritária

das professoras e na busca de “transmissão” de padrões estéticos adultos, já elaborados, que devem ser reproduzidos, em detrimento da participação ativa das crianças.

Nesse contexto, refletir sobre os diferentes procedimentos presentes na cena teatral contemporânea e compreender aspectos de sua história e de seus paradigmas teóricos, faz-se necessário para que se possa questionar e ampliar as concepções de teatro vigentes em grande parte das nossas escolas, ampliando o espaço para o surgimento de processos que carreguem “uma tensão e um interesse investigativo que sustentem essa prática, possibilitando uma rica experiência artística e efetiva apreensão da linguagem” (Desgranges, 2003, p. 72).

Ao prefaciар o livro *Pedagogia do Teatro* (2006), de Desgranges, Pupo faz menção à realidade brasileira, chamando a atenção para os avanços dos últimos anos no campo da ação cultural em teatro, que abrange contextos e públicos variados, seja no que diz respeito a questões etárias ou sociais. Porém, para a pesquisadora, tal efervescência não atingiu as instituições escolares, salvo raras exceções.

Apesar da publicação, nos anos 1990, de promissoras diretrizes oficiais salientando a relevância das aprendizagens proporcionadas pela arte teatral, não se observa uma mobilização proporcional do sistema ou das instituições, à altura da importância do tema. Se considerarmos a escola o coração do projeto democrático, o enfrentamento dessa lacuna é mais do que nunca oportuno e, ainda mais do que isso, urgente (Pupo in Desgranges, 2006, p. 15 e 16).

Acrescentam-se às considerações trazidas por Pupo, algumas afirmações de Ryngaert em relação à realidade das escolas francesas na década de setenta. Ao analisar as concepções sobre teatro trazidas pelas crianças que frequentam o ambiente escolar, o autor constata a falta de interação dos alunos com manifestações teatrais em geral, especialmente com aquelas identificadas a princípios estéticos contemporâneos:

(...) a maioria dos alunos não tem, sobre teatro, uma ideia muito precisa, porque à sua volta os exemplos são insuficientes ou discutíveis (...) Só uma parte muito pequena

do público jovem é atingida por manifestações teatrais recentes e (...) os autores contemporâneos são praticamente ignorados. Quanto aos encenadores, são tão desconhecidos como o próprio conceito de encenação (Ryngaert, 1977/1981, p. 54).

As questões abordadas por Ryngaert, ainda que se refiram a uma realidade distante da nossa, em tempo e espaço, não diferem muito das que encontramos atualmente no cenário das escolas brasileiras. Mesmo nos grandes centros urbanos há, ainda, muitas crianças e jovens que têm poucas oportunidades de assistir a espetáculos teatrais e, quando já apresentam algum referencial construído na área, este é, via de regra, apoiado num modelo de teatro convencional, reducionista, a pensar a vasta gama de manifestações que a prática teatral compreende.

De modo geral, tais modelos são apoiados em referências próximas ao chamado teatro realista, dedicado, por sua vez, a “duplicar a realidade através da cena” (Pavis, 1996b/2005, p. 327), a priorizar narrativas lineares, a trazer a fábula como elemento central da encenação e que, com frequência, restringem-se à adaptação de obras da literatura dramática. Ou seja, os padrões estéticos que orientam essas experiências muitas vezes são distantes daqueles vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo, configurando um movimento de imposição de padrões externos ao grupo e, de certa forma, esvaziando-as de significado.

Koudela (1984/1992, p. 29) chama atenção para o fato de que, “tradicionalmente, nossas escolas são escolas de leitura”, acrescentando que, ainda hoje, a partir da Educação Infantil, “a atividade fundamental da criança” passa a ser “aprender a ler e escrever”, ficando a atividade artística, em que pese sua relevância, na periferia do sistema escolar.

Ou seja, numa prática focada eminentemente na valorização do texto escrito, costumam ser privilegiadas manifestações igualmente subordinadas a ele, inclusive em relação ao que se entende e se produz como teatro. Assim, prevalecem abordagens teatrais vinculadas a um paradigma

textocentrista, no qual os elementos envolvidos no espetáculo teatral são submetidos de forma estrita ao texto literário.

Não se trata aqui de desconsiderar a importância do texto literário no evento teatral, e sim de questionar sua hegemonia, pois, afinal, “em nossos dias, a atividade teatral é vista como um sistema de significação com múltiplos códigos – gestualidade, cenário, figurino, iluminação – entre os quais se inclui também o linguístico” (Pupo, 2005, p. 01).

A questão do lugar e da função do texto dramático na realização cênica é abordada por Roubine através de um viés ideológico. O autor situa, no século XVII, a hierarquização das profissões teatrais como consequência de um movimento de sacralização do texto que levou os demais envolvidos no espetáculo teatral à subordinarem-se à figura do escritor, ou autor (Roubine, 1980/1998, p. 45).

Nessa mesma direção, caminha a reflexão proposta pelo teórico alemão Hans-Thies Lehmann, que diferencia o teatro *dramático*, ligado à valorização do texto literário, entre outras características, e o teatro gerado a partir das experimentações que ganharam força nos anos setenta, compondo um universo que o autor denomina *pós-dramático*.

Com o fim da “galáxia de Gutenberg”, o texto escrito e o livro estão novamente em questão. O modo de percepção se desloca: a percepção simultânea e multifocal substitui a linear-sucesiva; uma percepção ao mesmo tempo mais superficial e mais abrangente tomou o lugar da percepção centrada, mais profunda, cujo paradigma era o texto literário (Lehmann, 1999/2007, p. 17).

Tais práticas cênicas, desenvolvidas na segunda metade do século XX e, portanto, constituídas em paralelo às sensíveis transformações nos costumes e ao avanço da sociedade midiática, são experimentos radicais centrados na fragmentação das narrativas e na negação da ilusão do real, dentre outros fatores, que trazem novas exigências aos envolvidos na emissão e recepção dos signos e sinais que compõem o “tempo de vida comum” da representação teatral. Para o autor, se “totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo *drama*”, configurando-se o

teatro dramático como “construção de ilusão”, atualmente, “esses elementos não mais constituem o princípio regulador, mas apenas uma variante possível da arte teatral” (Lehmann, 1999/2007, p. 26).

O estudo realizado por Lehmann “tem como ponto de partida a convicção de que a ruptura das vanguardas históricas em torno de 1900, sem dúvida profunda, conservou o essencial do ‘teatro dramático’ apesar de todas as inovações revolucionárias”. Na perspectiva do autor, somente “no curso da ampliação e em seguida da onipresença das *mídias* na vida cotidiana desde os anos 1970, entrou em cena um modo de discurso teatral novo e multiforme”, designado por ele como “teatro pós-dramático” (Lehmann, 1999/2007, p. 26-27).

Nas análises dos eventos que constituem o campo empírico da minha pesquisa, interessa, particularmente, a aproximação proposta por Lehmann entre a *performance*, ou *arte performática*, e o teatro pós-dramático pois, para o autor, “o tratamento diferenciado dos signos teatrais acaba por tornar fluidas as fronteiras que separam o teatro das práticas artísticas que aspiram a uma experiência real, como a *arte performática*” (Lehmann, 1999/2007, p. 223).

No texto descrito como uma “rápida passagem pela obra de Lehmann”, Pupo (2006, p. 111) refere-se à *performance* e ao *happening* como manifestações evidentes da cena *pós-dramática*. Segundo ela, nessas manifestações,

(...) o artista se afasta da incorporação de um outro, de um personagem; o *performer* não se dedica a uma representação mimética, mas se manifesta em seu próprio nome, encena seu próprio eu. Entre atores e espectadores tece-se uma relação corporal e espacial; possibilidades de participação e interação são sondadas, de modo que o público, por vezes incomodado, possa reavaliar sua própria concepção de arte.

Dessa forma, “o teatro é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto. Uma transformação na percepção da plateia é assim provocada” (Pupo, 2006, p. 111).

Para Desgranges (2006, p. 139), uma das marcas características da sociedade contemporânea diz respeito à “infinidade de novos procedimentos espetaculares que imprimem um tom ficcional ao dia-a-dia e nos deixam expostos a um turbilhão de informações que se renovam a cada instante”. No entanto, essa profusão de informações, que nos chega especialmente através dos meios de comunicação de massa, não nos faz necessariamente mais engajados ou atentos às questões sociais mais urgentes.

De acordo com Lehmann (1999/2007, p. 424), por ser “produzida longe de sua observação” e “recebida longe de sua proveniência, a imagem inscreve uma indiferença em tudo o que é mostrado” e, dessa forma, “entramos em contato com tudo e ao mesmo tempo nos sentimos desconectados da profusão de fatos e ficções sobre os quais somos informados”.

Assim, a questão da percepção ganha uma dimensão que, para Lehmann, é política. O autor pondera que “o teatro se vale de um aprofundamento reflexivo dos temas políticos. Seu engajamento político não se encontra nos temas, mas nas formas de percepção” (Lehmann, 1999/2007, p. 424).

Mesmo entendendo que o teatro por si só não poderia se contrapor como “alternativa eficaz” à massificação promovida pelas mídias, Lehmann (1999/2007, p. 425) defende que

(...) só por meio de uma *política da percepção*, cujo nome também poderia ser *estética da responsabilidade*, que o teatro é capaz de reagir a isso. Em vez da dualidade enganosamente tranquilizadora de aqui e ali, interior e exterior, essa prática pode ter como centro a inquietante *implicação recíproca de atores e espectadores na geração teatral da imagem*, tornando novamente visíveis os fios arrebatados entre a percepção e a experiência própria.

Ao sublinhar o “declínio progressivo da reação afetiva imediata”, Lehmann (1999/2007, p. 426) sinaliza a “importância crescente de uma cultura dos afetos, o ‘treinamento’ de uma emocionalidade não atrelada a considerações racionais prévias”. Para o autor “cada vez mais será uma

tarefa das práticas ‘teatrais’, no sentido mais abrangente, produzir situações lúdicas em que a afetividade seja liberada”.

Especialmente nos últimos anos, venho explorando na minha prática pedagógica diferentes formas de viabilizar propostas de experimentação em arte junto aos jovens estudantes com os quais trabalho, procurando relacionar nossas investigações de sala de aula à produção teatral da atualidade e aos paradigmas teóricos do campo, problematizando o lugar do espectador na criação artística e buscando valorizar processos que levem em consideração necessidades específicas de cada grupo, de cada indivíduo.

Entendo que o trabalho na *Escola Projeto*, locus de minha pesquisa acadêmica, a ser descrito a seguir, vem possibilitando o avanço de investigações dessa natureza, configurando-se, em relação ao cenário habitualmente encontrado nas escolas, como um espaço privilegiado de investigação, por respaldar o trabalho com diferentes expressões artísticas, inserindo-o num projeto pedagógico mais amplo.

Antes, porém, de dar início às descrições do campo empírico, retomo as imagens do poema de Prévert, já tantas vezes desdobrado, para caracterizar a minha própria atitude como professora e pesquisadora. Assim, lanço-me na água, eu mesma, em busca dos nenúfares surgidos das práticas desenvolvidas com as crianças em sala de aula. Sem boia ou proteção, me arrisco.

2. Tão longe, tão perto

Por entre as árvores que há muitos anos fazem sombra às calçadas da Avenida José Bonifácio ganha destaque a fachada de uma casa antiga, pintada com cores vibrantes, que guarda memórias vivas, pulsantes, presentes. O azul e o laranja das paredes contrastam com o cenário de verdes e cinzas que predominam na área, localizada em frente ao Parque Farroupilha, um importante espaço de lazer e cultura de Porto Alegre.

Uma placa grande, disposta logo acima da porta principal, indica o nome e a natureza do estabelecimento que funciona no local. Mas é a “paisagem sonora”¹⁰, composta por sons de crianças que conversam, riem, brincam e correm, que constitui o principal indicativo de que ali existe uma escola.

A porta de entrada, feita em ferro e vidro, dá acesso ao saguão, originalmente, um local de espera ou passagem, convertido em lugar privilegiado para exposição de trabalhos, ideias, notícias e imagens. Dessa forma, o espaço que concretamente dá acesso à escola, simbolicamente, se apresenta como porta de entrada para a leitura deste trabalho.

No corredor que leva ao interior da escola, painéis com fotografias de turmas de anos passados, recepcionam os visitantes, como que guardando, silenciosamente, parte da memória da instituição, em registros que marcam trajetórias, parcerias e encontros, que se avivam dia a dia por uma ou outra criança que se costuma encontrar ali, com o pescoço espichado e o olhar atento, percorrendo as fotos em busca de colegas, irmãos, ou de si mesmo, num exercício de reconstrução de sua própria história.

Apesar das constantes reformas para adequação do espaço físico da escola às necessidades de alunos e professores, o prédio que serve de sede ao Ensino Fundamental ainda guarda características do tempo em que sua função era a de moradia. Por um lado, o espaço físico é bastante restrito, se comparado à maioria das escolas particulares, ou seja, sem várias quadras de esporte ou grandes áreas ao ar livre, mas, por outro, o fácil acesso ao

¹⁰ O conceito de “paisagem sonora” foi criado pelo educador musical canadense Murray Schafer (1986/1991).

Parque Farroupilha possibilita a realização de recreios e aulas de Educação Física e permite o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, tais como, Ciências Sociais e Naturais, servindo também às investigações cênicas desenvolvidas nas aulas de teatro.

Por atender a um número relativamente pequeno de crianças, o ambiente guarda um caráter bastante familiar. Exemplo disso é que os funcionários e professores da *Escola* conhecem, individualmente, todos os alunos: sabem seus nomes e um pouco das suas histórias, e acompanham seus processos de desenvolvimento, participando ativamente da sua rotina escolar.

A sensação de estarmos diante de um ambiente familiar é reforçada se agregada ao fato de serem, as três sócias-fundadoras¹¹ da *Escola*, membros da mesma família, unidas por interesses e ideais em comum. Neste caso, o que une as três irmãs que conceberam a *Escola* não é apenas a profissão, mas um *projeto* motivado pelo desejo de lançar novos olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem, a partir da criação de um ambiente de constante pesquisa acerca de diferentes práticas educativas, desde a Educação Infantil até as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao comentarem o nome escolhido para a *Escola*, suas idealizadoras contam que, enquanto se reuniam para planejar como seria esse espaço destinado à educação, todas as conversas giravam em torno do delineamento do futuro “projeto”. Ou seja, desejavam um *projeto* de escola que revelasse um projeto de vida. Um *projeto* pedagógico diferenciado, com atenção especial voltada à relação das crianças com a literatura. Um *projeto* de formação continuada, tanto para alunos quanto para professores. Segundo elas, “era projeto pra cá, projeto pra lá, e o nome da escola já se impunha”: *Escola Projeto*.

No ano 2000, quando comecei a lecionar na *Projeto*, todas as atividades estavam concentradas numa única sede e as aulas de teatro

¹¹ Elizabeth Baldi (Coordenadora Pedagógica Geral da *Escola Projeto*), Bernadette Baldi (Diretora da *Escola Projeto*) e Annete Baldi (Diretora da *Editora Projeto*).

aconteciam na “garagem”, espaço que ficava atrás da parte principal da casa, utilizado, também, para as aulas de Educação Física e para brincadeiras nos momentos de recreio. Em 2001, com a criação da Unidade 2, foi preparada uma sala com dois ambientes especialmente para abrigar as atividades de Teatro e Música.

A porta de entrada da Sala de Teatro e Música leva ao primeiro ambiente, onde dois armários antigos guardam os materiais utilizados nas aulas. O armário menor é reservado aos instrumentos musicais e o maior aos figurinos e acessórios, coletados, na sua maioria, através de doações feitas pelas famílias e pelos próprios professores. Perucas, chapéus, sapatos, bolsas, colares, pulseiras, óculos, máquinas fotográficas de diferentes décadas, lanternas avariadas, celulares descartados, entre outros objetos, estão à disposição das crianças. Uma estante e um balcão completam o mobiliário, o que permite que os acessórios mais usados fiquem em exposição. Um aparelho de som, com toca-discos, permite que as crianças ouçam os discos de vinil, ou “bolachões”, algo que não pertence ao cotidiano da maioria delas e, quando muito, surgem como referência de algo que foi visto na “casa dos avós”, despertando interesse e curiosidade. No outro ambiente, almofadas oferecem conforto nos momentos em que assistimos aos trabalhos dos colegas ou sentamos para conversar. Em outras situações essas mesmas almofadas ajudam a compor os cenários dos jogos que realizamos.

Atualmente a *Escola Projeto* é referência na Rede Privada de Porto Alegre e abrange a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo crianças de classe média e média alta, a grande maioria filhos de profissionais liberais (arquitetos, advogados, médicos, professores, psicólogos, psiquiatras, jornalistas, produtores culturais e artistas, dentre outros) e empresários.

Desde a sua fundação, em 1989, a *Escola* cresceu bastante, contratou professores, recebeu muitos alunos, ampliou o seu espaço, que atualmente

conta com duas unidades¹², mas ainda pode ser considerada uma escola de pequeno porte.

“Pequena em tamanho, grande em ensino e afeto”, diz a letra de uma canção criada por alunos de uma quarta série, em 1998, e adotada oficialmente como o *Hino da Escola Projeto*. A manutenção de uma instituição de ensino que atende a poucos alunos por turma¹³ surge como estratégia na busca por estabelecer uma relação de proximidade entre as famílias e equipe de professores e funcionários, garantir um atendimento individualizado e, ao mesmo tempo, investir na inserção dos sujeitos num ambiente marcado pela ênfase na coletividade.

A equipe docente é composta por *professores regentes*, que acompanham cada um a sua turma, sendo responsáveis pelo andamento do processo de ensino-aprendizagem no seu sentido global, articulando os diferentes conteúdos que compõem o currículo, e por *professores especializados*, que atuam nas disciplinas de Teatro, Língua Inglesa, Música, Educação Física e Informática.

O intercâmbio entre os *professores regentes e especializados* acontece em *reuniões semanais* com a coordenação pedagógica, em *reuniões mensais* realizadas com todo o grupo e, principalmente, nos *conselhos de classe*, momentos em que são compartilhadas informações importantes sobre as turmas e também sobre os alunos individualmente, possibilitando o delineamento de ações e atividades que venham a contribuir no cotidiano da sala de aula.

A *Escola* investe na constituição de diversas práticas que visam garantir a formação profissional permanente, além de incentivar a participação do corpo docente em diversos cursos e estabelecer parcerias

¹² As duas sedes localizam-se em bairros vizinhos, a algumas quadras de distância uma da outra. A Unidade 1 funciona na casa que abriga a *Escola Projeto* desde a sua fundação mas, atualmente, atende apenas às turmas de Educação Infantil. Já a Unidade 2, cenário dos eventos aqui relatados, foi inaugurada em 2001 e atende às turmas do Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

¹³ As turmas reúnem, em média, 15 a 20 alunos. No ano de 2008 a *Escola* fechou seu quadro de turmas com cinco grupos na Educação Infantil e onze nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

com profissionais de diversas áreas, que são convidados a colaborar com a equipe. Assim, é oportunizado aos professores da *Escola* um processo intenso de registro e reflexão sobre a prática cotidiana em sala de aula.

Cada professor elabora, no decorrer do período letivo, um *caderno de planejamento*, no qual descreve as atividades que pretende desenvolver a cada aula, e registros com observações e impressões a respeito dos acontecimentos da sala de aula e da interação com os alunos. Esse material é compartilhado e discutido com a coordenação pedagógica semanalmente, em encontros individuais.

Os momentos reservados ao compartilhamento de experiências, à elaboração de projetos de trabalho e sequências didáticas¹⁴, ao planejamento semanal e de cada aula ou à realização de estudos sobre diferentes temas, escolhidos a partir de interesses identificados pelo próprio corpo docente ou, ainda, selecionados pela equipe de coordenação pedagógica, são a base da constituição desse grupo de profissionais, que busca sintonia e coerência no conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas na *Escola*. Nessa perspectiva, os professores formam um coletivo, um organismo que se constrói e fortalece no dia-a-dia, não sem percalços ou dificuldades, mas com certa teimosia para se reinventar constantemente.

Nesse processo de elaboração e compartilhamento da prática pedagógica, as famílias são constantemente convidadas a participar do cotidiano escolar, seja acompanhando saídas de campo (passeios planejados a partir de objetivos específicos de alguns dos projetos desenvolvidos pelas turmas), visitando exposições com trabalhos das crianças sobre diferentes

¹⁴ Na *Escola Projeto* os diferentes conteúdos curriculares são abordados através da realização de *sequências didáticas*, “planejadas para determinados fins específicos, especialmente nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa”, e através de *projetos de trabalho*, “nas áreas de Ciências Sociais e Naturais, Artes Plásticas, Música, Literatura, Teatro, Computação, Inglês e Educação Física”. O trabalho está apoiado em diversos autores e instituições que são referência para o corpo docente e equipe pedagógica, dentre os quais figuram Fernando Hernández, Mirta Castedo, Maria Carmen Barbosa, César Coll, Josette Jolibert, Delia Lerner e Escola da Vila/SP. No entanto, em relação aos *projetos de trabalho*, a escola sempre buscou “não um modelo a ser seguido cegamente, mas referências para construirmos nossa própria forma de trabalho”, com foco na ampliação “das concepções e qualificação dos encaminhamentos e intervenções, procurando envolver os alunos cada vez mais diretamente no seu próprio planejamento” (Proposta Pedagógica da Escola Projeto, 2002, p. 29).

temas e áreas de estudo ou, ainda, comparecendo a eventos em que pais e filhos compartilham experiências relacionadas a diferentes manifestações artísticas, dentre as quais se destacam os *Sábados Culturais*¹⁵ e a *Feira do Livro da Projeto*¹⁶.

Dentre tantos momentos estrategicamente organizados para viabilizar a aproximação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, destacam-se as reuniões trimestrais com as famílias de cada turma, em que é apresentada a trajetória do grupo, através de produções das próprias crianças e dos relatórios elaborados pelos professores, regentes de turma e especializados, descrições e avaliações dos projetos desenvolvidos.

O currículo do Ensino Fundamental abrange diferentes áreas do conhecimento¹⁷ e é definido na Proposta Pedagógica da *Escola Projeto* (2002) como “algo vivo, que depende das pessoas e do contexto para tomar forma, sendo especialmente elaborado e construído a cada etapa, com cada grupo”. As práticas cênicas desenvolvidas nas aulas de teatro estão inseridas no projeto pedagógico em diálogo com as demais disciplinas do conhecimento, resguardando suas especificidades.

As aulas de teatro acontecem uma vez por semana, em períodos de 45 minutos, para as primeiras, segundas e terceiras séries e de 55 minutos para as quartas séries. O trabalho pedagógico é desenvolvido com grupos de, no máximo, 12 alunos. As turmas maiores são organizadas em dois grupos, ou seja, num primeiro período, uma parte da turma participa da aula de Teatro e a outra da aula de Língua Inglesa, situação que se inverte no período seguinte.

Essa configuração tende a respaldar a constituição de *coletivos* focados no desenvolvimento de processos de criação estruturados a partir

¹⁵ O *Sábado Cultural* é um evento de periodicidade mensal concebido no intuito de proporcionar momentos em que pais e filhos assistam juntos a um espetáculo de teatro ou dança, um show de música, um filme, ou outra atividade cultural escolhida pela *Escola*.

¹⁶ A *Feira do Livro da Projeto* reúne anualmente, no mês de maio, a comunidade escolar em torno de um elemento que constitui o centro vital da proposta pedagógica da *Escola*: a relação intensa com a leitura e, conseqüentemente, com os livros.

¹⁷ As áreas são representadas pelo seguinte corpo de disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Ambiental, Teatro, Artes Plásticas, Música, Educação Física, Língua Inglesa e Informática.

das ideias, expectativas, interesses e intenções, próprias de cada grupo. Nesse cenário, o professor atua como coordenador do trabalho, sem perder de vista que é membro do grupo, ainda que com atribuições diferenciadas, entre as quais a elaboração de propostas instigantes, que proporcionem a realização de aprendizagens significativas por parte dos alunos e possibilitem intervenções provocadoras, que problematizem escolhas e decisões.

De certo modo, a minha caminhada como professora e, conseqüentemente, a minha formação profissional, confundem-se com a trajetória da *Escola*, pois fui fisgada por sua proposta e considero-a um espaço privilegiado em relação ao trabalho com educação em geral e, particularmente, em relação ao trabalho com arte. Ainda que tal identificação não me impeça de perceber algumas fragilidades, visto que não vivemos numa realidade asséptica, isenta de tropeços e percalços, considero que a busca pela superação das dificuldades impulsiona o grupo na construção de novas formas de atuação, num processo muitas vezes árduo, mas fundamental para o crescimento individual e coletivo.

Este relato está permeado por afetos, por ideais comuns, pela defesa de uma proposta de educação em que eu acredito e que ajudo a construir. Mesmo sabendo o quão intenso é meu envolvimento com a realidade que me proponho a investigar, lanço-me, consciente da responsabilidade que “carrego” como pesquisadora, na difícil tarefa de “estranhar o familiar”, como sugere o antropólogo Gilberto Velho (1981), e de problematizar minha própria prática, na suspeita de que nela possam estar inscritos, ou esboçados, novos caminhos de experimentação estética no ambiente escolar.

3. Instruções para dar corda no relógio

(...) mas não tenha medo. Segure o relógio com uma das mãos, pegue com dois dedos o pino da corda, puxe-o suavemente. Agora se abre um outro prazo, as árvores soltam suas folhas, os barcos correm regata, o tempo como um leque vai se enchendo de si mesmo e dele brotam o ar, as brisas da terra, a sombra de uma mulher, o perfume do pão.

Julio Cortázar

A crônica do escritor argentino Julio Cortázar (1964/2008, p. 17), que empresta seu título a esta parte do texto, na qual apresento a metodologia do meu trabalho, suscitou duas leituras, entre tantas possíveis, que me motivam a refletir sobre a complexidade da tarefa de pesquisar o cotidiano da minha própria sala de aula.

A primeira leitura desperta-me uma sensação de estranhamento, por encontrar um manual para realização de uma tarefa tão familiar e, ao menos aparentemente, simples: dar corda num relógio. A segunda, chama a minha atenção pelo caráter inusitado das indicações feitas pelo autor, que não se limita a indicar os passos para tornar o funcionamento do relógio possível, mas me leva a uma reflexão mais profunda sobre o tempo, cuja passagem está representada pelo relógio em funcionamento. Esse relógio, que precisa ser alimentado pelo movimento de quem o utiliza, anuncia outro tempo, em que as “árvores soltam suas folhas, os barcos correm regata” e que exala “o perfume do pão”.

Inspirada por Cortázar, imagino tomar um relógio nas mãos, no entanto, me vejo a girar o pino da corda no sentido contrário ao habitual e, ao invés de rumar ao futuro, como os relógios usualmente fazem, revisito o passado. Neste gesto-imagem, percebo que o exercício de resgatar memórias embaralhadas e até mesmo esmaecidas, exige um cuidado especial em relação ao desenho metodológico do presente estudo.

No caso da minha investigação, encontrei fragmentos do passado inscritos em imagens. A *performance* realizada pelo artista Elcio Rossini, no ano de 2006, numa reunião de professores na *Escola Projeto*, ressurgiu

através de dezenas de *janelas*, pequenas fotografias impressas numa folha de papel ofício. Janelas que me permitiram entrever e esboçar algumas ideias recorrentes na minha prática como professora de teatro, agora aliadas a novas inquietações e formuladas como questões de pesquisa. A busca por elos entre o teatro contemporâneo, o cinema (e seus desdobramentos: vídeo, animação, dentre outros) e as práticas cênicas desenvolvidas no contexto escolar em que atuo, assumiu novos contornos no processo de investigação sobre a obra de Rossini.

Em função da natureza da minha pesquisa acerca das aproximações possíveis entre as práticas cênicas desenvolvidas no ambiente escolar e aspectos relevantes da produção artística contemporânea, entre os quais, a diluição das fronteiras entre as artes, a relação com as novas mídias e tecnologias, a organização dos artistas em coletivos, para citar alguns exemplos, adotei como base metodológica a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa surge em oposição ao modelo experimental, que defende um padrão único de investigação para todas as ciências e ampara-se nos métodos de estudo das ciências da natureza. Com a negação da premissa defendida pelos experimentalistas, de que os conhecimentos devem ser legitimados por processos quantificáveis que gerem leis e explicações generalizantes, afirma-se a necessidade de novos paradigmas para a pesquisa na área das ciências humanas. Segundo Antônio Chizzotti (1995, p. 79),

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (...) O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dentre as diversas formas de investigação referentes à pesquisa qualitativa figura o *estudo de caso*. Tal abordagem metodológica pressupõe a análise de um caso, ou de um conjunto de casos, que, conforme Menga Lüdke e Marli André, tem por preocupação central “a compreensão de uma

instância singular”. Nesse tipo de abordagem o objeto da pesquisa é tratado como único, como “representação da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke; André, 1986, p. 21).

Entre algumas das principais características relacionadas ao estudo de caso estão a ênfase na interpretação de um determinado contexto e a preocupação com uma abordagem que permita o aprofundamento da reflexão sobre a realidade escolhida, a partir de vários ângulos.

Desde o início do Curso de Mestrado, os questionamentos que mais me instigavam e sobre os quais eu desejava debruçar-me através da realização de uma pesquisa acadêmica surgiam na minha prática docente, a partir do trabalho desenvolvido cotidianamente na *Escola*.

Dessa forma, fui desafiada a assumir, como pesquisadora, uma postura disponível e atenta aos inúmeros aspectos, muitas vezes imprevistos, que envolvem a realidade da minha sala de aula, evitando uma visão preconcebida das relações que ali se estabelecem. Esse tipo de pesquisa exigiu um olhar reflexivo sobre meu próprio trabalho pedagógico, pressupondo um intenso exercício metodológico de distanciamento crítico, de *estranhamento do familiar*, a que me referi anteriormente.

Ao buscar sustentação à delicada tarefa de ser pesquisadora da minha própria prática encontrei importantes reflexões nos escritos de Ivani Fazenda, que envolvem a problemática do educador que se faz pesquisador do seu próprio trabalho.

Fazenda ressalta que esse tipo de investigação exige do pesquisador extremo rigor no que se refere ao conhecimento do campo teórico e, ainda, um movimento de distanciamento ético em relação às suas próprias ações. Para a autora, pesquisas dessa natureza, “quando cuidadas em sua linguagem e intenção, podem realmente constituir-se não só em elementos para revisão das práticas pedagógicas”, mas sobretudo como “geradoras de novas práticas e novas teorias” (Fazenda, 1992, p. 84).

Dentre tantas propostas, desenvolvidas com as crianças ao longo da minha experiência docente na *Escola Projeto*, circunscrevi como objeto deste

estudo o trabalho realizado junto às turmas que cursaram a quarta série do Ensino Fundamental no ano de 2006.

Inicialmente, optei por destacar um dos momentos do ano letivo em que a comunidade escolar como um todo volta sua atenção para um mesmo objeto de pesquisa: a obra de um artista gaúcho ligado à área das artes visuais.

A proposta de trabalho escolhida, denominada *Encontro com o artista*, pretende proporcionar um espaço de relação com o fazer artístico contemporâneo, representado, a cada ano, por um artista diferente, cuja obra é objeto de exploração e análise por parte de professores e alunos.

O trabalho começa por um processo de imersão dos professores no universo do *artista-convidado*, culminando num encontro no qual ele próprio expõe o seu trabalho. Só então tem início o trabalho junto às crianças, que assumem uma postura investigativa ao se aproximarem não só das obras que efetivamente foram expostas ao público, mas do processo criativo, da trajetória, das linhas de pesquisa e das motivações do artista em questão.

No ano de 2006, o projeto *Encontro com o artista* foi dedicado ao trabalho de Elcio Rossini, artista gaúcho que tem sua trajetória marcada pelo trânsito entre as artes visuais e o teatro, possibilitando a travessia por um espaço híbrido, de fronteiras borradas e conceitos ampliados. Sua obra foi apresentada ao grupo de professores por Lucia Koch, também artista gaúcha, da mesma geração de Rossini, com quem ele estabeleceu diversas parcerias ao longo da sua trajetória.

Koch fora convidada noutra ocasião pela *Escola* para prestar assessoria à equipe de professores na realização de um minucioso processo de reflexão sobre o currículo da área de artes visuais, que significou aos professores a apropriação de novos elementos às concepções de arte e de educação.

No decorrer da pesquisa prática a partir da obra de Rossini, professores e alunos registraram suas experiências, impressões e reflexões de diferentes formas. Parte dos dados analisados neste estudo inscreve-se

nesse amplo leque de materiais produzidos ao longo do desenvolvimento do projeto *Encontro com o artista*. Dentre esses materiais, os diários e relatórios, em que descrevi as atividades realizadas nas aulas de teatro, os registros das mesmas em vídeo e fotografia, bem como os desenhos e textos produzidos pelas crianças, foram subsídios fundamentais para as reflexões acerca das relações entre a arte na contemporaneidade e os processos de criação que tinham lugar na minha sala de aula. Lancei mão, ainda, de um intenso exercício de resgate das minhas próprias impressões e lembranças, atualizadas em descrições, reflexões e análises.

Ao interpretar o conjunto de experiências vividas tendo como ponto de partida a obra de Rossini, destaco três eventos intimamente relacionados à busca de diálogo entre manifestações contemporâneas no campo da arte e processos de criação em arte desenvolvidos no ambiente escolar, articulados às noções de *performance*, *intervenção* e *tarefa*¹⁸.

O primeiro evento é a *performance* realizada por Rossini num encontro com os professores da *Escola*. O trabalho consistia na realização de uma *tarefa* inspirada numa atividade cotidiana, comum ao universo de todos os presentes: vestir-se e desvestir-se, trocando de roupa e criando diferentes composições.

Os dois outros eventos constituem-se como *intervenções urbanas* e foram idealizados pelos alunos da quarta série do Ensino Fundamental, originados a partir da exploração de alguns elementos da obra de Rossini que despertaram o interesse e a curiosidade das crianças, instigando-nos a investigar a noção de *performance*.

Nessa etapa, a coordenação do trabalho foi exercida por mim, em conjunto com as *professoras regentes*, Ianne Ely Godoi Vieira, da Turma 41, e Deborah Vier Fischer, da Turma 42. É fundamental destacar a relevância da parceria estabelecida entre nós, professoras, que, assim como as crianças, nos aventuramos no processo, por vezes vertiginoso, de criar

¹⁸ As noções de *performance*, *tarefa* e *intervenção* urbana serão abordadas oportunamente, no decorrer do texto.

coletivamente. A *coordenação compartilhada* exigiu que aliássemos o exercício cuidadoso de escuta dos interesses, leituras e preocupações das crianças, ao desafio de refletir sobre o trabalho em andamento para, em conjunto, planejar e viabilizar as ações que garantiriam a sequência do processo de investigação.

A primeira dessas *intervenções*, intitulada *Juntoudeunisso*, aconteceu no Parque Farroupilha e foi antecedida pela criação e confecção de um *objeto para vestir*, projetado para ser usado coletivamente. Já a segunda *intervenção*, denominada *Pés Coloridos*, realizou-se na Avenida José Bonifácio, em frente à *Escola*, e explorou a noção de *tarefa*, neste caso, atravessar a rua tendo os pés pintados com tinta, marcando o asfalto com pegadas coloridas.

Com o objetivo de atualizar o debate instalado na época, optei por realizar entrevistas com oito ex-alunos que foram parceiros nessas investigações, duas meninas e seis meninos, com idade entre onze e doze anos. São eles: Bernardo, Débora, Eduardo, Ivan, Pedro B., Pedro P., Rodrigo e Taís.

As entrevistas redefiniram os rumos do trabalho, por trazerem a voz daqueles que participaram, como criadores, dos eventos que compõem a base empírica deste estudo, possibilitando, de modo geral, que eu vislumbrasse os reflexos dessas vivências nos sujeitos envolvidos, trazendo um *outro* olhar sobre o *meu* objeto de pesquisa.

Entre as surpresas que tais conversas reservaram está a importância atribuída pelos entrevistados a uma investigação que fizemos ainda no início do ano letivo, antes mesmo do encontro com Rossini, relativa aos primórdios do cinema, com especial atenção dedicada aos filmes de animação. Foram muitas as referências e, mais do que isso, as ligações explicitadas pelas crianças, entre essa etapa preliminar do nosso trabalho e as seguintes, em que entrou em cena o projeto *Encontro com o Artista*. Frente à relevância dessa proposta, assinalada pelos próprios ex-alunos, optei por incluí-la no conjunto de eventos enfocados nesta pesquisa.

Nas entrevistas me propus a percorrer, junto com cada criança, o caminho que eu mesma havia traçado ao realizar a primeira etapa da pesquisa, quando me reaproximei do objeto de estudo escolhido, ou seja, os três eventos que considero como principais desdobramentos do projeto *Encontro com o Artista*. Tal escolha implicou em disponibilizar, durante a conversa com cada uma delas, fotografias do trabalho desenvolvido, assim como os filmes que foram realizados no fechamento do mesmo. Para tanto fiz uso de um computador em que os materiais necessários estavam armazenados, organizados por data, possibilitando, de certa forma, a construção de uma linha do tempo dos eventos estudados.

No roteiro semi-estruturado, previamente elaborado, figuravam algumas questões que enfocavam aspectos gerais do trabalho e deveriam nortear a entrevista, pois minha intenção era garantir que houvesse espaço para as lembranças, leituras e opiniões de cada um dos ex-alunos convidados. As perguntas-chave eram as seguintes: Lembras do trabalho que fizemos na quarta série, no ano de 2006? Como foi tua participação? Quais foram nossas fontes de pesquisa e inspiração? Lembras do projeto com o *artista-convidado* daquele ano?

Em função da minha proximidade com as crianças entrevistadas, nossas conversas iniciavam com a primeira pergunta que eu havia planejado e, geralmente, desenhavam trajetórias próprias e singulares, em que novas questões eram formuladas a partir das falas das crianças. Também eu portei-me como sujeito das entrevistas, na medida em que muitas questões foram endereçadas a mim pelas próprias crianças. Assim, o roteiro de perguntas-chave foi significativamente enriquecido a cada encontro, a partir das falas dos sujeitos e das minhas percepções e aprendizagens como pesquisadora.

Organizadas dessa forma, as entrevistas transformaram-se em conversas informais, ao menos aparentemente, sobre o trabalho que havíamos realizado. Cada um dos encontros parecia ser marcado pelo desejo, mútuo, de compartilhar novidades, de falar sobre acontecimentos

recentes, sobre os colegas atuais e os antigos. Mais do que lembrar a experiência vivida em 2006, as crianças analisaram-na, reconstruíram suas trajetórias, avaliaram seus desdobramentos.

O processo de viabilização das entrevistas teve início a partir de uma reunião com a coordenação pedagógica da *Escola Projeto*, na qual comuniquei minha intenção de conversar com alguns ex-alunos e obtive permissão para utilizar as dependências da própria escola para esse fim. Tal escolha foi guiada pelo critério da praticidade, pois a *Projeto* funciona em uma área central, com a qual os pais já estão familiarizados e, além disso, alguns dos entrevistados têm irmãos mais novos que frequentam a *Escola*.

Na maior parte dos casos, o primeiro contato foi feito com os pais das crianças, que ficaram encarregados de transmitir o convite aos seus filhos. Esse procedimento foi alterado em duas situações, em que primeiro conversei com as próprias crianças para, então, fazer contato com seus pais. Só depois de uma resposta afirmativa da criança convidada, o encontro era agendado. Procurei disponibilizar diversos horários e fiz o possível para adequá-los às possibilidades de cada família. Os pais foram extremamente receptivos e não hesitaram em organizar suas agendas para levar seus filhos às entrevistas.

As oito entrevistas realizaram-se no período compreendido entre 22 de setembro e 07 de dezembro de 2008, sendo gravadas em áudio; seis delas ocorreram em encontros individuais, que tiveram como cenário a Sala de Teatro da *Escola Projeto*; como exceção consta uma conversa realizada com dois meninos, um deles, filho de uma professora da *Projeto*, que solicitou que eu encontrasse as crianças no seu apartamento, pois ela não poderia levá-los até a *Escola*. Os encontros tiveram duração média de 40 minutos, mas em pelo menos duas ocasiões conversamos por mais de uma hora.

Débora (12 anos e 4 meses), a primeira entrevistada, participou da oficina de teatro coordenada por mim e oferecida aos ex-alunos da *Projeto* por dois anos consecutivos, de março de 2007 à dezembro de 2008. Logo que manifestei interesse em conversar com ela sobre o trabalho realizado em

2006 conseguimos agendar um horário para a entrevista. No dia combinado, Débora chegou uma hora antes do encontro com o grupo da oficina para que pudéssemos conversar. Em sua trajetória na *Projeto*, Débora, ainda que bastante próxima das professoras e atenta às propostas de trabalho desenvolvidas em sala de aula, sempre preferiu expor suas opiniões em particular ou em pequenos grupos. Em diversos momentos de sua entrevista, tive a impressão de que desejava “acertar” as respostas e que não lembrar de algumas coisas, ao menos inicialmente, foi intimidante. No entanto, ao longo da conversa, conseguimos relaxar, tanto ela, quanto eu, que também queria acertar as perguntas e intervenções.

Pedro B. (12 anos e 1 mês) foi o segundo entrevistado, num encontro recheado por elementos inusitados, pois tivemos até mesmo a visita surpresa de duas outras ex-alunas que haviam sido suas colegas na quarta série e que estavam “de passagem”, visitando a antiga escola. Pedro B. chegou curioso e disponível. Nem mesmo a presença das duas meninas o intimidou. Porém, o elemento que mais me surpreendeu foi seu interesse pelo trabalho que havíamos realizado e a apropriação que ele mostrou ter do mesmo. Ao longo de nossa conversa ele citou inúmeras referências que acessamos na época, algumas das quais eu mesma havia esquecido. Além disso foi incansável ao sair em busca de suas memórias, fazendo da frase “deixa ver o que mais”, acompanhada por uma expressão pensativa, a sua marca. E realmente havia mais, sempre novos elementos, opiniões e informações. Nossa entrevista foi realizada na Sala de Teatro, local que pareceu trazer muitas lembranças para todos, além de uma certa nostalgia.

A terceira entrevista foi marcada com Eduardo (11 anos e 11 meses), filho de uma professora da *Projeto*, na casa deles. No entanto, quando cheguei lá, encontrei Rodrigo (12 anos e 7 meses), outro ex-aluno que também havia participado do trabalho realizado com as quartas séries de 2006. Optei por fazer a entrevista com os dois meninos, simultaneamente, pois ambos estudaram na Turma 41 e participaram da *intervenção Juntoudeunisso* e, além disso, são colegas ainda hoje, noutra escola, também da Rede Particular de Ensino. A postura dos meninos durante a nossa

conversa foi marcada por algumas brincadeiras características do convívio diário, trazendo à tona questões relativas tanto ao passado na *Projeto*, quanto ao presente na nova escola.

A quarta entrevista, com Bernardo (12 anos e 11 meses), foi antecedida por diversos encontros casuais, em que nos falávamos rapidamente, deixando a promessa de uma conversa mais longa “pairando no ar”. Já nossos últimos diálogos antes da entrevista foram pautadas, da minha parte, pelo reforço ao convite e, da parte dele, pela cobrança de quando isso finalmente aconteceria. Sua derradeira fala, que me fez não mais protelar esse encontro, foi a seguinte: “eu quero saber o que tu estás fazendo nesse mestrado”.

Bernardo e eu nos encontramos na *Projeto*, mais precisamente na Sala de Teatro, em meio à correria de final do ano. Ainda assim, consegui reservar 1h30 para o nosso bate-papo. Bernardo falou sobre muitas coisas e eu, felizmente, não falei demais, no entanto, divaguei junto com ele, fazendo com que a conversa por diversas vezes extrapolasse seu tema principal. Uma das coisas que chamou minha atenção logo nos minutos iniciais da entrevista que fiz com Bernardo é o fato de que ele já se apresenta como alguém “de teatro”: faz parte de dois grupos, aventura-se a criar os textos que deseja encenar e também produz alguns vídeos. Quando a conversa acabou, mais por falta de tempo do que de assunto, já tínhamos pré-agendado um novo encontro, dessa vez, para tratar de uma possível oficina de teatro para ex-alunos, cujo foco, proposto pelo próprio Bernardo, seria a “relação entre teatro e outras mídias”. Dois dias após nossa primeira conversa recebi um *email* com o título: *Raízes do Projeto*. O texto, de quase uma página, era antecedido pela seguinte frase: “fiquei pensando no que teria nos conduzido desde o início do ano até a conclusão do projeto, aí embaixo tá o que eu pensei”. Seu signatário: Bernardo.

Ivan (12 anos e 4 meses), convidado da quinta entrevista, chegou com Rubem, seu pai, um pouco depois do horário combinado. Logo na chegada, Rubem pediu desculpas e anunciou que a ida ao ortodontista, que

antecedeu nosso encontro, tinha resultado na extração de um dente. “Extração de um dente!” Perguntei, preocupada em saber se o menino estava bem, se poderia falar, se estava sentindo dor. Mas, de acordo com o pai, estava tudo bem e, segundo o menino, “só um pouco anestesiado, o dente era de leite”. Além disso, ele estava interessadíssimo na entrevista. Lá fomos nós! Com o gravador a postos, iniciamos nossa conversa. Ele com os olhos grudados no material que eu lhe apresentava; eu ainda preocupada com o dente que já não estava lá.

Alguns dias mais tarde, enquanto transcrevia a entrevista, fui em busca de minhas impressões sobre a participação de Ivan nas aulas de teatro. Revendo as fotos que registram os diferentes experimentos realizados ao longo de 2006, encontrei-o protagonizando diversas situações, refletindo, assim, uma postura de disponibilidade e envolvimento que sem dúvida foi uma de suas marcas ao longo dos quatro anos em que trabalhamos juntos.

A sexta entrevista aconteceu no final de uma manhã de sexta-feira, dia 06 de dezembro, e contou com a participação de Taís (12 anos e 1 mês).

Taís é a mais velha de três irmãos, os dois meninos mais novos ainda estudam na Projeto e, por esta razão, nos encontramos eventualmente no horário da saída ou em algum evento promovido pela *Escola*, mas, apesar disso, há muito não conversávamos. Taís fez parte da Turma 41, que realizou o trabalho *Juntoudeunisso*, e sempre esteve muito envolvida nas atividades propostas. Do mesmo modo que aconteceu com as outras crianças que foram entrevistadas na Sala de Teatro, Taís ficou impressionada com as mudanças realizadas no mobiliário e na decoração do local ao longo dos últimos dois anos. Após um breve reconhecimento do espaço sentamos para conversar.

Pedro P. (12 anos e 9 meses) foi o último entrevistado. Eu havia entrado em contato com o pai dele ainda no mês de setembro, mas foi difícil agendar um horário possível para todos. Quando finalmente nos encontramos, eu estava na penúltima semana de aulas na *Escola*, envolvida com muitas atividades, mas Pedro P. já aproveitava suas férias e, sem saber

nem mesmo em qual dia da semana estávamos, chegou para a entrevista. Inicialmente um pouco desconfiado, Pedro P. relaxou muito ao longo da nossa conversa. Em diversos momentos percebi que sua “linha de raciocínio” era muito interessante, mas que, no discurso, suas ideias ficavam inconclusas, talvez por insegurança.

Nesse processo todos tivemos que rememorar os eventos estudados, recriando o momento de sua realização, atualizando a experiência ao criar uma nova narrativa sobre a mesma. Afinal, dois anos nos separavam dos eventos pesquisados: dois anos de reflexão, distanciamento e novos estudos.

Várias crianças manifestaram surpresa ao perceberem as mudanças ocorridas desde a realização do trabalho, em 2006. Um exemplo disso é a fala de Rodrigo, que olhava as fotos e repetia, perplexo: “Nossa, como faz tempo!”

Busquei enfrentar a tarefa de entrevistar meus ex-alunos consciente de ser uma pesquisadora “em construção”, procurando adequar as minhas perguntas e intervenções e administrar a proximidade estabelecida de antemão com as crianças. Por diversas vezes, seja pela satisfação do reencontro ou pelas inúmeras descobertas que fazíamos, o clima dos nossos encontros ganhou ares de celebração e, no entanto, eu precisava manter um certo distanciamento, necessário a uma entrevista que se realiza no contexto de uma pesquisa acadêmica, pautada por objetivos precisos e comprometida com rigor científico.

Durante o processo de realização das entrevistas estabeleceu-se uma espécie de embate entre a “pesquisadora-professora” e a “professora-pesquisadora”. Ao desenvolver diferentes propostas de trabalho nas aulas de teatro busco incentivar e, principalmente, assumir, uma postura investigativa, de experimentação, tentando fazer, da professora, uma pesquisadora e, dos alunos, com os quais compartilho a sala de aula, criadores, inventores, exploradores, pesquisadores. Já no momento da realização das entrevistas, em que estava em ação a pesquisadora, vi a professora tomar a frente em alguns momentos. Foi o que ocorreu quando

uma das crianças, em função da dificuldade que sentia ao tentar explicitar sua concepção de obra de arte, disse: “não sou muito bom nisso”, e minha reação foi a de incentivá-la, reforçando o valor de suas ações e das suas falas. Nesse sentido, não me furtei a esclarecer dúvidas, a ajudá-los a lembrar o nome de artistas ou de técnicas que eles esqueciam, considerando que, antes de obter resultados “limpos”, era mais importante desfazer equívocos, propor leituras, continuar a atuar na formação desses sujeitos que podem, sim, falar e pensar sobre arte.

Ao final de cada encontro, reservei alguns minutos para discutir a forma de realização da entrevista, propondo que eles avaliassem a conversa realizada. Esse momento, batizado posteriormente de *entrevista sobre a entrevista*, deu suporte ao planejamento das conversas seguintes, especialmente em relação à escolha dos materiais e temas a serem abordados prioritariamente.

Nessa conversa avaliativa, uma das questões sublinhadas por vários entrevistados foi a importância de rever as imagens feitas em 2006 para o processo de resgate de suas memórias. Pedro B., por exemplo, considerou: “(...) lembrar as coisas fica muito, muito bom (...) mostrar as fotos também, porque eu não lembrava da conversa que a gente teve com o Elcio, aí tu mostraste [as fotos], eu lembrei na hora”.

Débora, a primeira criança entrevistada, também destacou o papel das imagens na evocação dos acontecimentos da época: “(...) ver o filme me fez lembrar de muitas coisas, porque eu tinha esquecido a parte que a gente fez de massinha [animações em *stop motion*], eu tinha esquecido as partes que a gente fez sem ser a *performance* dos pezinhos coloridos”. A aluna justificou, de certa forma, a relevância da retomada dos fatos e dados ligados à proposta de trabalho na reconstrução dos eventos: “(...) é que assim: ficou no meu cérebro, mas teve que me lembrar”.

A satisfação de várias crianças em assistir ao vídeo que havíamos realizado no final de 2006 pode ser traduzida pela fala de Bernardo: “(...) eu me lembrava até da música, tava tudo na minha memória, assim. Mas eu

queria muito ver, assim, de novo”. Bernardo acrescenta a essa fala sua hipótese sobre a utilização dos vídeos e fotos nas entrevistas: “(...) a gente viu uma vez só, e daí agora tu nos mostrava de novo pra gente ver de uma outra forma”.

No que se refere à atitude dos ex-alunos perante a entrevista, observei que alguns mostraram-se inibidos e até inseguros no momento da conversa, outros pareciam estar muito à vontade e extremamente apropriados das experiências vividas. Mas é preciso ressaltar a disponibilidade e interesse de todas as crianças entrevistadas. Ao dar início ao trabalho eu supunha que os ex-alunos teriam uma relação de proximidade com a experiência vivida, mas não consegui imaginar o quanto eles estariam apropriados dos conceitos que permearam todo o projeto.

O passo seguinte foi a transcrição das entrevistas, uma etapa decisiva no desenvolvimento da pesquisa, pois as falas das crianças me levaram de volta ao trabalho e em busca das reflexões teóricas que o embasassem e dialogassem com ele, ao mesmo tempo em que apontassem para novas elaborações. Mais uma vez, foi na interação com as crianças, meus parceiros de pesquisa, que defini caminhos, fiz escolhas e delineei os rumos do texto que agora escrevo. Texto este que pretende refletir não só o “teor” das elaborações realizadas mas, também, os caminhos que levaram a tais construções.

Assim, as palavras escritas são acompanhadas de perto por imagens, que, no processo das entrevistas, funcionaram como as já mencionadas “janelas de memórias”, fragmentos do passado que desejo narrar. Tais imagens, impregnadas de sentido, refletem, como nos diz Susana Rangel Vieira da Cunha (2005, p. 166), o processo de atribuição de “significados ao mundo visual, para aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências socioculturais”.

Dessa forma, a opção pela inclusão dos, assim chamados, *mapas de instantâneos*, encontra em pesquisadores como Fernando Hernández (1997, 2007) e Cunha (1999, 2005), inseridos no campo dos Estudos da Cultura

Visual, subsídios que me levaram a ampliar a compreensão da imagem como discurso, como narrativa.

Ao lado das reflexões, descrições e *mapas de instantâneos* estão dispostas palavras, digamos, errantes, formando textos que se configuram como pequenas ilhas de impressões, carregadas de subjetividade, do olhar sobre a experiência vivida, agora transformada em outra coisa, em outra experiência, em novos saberes.

4. Amarrações

Comecei a desenvolver esta pesquisa em busca de algo que eu mesma não conseguia descrever. *O que queres saber? Quais são as tuas questões? Quais são tuas hipóteses?* Eram algumas das perguntas que me afligiam, mas que continuavam sem resposta. O que será que, de tanto querer saber, eu nem conseguia enxergar? Aos poucos compreendi que justamente aquele “não saber”, que tanto me angustiava, constituía a matéria legítima das minhas questões de pesquisa.

No trabalho desenvolvido com meus alunos tornava-se cada vez mais difícil definir os conteúdos sobre os quais os projetos de criação artística se debruçavam. As propostas pareciam expandir-se, desafiando minhas concepções de teatro, de arte e de ação pedagógica. Interessada em pesquisar o terreno híbrido por onde circulam as investigações realizadas nas aulas, perguntava-me sobre a sua natureza: nossas produções poderiam ser caracterizadas como teatro? Que outras manifestações artísticas as constituem? Em que medida elas dialogam com elementos da *performance*?

Nesse sentido, a experiência realizada em 2006 no *Projeto Encontro com o Artista*, articulada aos estudos desenvolvidos no Curso de Mestrado, proporcionou um importante deslocamento de minha percepção em relação às possibilidades de trabalho com as práticas cênicas no ambiente escolar.

Tal deslocamento suscitou novos olhares sobre elementos já conhecidos, presentes na minha prática cotidiana, possibilitando que outras ligações fossem estabelecidas a partir da busca de maior consciência do processo de criação, da construção de novas relações com os espectadores, da ênfase no trabalho coletivo e numa postura investigativa.

Neste momento em que reflito sobre os resultados da minha pesquisa, percebo que, na época em que se iniciou o delineamento das suas questões, para as quais convergiam, do seu modo, os interesses dos meus alunos, começamos a seguir os “rastilhos” de algo que tomou forma numa prática que se constituiu coletivamente, aliada à reflexão teórica, e trouxe novos significados ao percurso realizado.

movimento – motion – stop motion

Na tela o trem avança provocando a fuga da plateia; um foguete tripulado por magos atinge a lua, sem piedade; vizinhos vão da cordialidade à crueldade; a música embala uma revolução de formas animadas. Aqui onde estamos mãos pintadas de vermelho habitam o mangue, como caranguejos; um chiclete faz voar a menina; peões, reis e rainhas abandonam o tabuleiro; vozes anunciam: esse barco é meu!

Nas primeiras aulas de 2006, ainda no mês de fevereiro, quando comecei a conversar com os alunos sobre os projetos de trabalho para o ano que então se iniciava, pude observar os reflexos da produção realizada pela turma da quarta série do ano anterior: um espetáculo unindo teatro e cinema.

O trabalho apresentado em dezembro de 2005 chamou a atenção de muitas crianças, despertando seu interesse pelas relações entre cinema e teatro, como demonstra a fala de Bernardo, um dos alunos que participou como espectador dessa experiência cinematográfica, realizada pelos colegas mais velhos, e integrou a turma da quarta série em 2006. Para ele, “quando iniciou o ano de 2006 (...) já estava diferente dos anos anteriores por causa do trabalho com vídeo e teatro do pessoal que se formou em 2005. (...) A grande diferença para mim foi a inserção do cinema nas nossas aulas”.

Ainda nas férias de verão Bernardo havia produzido, com dois outros colegas, um vídeo caseiro, utilizando uma câmera fotográfica digital para a captura das imagens e um programa de computador com aplicativos básicos para edição. Ele anunciou o seu trabalho à turma logo no início do ano letivo e, após algumas semanas, tivemos a oportunidade de assistir ao vídeo: uma história de suspense que ganhou o nome de *Evidência*.

O entusiasmo dos demais colegas com o trabalho foi contagiante. Dedicamos uma aula à apreciação e análise do filme, listamos nossas curiosidades a respeito dos meios utilizados pelos *videomakers* para chegarem àquele resultado final e ouvimos atentamente as explicações dos autores da obra. Essa experiência selou o desejo do grupo de desenvolver um projeto sobre cinema. Assim, as aulas de teatro passaram a intercalar “sessões de cinema” seguidas por momentos de debate, com estudos práticos sobre a realização de filmes.

Começamos nosso estudo sobre cinema pela parte técnica: ocupamos o laboratório de informática da *Escola* e testamos o *software* para edição de imagens ali disponível. Com a ajuda de algumas crianças que já estavam

mais familiarizadas com ele, exploramos diversos efeitos “especiais” e fizemos alguns exercícios de edição.

Nos momentos reservados para assistirmos aos filmes priorizamos materiais produzidos nos primórdios da história do cinema, entre os quais, as primeiras obras dos irmãos Lumière¹⁹, que em 1895 criaram o cinematógrafo. São filmes curtos que registraram momentos da vida naquela época, muitas vezes assumindo um caráter documental, quase como um álbum de família. Os alunos teceram diversas considerações, apontando as inúmeras diferenças entre os filmes realizados no final do século XIX e o material produzido atualmente, traçando, de certa forma, uma linha das transformações na produção cinematográfica ao longo do tempo.

Assistimos, também, a fragmentos da obra *Um homem com uma câmera* (1929), do cineasta russo Dziga Vertov²⁰, que registrou diferentes facetas e personagens da vida em Moscou, chegando a um resultado que chamou a atenção da turma, por mostrar em diversas cenas o cinegrafista em ação no momento da captura das imagens, num jogo que poderia ser descrito da seguinte forma: a câmera “A” registra a cena, enquanto a câmera “B” registra o cinegrafista que opera a câmera “A” em ação. Assim, na montagem do filme, Vertov desnuda o processo de captura das imagens, mostrando, ainda, cenas da edição de uma película e jogando com a velocidade, criando efeitos que revelavam, de certa forma, as entranhas do cinema.

Na obra do francês George Méliès²¹, célebre pelo filme *Viagem à Lua* (1902), encontramos diversos truques ou efeitos especiais relativamente simples, obtidos com recursos que, posteriormente, utilizamos em nossas próprias experiências de sala de aula, entre os quais, a simulação do desaparecimento de pessoas ou objetos.

¹⁹ Auguste Marie Louis Nicholas Lumière (1862 –1954) e Louis Jean Lumière (1864 –1948).

²⁰ Dziga Vertov, nascido Denis Abramovich Kaufman (1896 –1954).

²¹ George Méliès (1861 - 1938).

O trabalho com filmes de animação inicialmente foi inspirado nos livros animados, ou *flipbooks*²², considerados uma forma “primitiva” de animação. Em seguida conhecemos aquele que muitos historiadores apontam como um dos primeiros filmes do gênero: *Humorous Phases of Funny Faces* (1906), de James Stuart Blackton²³, e fomos arrebatados por uma proposta que mescla *stop motion* e *live action*. A designação *stop motion* é dada à técnica em que os modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro; originalmente, estes quadros eram montados numa película cinematográfica, criando a impressão de movimento. Já os filmes ou vídeos realizados em tempo real com atores humanos (e não desenhos ou bonecos) são chamados *live action*.

Encontramos estas técnicas lado a lado, em diferentes obras, frequentemente utilizadas para criar efeitos especiais e imagens fantásticas. Além da obra de Blackton, assistimos a outros filmes com essas características, entre os quais, *Neighbours* (1952), de Norman McLaren²⁴ e *Street Musique* (1972), de Ryan Larkin²⁵, que, conforme Taís, foram fonte de inspiração: “(...) a gente viu muitos filmes de animação e daí tinha um que misturava, também, animação com filme (...) e a gente achou bem legal”.

Outro aspecto que compôs o trabalho foi a pesquisa relacionada a produções cinematográficas contemporâneas. Assistimos a uma série de animações oriundas de diferentes países, agrupadas nas compilações organizadas pelo *Festival Anima Mundi*.

A escolha dos filmes e das animações exigiu que eu empreendesse uma pesquisa paralela à que estava se desenvolvendo com as crianças. Ao planejar nossos primeiros encontros busquei apropriar-me de aspectos relevantes da história do cinema, relacionando os fatos marcantes para a constituição dessa arte ao momento histórico em que estavam inseridos.

²² O *flipbook* é um livro com uma série de imagens (desenhos ou fotos) que trazem uma variação gradual de movimento de uma página para outra; assim, quando as páginas são viradas rapidamente, as imagens parecem animadas.

²³ James Stuart Blackton (1875 - 1941).

²⁴ Norman McLaren (1914 -1987).

²⁵ Ryan Larkin (1943 -2007).

Alguns dos filmes apresentados às crianças foram “descobertos” nesse processo, outros já faziam parte de meu repertório, trazidos por Lucia Koch em alguns encontros de estudo com os professores da *Escola*, ou mesmo fruto de um interesse pessoal que nutro pelo tema.

A cada aula eu buscava compartilhar com o grupo esse processo de pesquisa e investigação, digamos, mais solitário, explicitando o percurso que havia me levado a encontrar determinada informação, filme, animação, ou outro elemento significativo para o trabalho. Logo, várias crianças estavam fazendo suas próprias “buscas”, trazendo novos dados e sugestões, assim como propostas de experimentos práticos, assumindo uma postura investigativa e bastante autônoma.

A partir do estudo teórico-prático que realizamos sobre as origens do cinema e, também, sobre filmes de animação, as turmas da quarta série desenvolveram dois trabalhos distintos. Os alunos da Turma 41 aprofundaram sua pesquisa sobre a realização de filmes em *stop motion*, criando uma série de seis *clips* com duração média de 20 segundos.

A esse respeito, um dos ex-alunos da turma, Pedro P., lembrou, na sua entrevista, das dificuldades enfrentadas pelos grupos na realização desse trabalho: “primeiro tinha que criar uma história, depois tinha que tirar as fotos e, muitas vezes dava errado, né? Daí tinha que repetir”.

Já a Turma 42 escolheu o livro *Meninos do Mangue*, do escritor Roger Mello, como inspiração para realização de um vídeo, que teve como trilha sonora músicas do grupo Chico Science.

O processo de montagem do filme é explicado por Ivan, ex-aluno da Turma 42: “a gente pegou as fotos e vídeos e (...) colocou tudo no Movie Maker²⁶, daí a gente botou uns efeitos (...) rodou (...) e salvou no computador”.

Após três meses de aula, quando estávamos totalmente absorvidos pelo universo mágico do cinema, buscando decifrar seus segredos, a *Escola*

²⁶ Windows Movie Maker, software de edição de vídeos.

começou a fervilhar com os preparativos para o projeto de Artes Visuais do segundo trimestre: o estudo da obra de Elcio Rossini.

O diálogo entre a pesquisa que havíamos concluído, sobre alguns aspectos da arte cinematográfica, e a obra de Rossini deu-se em torno de diversas produções em vídeo por ele realizadas. Em sua Dissertação de Mestrado intitulada *Objetos para ação*, Rossini (2005) explicita seu interesse em pesquisar diferentes formas de apresentação de uma obra, ressaltando que ao escolher a *performance*, a fotografia ou o vídeo, o artista define, de certa forma, os parâmetros para leitura da mesma. O autor, ao refletir sobre essa questão, argumenta que “o vídeo, mesmo não tendo as mesmas características que a apresentação ao vivo, pode, ao contrário da fotografia, registrar o movimento (...) além de permitir uma série de manipulações da imagem” (Rossini, 2005, p. 97).

Em diversos momentos me perguntei como havia se dado a ligação, que sem dúvida me parecia intensa, entre o trabalho de pesquisa sobre os primórdios do cinema e o estudo da obra do *artista-convidado*. Minhas dúvidas eram tão sinceras que, na primeira proposta de escrita do presente texto tal pesquisa sequer foi mencionada. Porém, a partir das entrevistas, compreendi que as crianças logo perceberam esta faceta do trabalho de Rossini, relacionando-a ao projeto sobre cinema e vídeo realizado anteriormente.

Em certa medida, pude identificar os elos estabelecidos pelos próprios participantes entre os trabalhos em vídeo apresentados por Rossini e a produção do grupo, que tinha como inspiração alguns recursos utilizados em filmes datados do final do século XIX e início do século XX. Pedro B., por exemplo, faz referência a “um vídeo de uma *performance* que ele [Rossini] fez”, descrevendo-o como “uma mistura, a mulher furava os balões (...) e aí depois os balões voltavam”. A obra citada chama-se *Ora Bolas* e é descrita por Rossini como “um objeto formado por um conjunto de balões transparentes que contem água e ar. Esses balões ficam suspensos por fios de nylon em uma estrutura cilíndrica e formam um acúmulo que abriga em

seu interior o corpo do *performer*” (Rossini, 2005, p. 07). Na sua fala Pedro B. ressaltou, justamente, as ações mencionadas por Rossini (2005, p. 97) como foco de seu interesse na manipulação das imagens, quais sejam, a possibilidade de que “o tempo e o movimento sejam comprimidos e revertidos”.

Outra questão suscitada pela análise da obra *Ora Bolas* diz respeito ao contínuo processo de pesquisa que levou à experimentação de múltiplas formas de apresentação da obra ao público. Na descrição de Rossini (2005, p. 30),

Ora Bolas integrou a *performance* realizada na Usina do Gasômetro²⁷ como um objeto que propõe o movimento, mas só o encontra como evocação. E, mais tarde, montado outra vez, tornou-se imagem em vídeo, onde o movimento do corpo e dos balões estourando foi revertido. Gostaria de pesquisar, quem sabe futuramente, suas qualidades sonoras.

A sinalização de uma possível continuidade da pesquisa, presente na fala do artista, suscita uma reflexão sobre o “inacabamento intrínseco a todos os processos”, proposta por Cecília Salles (2006/2008, p. 20): “o inacabamento que olha para todos os objetos de nosso interesse (...) como uma possível versão daquilo que pode ainda vir a ser modificado”.

A autora, ao propor uma abordagem sobre os processos que envolvem a criação da obra de arte, traz elementos que podem ser articulados a questões referentes às práticas de criação desenvolvidas na escola, como a necessidade de se pensar num outro “tempo” de trabalho com arte dentro da rotina escolar, com percursos que permitam idas e vindas, abandonos e retomadas, nascimentos e maturações de ideias. Assim, podemos pensar não na desvalorização do que é apresentado ao público, mas na dessacralização da obra “como única forma possível”, entendendo que “o objeto dito acabado pertence, portanto, a um processo inacabado” (Salles, 2006/2008, p. 21).

²⁷ A Usina do Gasômetro é hoje um importante espaço cultural da cidade de Porto Alegre.

provador – dor – door – open door

As trocas de roupas se sucediam e aos poucos a exposição do corpo quase nu parecia não trazer incômodo. Ganhou espaço a curiosidade pelo jogo de combinações e pelos efeitos que cada composição provocaria no corpo do performer. Com risos tímidos os espectadores pontuavam as ações realizadas. Desfilaram de um corpo para outro e de volta, uma calça com três pernas, o pala feito com flores de plástico, um manto de folhas, o vestido da avó, um pião de lata sutiã-máscara-chapéu, plástico, papel, o avesso, o direito, vestir-se, desvestir-se, travestir-se. A roupa cobria o corpo que recheava a roupa que inspirava o corpo que se despia enquanto era espiado por nós.



Na noite reservada ao encontro dos professores com Rossini as cadeiras do auditório foram organizadas em semi-círculo, homoganeamente iluminado por lâmpadas fluorescentes. As três janelas localizadas no fundo da sala permaneciam fechadas, para isolar os sons da rua. Aos poucos os professores foram chegando e escolhendo seus lugares. Alguns dias antes havia circulado a informação, quase em forma de boato, de que a reunião seria “lúdica” e, possivelmente, Rossini proporia alguma atividade. Na sala, o material que seria utilizado no evento já estava disposto no chão e Rossini, acompanhado pela atriz Cintia Müller, aguardava a chegada do grupo. Todos estavam apreensivos e curiosos.

Após um breve momento de apresentação do artista, conduzido pela coordenadora pedagógica da *Escola*, Rossini explicou que faria uma *performance*, parte da investigação que realizava na época, esclarecendo que esta seria adaptada para aquela situação, ou seja, uma reunião de professores, numa escola, com horários pré-definidos para iniciar e terminar.

Rossini pediu, então, que os presentes se sentissem à vontade para participar da *performance*, que consistia em trocar de roupa, várias vezes, criando diferentes composições, incluindo, entre as peças comumente encontradas num guarda-roupas, alguns elementos um tanto inusitados, como, por exemplo, duas metades de um pião de lata e uma calça com três pernas. Porém, os professores preferiram permanecer como espectadores e foi possível perceber que alguns estavam, de certa forma, aliviados.

Finalmente teve início a tão esperada *performance*. Rossini e Müller despiram-se tranquilamente, ficando apenas com suas “roupas íntimas”, em seguida começaram a vestir-se, criando diferentes combinações a partir das peças que estavam disponíveis. Quando “vestidos”, os *performers* paravam por alguns segundos, mostrando seu figurino para o público e, em seguida, reiniciavam o processo, despindo-se novamente e escolhendo outras peças de roupa.

Foi inevitável a surpresa dos presentes frente à naturalidade com que os *performers* tiravam a roupa, expondo seu corpo. Olhares discretos, trocados entre os professores, percorriam o grupo buscando captar a reação dos demais, enquanto o olhar insistente dos *performers* não abandonava os espectadores, rompendo quaisquer barreiras que representassem ameaça à relação que eles pareciam desejar próxima entre quem *assiste* e quem *faz*.

A cena habitava um espaço estranho a ela e esta era estranha, por sua vez, a esse espaço. O encontro entre espectadores e *performers* parecia ser possibilitado por um pacto silencioso. Pode-se dizer, em acordo com Pupo (2006, p. 113) que “é a noção de acontecimento e não propriamente de representação que melhor se presta para nomear o ocorrido. As fronteiras entre a realidade e a ficção não resistem e tombam inexoravelmente por um breve espaço de tempo”.

O impacto provocado pela ação proposta por Rossini mediante ocupação de um espaço para nós tão cotidiano, a exposição do corpo, o convite à participação e, principalmente, o olhar do *performer* que fazia questão de mostrar que nos via, lançou-nos no que, para Lehmann (1999/2007), é o “cerne do pensamento da *performance*”, ou seja, “o processo entre palco e público”. Segundo o autor: “para a *performance*, assim como para o teatro *pós-dramático*, o que está em primeiro plano não é a encarnação de um personagem, mas a vividez, a presença provocante do homem” (Lehmann, 1999/2007, p. 225).

Foi o que sentimos naquela noite, “a presença provocante do homem”. Nós, os professores, por um momento estrangeiros em nosso próprio território, guardamos, além das nossas descritíveis e indescritíveis impressões, um registro concreto do que vimos. Uma câmera fotográfica digital, adquirida há pouco tempo pela *Escola* e, portanto, presença constante em diversas situações do nosso cotidiano, capturou imagens da ação proposta por Rossini.

Talvez soubéssemos, de antemão, mesmo que intuitivamente, que as palavras lavradas na ata da reunião não seriam suficientes para contar a

experiência vivida. Ou, por outro lado, como “filhos de nosso tempo” não tenhamos confiado em nossos sentidos, apelando para as “próteses tecnológicas” que nos acompanham, na ilusão de garantirmos a fixação dos momentos e a comprovação da experiência. Ao abordar a questão da imagem na sociedade atual Lehmann traz a seguinte consideração:

Na civilização midiática “pós-moderna”, a imagem representa um meio extraordinariamente poderoso, mais informativo do que a música, consumido mais rapidamente do que a escrita. As imagens cinematográficas e depois as de vídeo conquistaram seu poder graças à fascinação por elas suscitada. As imagens fotográficas em movimento e depois eletrônicas atuam sobre a imaginação – e sobre o imaginário – de maneira muito mais forte do que o corpo vivo presente no palco” (Lehmann, 1999/2007, p. 366).

Porém, quando assumi a tarefa de fazer o registro, agreguei à postura inicial do grupo de professores, de arquivistas ou colecionadores, meu olhar impregnado pelo trabalho que se realizava nas aulas de teatro. Assim, não considero ter agido como uma “turista”, de olhar errante, ao realizar o registro fotográfico da *performance*, pois tinha um planejamento que dialogava com o projeto realizado naquele mesmo período pelas turmas de quarta série: os *flipbooks virtuais*.

A câmera fotográfica foi fixada de frente para os *performers*, registrando o momento final de cada nova combinação de roupas. Tais imagens, quando colocadas em sequência e editadas como um vídeo, trouxeram uma outra visão sobre a *performance*. Ao me apropriar da ação realizada por Rossini, registrando-a e recriando-a a partir de outro suporte, o vídeo, pude explicitar uma leitura particular sobre sua *performance*.

Foi esta visão particular, já atravessada pela subjetividade de cada espectador, que chegou até as crianças. Nas entrevistas que realizei com os ex-alunos ouvi diversas falas que traziam lembranças bastante nítidas do evento que eles não presenciaram, mas do qual ouviram relatos trazidos pelas professoras e viram imagens que compuseram o *flipbook virtual* que foi editado.

Débora, por exemplo, descreveu a *performance* em poucas palavras: “(...) eles tinham várias fantasias, daí eles ficavam trocando e começavam a misturar. Ele e uma assistente, eu acho”.

Pedro B., por sua vez, contextualizou o evento: “eu lembro que vocês [os professores] encontraram com (...) o Elcio, e aí vocês ficaram fazendo um troço de trocar de roupa. Mas era só os professores”. Pedro B. citou, ainda, o vídeo (*flipbook virtual*) realizado: “Tu tinhas mostrado um vídeo lá... eu acho que tu mostraste umas duas vezes”.

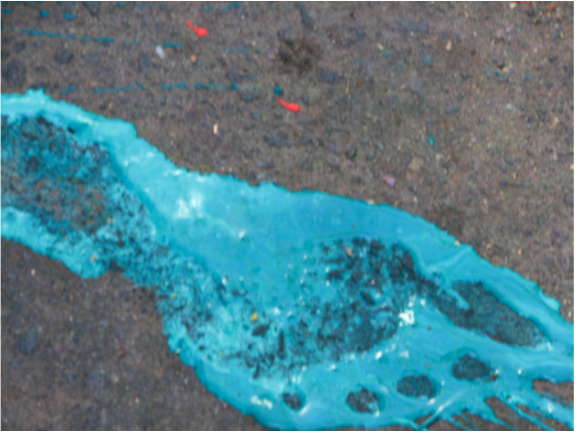
Na fala de Bernardo surgiu a dificuldade para conceituar o que havia acontecido na reunião de professores, além da admiração pela montagem com as fotografias: “a gente via várias obras dele e até uma... uma palestra aqui. Que [foi] de noite, eu me lembro que vocês fizeram um vídeo de troca de roupa. Muito legal aquele vídeo”.

Considero que a partir do encontro com Rossini *se abriu um outro tempo*, primeiro para o grupo de professores e depois para as crianças. Fomos apresentados a algo novo, rompendo o perigoso isolamento que, muitas vezes, envolve as práticas escolares, restringindo-as ao programado, premeditado e previsível. Como quem ouve uma música inédita, sente um cheiro incomum ou se depara com uma cor nunca antes vista, ampliamos nosso campo de visão e deslocamos nossa atenção, e nossos sentidos, para a noção de *performance*.

ações – invenções – interações – intervenções

Um círculo de casacos repousa sobre a grama em um recanto do Parque Farroupilha; mangas costuradas, inseparáveis; Juntoudeunisso. Vassouras afastam cacos de perigo esquecidos no asfalto; bacias transbordam cores; pés mergulhados em tinta; pegadas no asfalto tentam obstruir o cinza que predomina na avenida; Pés Coloridos.





As crianças entraram em contato com a obra de Rossini assistindo ao *flipbook virtual* criado a partir da *performance* do artista na reunião com os professores e, também, através da exploração do cd-rom *Objetos para Ação*²⁸. Com a intenção de propiciar a interação entre os alunos, o trabalho do *artista-convidado* e o currículo específico da área de artes para cada série, as professoras regentes de turma prepararam diversas atividades batizadas como “disparadoras”, entre as quais a leitura de catálogos com fotos e descrições de alguns dos trabalhos de Rossini.

Num primeiro momento, os alunos das turmas de quarta série mostraram-se surpresos com os materiais explorados pelo artista em suas obras: gelo, fogo, balões, chicletes, tecidos e luvas de borracha. Materiais familiares que geravam obras por vezes desconcertantes e frequentemente efêmeras, como os chicletes mascados pelo público e colados numa caixa de madeira, o banho oferecido a um convidado na casa do próprio artista, a luva de borracha cheia de água e ar, as folhas varridas para um canto do pátio, entre outras. Na conversa que tivemos Bernardo mencionou o impacto sentido na época: “Eu lembro que a gente gostou muito daquela obra, porque (...) gelo é uma coisa temporária, e a gente [pensou] nossa, dá pra fazer arte com gelo!”

Foi justamente o caráter efêmero, “temporário”, de vários trabalhos que possibilitou a reflexão sobre a utilização do registro em fotografia e vídeo, ora como forma de documentação da obra, pois de outra forma só poderíamos conhecê-la através da descrição de alguém que tivesse “presenciado” sua realização, ora como meio específico de apresentação da mesma. A fotografia, por exemplo, é tratada por Rossini (2005, p. 11) em sua pesquisa “como uma forma de documentação inserida no processo de criação, que algumas vezes ultrapassa o limite do registro para tornar-se um meio de apresentação ao público dos *Objetos para ação*”.

²⁸ O cd-rom *Objetos para Ação* é um anexo da Dissertação de Mestrado homônima (Rossini, 2005).

Para dialogar com o trabalho de Rossini as concepções de “obra de arte” trazidas pelo grupo participante do projeto (alunos e professores) precisaram ser relativizadas, revistas e ampliadas.

A esse respeito, Bernardo revelou suas impressões sobre os trabalhos de Rossini dizendo que, tanto ele quanto outros artistas estudados, “faziam umas coisas muito interessantes mas que naquela época ainda, pra gente [alunos da quarta série], não era visto muito como arte, era visto como loucura”. Ele riu, descontraído, possivelmente consciente da evolução do seu modo de pensar e da força de sua última frase, e continuou:

acho que a gente começou a entrar nessa loucura. Hoje eu (...) vejo essa loucura, por assim dizer, porque agora não é mais loucura pra mim, essa loucura agora é parte do meu dia-a-dia. Porque eu também estou sempre trabalhando com esse tipo de coisa, vídeo... teatro.

Analisando as falas de várias crianças entrevistadas, percebo que Bernardo não foi o único a situar o trabalho que estávamos realizando numa zona de definições borradas, identificando-o por adjetivos como “loucura” ou “maluquice”. De fato havíamos entrado num terreno carente de definições precisas e rico em enigmas.

Para Rossini (2005, p. 56-57), “a *performance* é quase uma charada sem solução e, na maior parte das vezes, está inserida entre uma coisa e outra, um meio que não se deixa aprisionar com facilidade em contornos exatos”.

Em seu estudo sobre a arte da *performance*, Goldberg (2001/2006, p. IX) afirma que

qualquer definição mais exata negaria de imediato a própria possibilidade da *performance*, pois seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas e quaisquer meios como material - literatura, poesia, teatro, música, dança, arquitetura e pintura, assim como vídeo, cinema, *slides* e narrações, empregando-os nas mais diversas combinações. De fato nenhuma outra forma de expressão artística tem um programa tão ilimitado, uma vez que cada *performer* cria sua própria definição ao longo de seu processo e modo de execução.

Após diversas conversas sobre os temas suscitados na interação com o trabalho do *artista-convidado*, as crianças elegeram alguns materiais, como gelo, tecidos e balões, e passaram a realizar seus próprios experimentos, registrando-os com o auxílio de diferentes tecnologias (fotografia ou vídeo), de acordo com as características de cada proposta. Mais uma vez é Bernardo que sublinha: “A gente fotografava e filmava tudo (...) foi um trabalho experimental, assim, de experiência”.

As propostas de criação elaboradas em cada uma das turmas de quarta série desenharam trajetórias diferentes e originaram trabalhos distintos, ainda que em torno dos mesmos objetos de pesquisa. Durante todo esse processo, ideias, imagens e descobertas foram compartilhadas intensamente pelas crianças dos dois grupos e suas professoras.

O caminho do parque

A Turma 41 trabalhou organizada em dois grupos, que realizaram diferentes experimentos, seguindo caminhos singulares durante a primeira etapa de nossa investigação. Num desses grupos, dentre tantas investigações, ganhou destaque uma proposta diretamente relacionada à série *objetos para ação*, ou seja, uma pesquisa “constituída por um conjunto de objetos (...) nos quais forma e movimento do corpo interceptam-se” (Rossini, 2005, p. 06). Porém, o *objeto* idealizado pelas crianças trazia uma característica particular: só poderia ser utilizado coletivamente, num exercício que, de certa forma, dialogava com a exigência cotidiana de “vida em grupo”, intensamente experimentada na escola.

O grupo criou um *objeto para vestir*, reunindo vários casacos do acervo de figurinos da *Escola*, de tamanhos e modelos variados. Agulhas, linhas, tesouras e até dedais, para proteger as mãos ainda iniciantes no exercício da costura, entraram em ação para que os casacos tivessem suas mangas unidas, formando um grande círculo e tornando “inseparáveis” aqueles que vestissem o *objeto*.

Um dos alunos da Turma 41, Pedro P., fez a seguinte descrição do trabalho:

A gente juntou os casacos e foi na Redenção. (...) Eu me lembro que a gente costurou todos e a ideia, acho que [era] de união. (...) Era uma roda bem grande e todos estavam costurados e quando a gente pôs os casacos todos tinham que ficar meio que de mãos dadas.

Pedro P. parou de falar, e ficou pensativo, para em seguida expressar, em tom de descoberta, sua nova leitura sobre o antigo trabalho, enfatizando as palavras que coloco em itálico: “É *um* objeto, deixa de ser vários casacos, é *uma* roda”.

Durante o processo de confecção do *objeto para vestir*, enquanto as crianças costuravam sentadas em círculo, inúmeras conversas acompanhavam o vai-e-vem das agulhas. Entre os temas que mobilizavam os alunos estava a busca por um nome para a criação que, a partir da sugestão trazida por uma das crianças e imediatamente acolhida pelas demais, foi batizada de *Juntoudeunisso*. Também nas “rodas de costura” foi realizado o planejamento da próxima etapa do projeto: a *ação* que teria lugar no Parque Farroupilha, identificada pelo grupo como uma possível *intervenção urbana*.

Naquele momento, gerava enorme expectativa na turma as reações das pessoas que presenciariam e, com isso, participariam de alguma maneira do evento. Foram imaginados dois espaços de *interação* com a obra: o primeiro configurava-se como uma experiência “controlada”, e previa a *manipulação* do objeto pela outra metade da turma, que, concomitantemente, realizava experimentos com balões, e, portanto, não conhecia o trabalho dos colegas; o segundo estava relacionado às pessoas que seriam surpreendidas pela *performance* do grupo, por estarem no parque no momento da sua realização.

Nas entrevistas que realizei várias crianças fizeram referência ao interesse que tínhamos em relação aos espectadores. Segundo Taís: “a única

coisa que a gente combinou era que a gente ia pros lugares onde tinha pessoas para ver as [suas] reações”.

Numa tarde ensolarada, o *objeto* foi levado por seus criadores ao Parque Farroupilha. Seguindo o planejamento realizado anteriormente, os autores da *intervenção* “repousaram” o *objeto para vestir* no gramado, evidenciando seu formato circular, e solicitaram a seus colegas que o explorassem, sem oferecer outras instruções.

Após alguns minutos de exploração, as crianças-público vestiram os casacos e, entre risos, iniciaram uma brincadeira de roda, observada atenta e alegremente pelos colegas que haviam confeccionado o *objeto*.

Pedro P. fez parte do grupo que criou *Juntoudeunisso* e, no vídeo que registrou esta primeira experiência, aparece concentrado, observando os colegas com as mãos apoiadas no topo da cabeça e os olhos arregalados. Ao relembrar o evento Pedro P. comentou: “a gente disse pra eles usarem e eles colocaram (...) eles se atrapalharam mesmo, a gente teve que falar umas dicas”.

Passado algum tempo de experimentação, o grupo de “espectadores” deu lugar aos criadores da obra que iniciaram então, efetivamente, a *intervenção Juntoudeunisso*, caminhando pelo Parque vestidos com seu *objeto*.

Em sua pesquisa, Rossini (2005, p. 14) trabalha a seguinte definição de objeto: “objeto significa, etimologicamente, isso que está colocado diante, o que supõe presença”. Também no trabalho desenvolvido pelas crianças da Turma 41, a condição primeira para a “existência” do *objeto para vestir* era a presença. Ou seja, aqueles que vestem os casacos, executam a ação, indicada já no próprio nome da obra, e esta, passa a existir em função dessa ação. Nesse caso, o interesse do grupo estava direcionado à experiência proporcionada pelo *objeto*.

Tal imagem reporta, inevitavelmente, aos *Parangolés*, do artista brasileiro Helio Oiticica²⁹; e a esse respeito, cabe salientar que, ainda que a produção de Oiticica não tenha sido alvo de investigação por parte dos alunos que participaram da criação do *objeto para vestir*, a obra é uma referência que permeia o trabalho de Rossini; além disso, constitui um marco no campo das artes visuais no Brasil. Nesse sentido, trago a reflexão do próprio Oiticica sobre os seus *Parangolés*, na busca de evidenciar pontos de contato entre experiências fundantes no campo das artes, de identificar permeabilidades não visíveis entre elas, ao menos num primeiro olhar, e de conceituar as práticas mencionadas neste trabalho.

O *Parangolé* não era, assim, uma coisa para ser posta no corpo, para ser exibida. A experiência da pessoa que veste, para a pessoa que está fora, vendo a outra se vestir, ou das que vestem simultaneamente as coisas, são experiências simultâneas, são multiexperiências (Oiticica apud Favaretto, 2000, p. 107).

Ao refletir sobre relação entre público e obra, Pedro P. comentou que as pessoas que presenciaram a *performance* “não tinham a mínima ideia do que tava acontecendo, se era trabalho, se era maluquice”, acrescentando ainda que “dava pra ver que era uma escola”, pois “um monte de crianças juntas geralmente não é um grupo tão grande de amigos, né?”

A presença das câmeras apontava o desejo de registrar o trabalho, aliado à consciência da importância de fazê-lo, visível desde o início da proposta. Por isso, no dia da intervenção, as máquinas fotográficas e a câmera filmadora foram operadas pelas próprias crianças, guardando instantes de movimento, para os quais o grupo se voltou posteriormente com avidez, buscando compreender a totalidade da sua própria ação.

Ainda assim, alguns alunos apontaram para as consequências da presença das câmeras, entre os quais Rodrigo, que ponderou: “eles [os espectadores] não estranharam tanto, mas se não tivesse uma câmera ali (...) ia ser diferente”.

²⁹ Hélio Oiticica (1937 - 1980).

A análise do evento, realizada pelo próprio grupo a partir dos relatos de seus integrantes e das imagens registradas, identificou alguns elementos essenciais para que a *intervenção* tivesse impacto e não parecesse apenas “uma brincadeira de criança” (expressão utilizada pelos próprios alunos).

Foi mencionada, por exemplo, a necessidade de uma postura mais séria e comprometida por parte dos participantes. A presença dos adultos-professores foi outro tópico discutido. Na opinião das crianças para que não ficasse óbvio que elas estavam acompanhadas no momento da intervenção, a atuação dos professores precisava ser muito discreta. Outro aspecto visível nesse processo foi a preocupação e cuidado dispensados pelo grupo no planejamento da ação frente a uma intenção de relação com os espectadores potenciais, movimento que, ao meu ver, dialoga com questões presentes no fazer teatral contemporâneo. Segundo Lehmann (1999/2007, p. 227),

se o que apresenta valor não é a obra objetivamente apreciável, mas um procedimento com o público, tal valor depende da experiência dos próprios participantes, portanto de um dado altamente efêmero e subjetivo em comparação com a obra fixada de modo duradouro. Torna-se impossível até mesmo definir a *performance* – por exemplo, o limite a partir do qual haveria meramente um comportamento exibicionista e extravagante. O último recurso não pode ser outro senão a compreensão do próprio artista: a *performance* é aquilo anunciado por aqueles que a apresentam. O posicionamento performativo não se pauta por critérios prévios, mas por seu *êxito na comunicação*.

Uma outra dica importante foi fornecida pelo próprio Rossini, que numa visita feita à *Escola* por ocasião do fechamento do projeto *Encontro com o Artista*, analisou o registro da *performance* com os alunos e sugeriu que o *objeto para vestir* fosse feito com casacos do tamanho exato das crianças, pois aqueles utilizados anteriormente, por serem muito grandes, ficavam disformes e escondiam o corpo dos participantes, efeito distante daquele desejado pelo grupo, que buscava a unidade.

Assim, noutro momento, retomamos o trabalho com os casacos trazidos pelas crianças. Realizamos novas “rodas de costura”, dessa vez envolvendo a turma inteira, e fizemos o planejamento cuidadoso de uma

segunda edição de *Juntoudeunisso*. As crianças estavam compenetradas, já mais conscientes das exigências do trabalho em grupo, tínhamos um roteiro previamente construído e as câmeras de prontidão. No dia escolhido várias pessoas passeavam pelo parque, aproveitando o sol da primavera, ali estava nosso público. Ação!

O caminho do asfalto

Na Turma 42, um dos elementos desenvolvidos nas investigações foi a noção de *tarefa*, que para Rossini (2005, p. 54-55) “colabora no sentido de enfatizar a trajetória objetiva da ação, porque para sua realização o supérfluo deve ser descartado”.

Um dos trabalhos expostos pelo artista no Parque Modernista, em São Paulo (1994), foi o mote que instigou o grupo a debruçar-se sobre a ideia de que a realização de uma *tarefa* pode ocupar o centro da obra artística. No referido projeto, a ação de Rossini consistiu em varrer o pátio da Casa Modernista³⁰ afastando as folhas secas e outros materiais ali acumulados e deixando exposto o piso original do lugar.

Os alunos ficaram impressionados com a simplicidade da obra, segundo eles, tão próxima a uma ação cotidiana, e mostraram-se tocados pela provocação feita à percepção, na medida em que a mesma ação, ao ser deslocada de seu contexto habitual, é fragmentada e reconstituída pelo espectador em diferentes leituras.

Conversas, experimentações e diversos projetos esboçados desembocaram em uma proposta de *intervenção* que se propunha a alterar, ainda que sutilmente, a paisagem em frente à *Escola*. Na conversa que realizamos, já em 2008, Ivan rememora a intenção do grupo no momento da intervenção, sintetizando: “a gente pensou em fazer alguma coisa que deixasse marca, deixasse uma marca em Porto Alegre”.

³⁰ Construída por Gregori Warchavchik (1896 - 1972) na Rua Itápolis, bairro do Pacaembu, São Paulo, a Casa Modernista foi inaugurada em 26 de março de 1930, com uma grande exposição de arte moderna.

A *tarefa* elaborada pelas crianças consistia em atravessar a rua em frente à *Projeto*, com os pés pintados de tinta, deixando pegadas coloridas no asfalto. Na entrevista que realizei com Débora, ela avaliou que não havia outra regra ou combinação, “era só atravessar a rua”.

Mais uma vez a questão do registro teve lugar de destaque no planejamento da *ação*. Enquanto alguns alunos ficariam responsáveis por fotografar ou filmar o evento, outros reabasteceriam as vasilhas com tinta atóxica e solúvel em água, dispostas na calçada em frente ao prédio da *Escola*. Havia ainda um terceiro grupo que, com os pés encharcados de tinta, imprimiria suas pegadas no asfalto, seguindo as orientações dadas pelos colegas e concretizando o principal objetivo da *ação*: colorir o asfalto da Avenida José Bonifácio. Ivan relembra o evento:

A gente fechou o trânsito (...) foi pegando uns pratinhos de tinta, foi pisando e andando. Depois a gente foi andando diferente, de costas, pulando, arrastando os pés. E o legal disso é que os meus colegas (...) estavam filmando e fotografando tudo. A Teodora³¹, estava lá em cima na sacada fotografando.

Na semana seguinte à realização da *intervenção* denominada *Pés Coloridos*, foi reservado um momento para que o grupo apreciasse as fotografias e assistisse aos registros em vídeo, saciando a curiosidade manifestada por vários alunos. Assim como na Turma 41, além do material fruto do registro em diferentes suportes, foram compartilhadas impressões, opiniões e sensações, a partir da visão de cada participante sobre o mesmo evento.

Diversas questões foram levantadas pelos componentes do grupo, especialmente em relação ao registro da *ação* planejada, já destinado a originar uma outra obra, que levaria a *intervenção* elaborada pelas crianças a espectadores que não presenciaram sua realização.

³¹ Ex-aluna da *Escola Projeto* que, no ano de 2006, fez parte da Turma 42. Várias crianças lembraram de sua atuação no registro da *intervenção Pés Coloridos*, pois ela fotografou o evento de uma janela no segundo andar da *Escola*, obtendo imagens singulares, da *ação* “vista de cima”.

Entre as questões discutidas estava a importância de escolhermos melhor os ângulos para filmar ou fotografar, pois avaliamos que simplesmente mostrar as pessoas caminhando seria uma imagem demasiado cotidiana. Assim, nossa escolha recaiu sobre os fragmentos dessa ação, como, por exemplo, uma pegada, dedos molhados de tinta e a vasilha ficando cada vez mais colorida pela mistura de tons e cores.

Resolvemos refazer o trabalho e com um roteiro mais elaborado, colorimos pela segunda vez a Avenida em frente à *Escola*, obtendo imagens que dialogaram melhor com nossas expectativas e com a totalidade do projeto.

Na fronteira

O final do ano letivo é um tempo em que as conversas nas aulas de teatro costumam girar em torno das formas possíveis para encerramento do trabalho desenvolvido, pois no ano seguinte as crianças não estarão na *Escola*. No último trimestre de 2006, nas turmas 41 e 42, a expectativa de levar a público nossa produção de sala de aula era cada vez maior. Bernardo refaz o caminho percorrido:

(...) a gente começou assim, a fazer muitos experimentos, só experimentar, experimentar, experimentar (...) e daí [faltava] uns dois meses para nossa formatura e eu me lembro que a gente fez uma reunião no auditório (...). Cada grupo tomou rumos diferentes pelo que mais tinha gostado de fazer nos experimentos.

Na reunião mencionada por Bernardo, ouvimos as diferentes ideias e opiniões sobre o assunto, buscando respeitar o processo vivido por cada grupo e contemplar suas expectativas em relação ao trabalho.

Dessa forma, definimos as linhas gerais da proposta: a realização de um filme unindo animação *stop motion* e vídeo, tendo como ponto de partida as *intervenções urbanas* realizadas pelas duas turmas.

A Turma 41 optou por intercalar fragmentos em vídeo do trabalho *Juntou de unisso* com animações que transitassem pelo mesmo tema, enquanto os alunos da Turma 42 envolveram-se numa tarefa semelhante, a partir do registro de *Pés Coloridos*. Os caminhos dos dois grupos voltaram a se cruzar, agora em torno do trabalho com vídeo e animação.

Num primeiro momento as crianças, individualmente, fizeram um *storyboard*³². Em seguida, analisamos esse material e definimos coletivamente quais propostas seriam executadas, como explica Taís: “cada um fez o seu [*storyboard*], daí teve um dia que a gente se reuniu (...) e a gente foi olhando e dizendo: eu gostei dessa ideia aqui, eu gostei dessa aqui. E depois a gente tentou juntar pra fazer um [*storyboard*] só”. O processo de elaboração do roteiro foi discutido coletivamente, em diferentes momentos do trabalho, pois, como explica Pedro P., “até a criação da ideia do trabalho (...) teve várias fases, a gente mudou muito, eu lembro que teve algumas mudanças bem radicais, drásticas”.

Sobre a postura que norteou os encaminhamentos feitos pela equipe de coordenadoras do projeto, composta por mim e pelas professoras regentes das turmas 41 e 42, nessa etapa do trabalho, cabe a reflexão de Teixeira Coelho, ao discorrer sobre a diferença entre ação e fabricação cultural, valorizando a primeira.

Na fabricação cultural, o sujeito produz um objeto, assim como o marceneiro faz um pé torneado. Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda a diferença (Teixeira Coelho, 1989/2006, p. 12-13).

Quando estávamos com o roteiro estruturado, a turma organizou-se em pequenos grupos e montamos um grande estúdio de animação. Enquanto algumas crianças desenhavam, preocupadas em garantir a noção de movimento através de uma sucessão de desenhos, outras criavam bonecos com massa para modelar ou com técnicas de recorte e colagem. Ao

³² A apresentação visual da ideia a partir de uma série de esboços, semelhante a uma história em quadrinhos.

final de várias semanas de trabalho intensivo, estávamos com diversas animações prontas. Cada lâmina, ou desenho, e cada quadro montado com bonecos foi fotografado e, com a ajuda de um *software*³³, transformado num dos fotogramas de nosso filme.

O passo seguinte foi a montagem de um verdadeiro quebra-cabeças, com a definição dos fragmentos do vídeo a serem inseridos entre as animações. Ainda que, muitas vezes, a operação do *software* que utilizamos tenha ficado sob minha responsabilidade, os alunos participaram de todo o processo de criação, montagem e execução dos filmes, num trabalho que exigiu muita concentração e até mesmo uma boa dose de paciência, pois, como explica Rodrigo, “tinha que fazer foto por foto, umas vezes tu demorava um tempão pra fazer um minuto, entendeu? (...) Depois que a gente juntou tudo, aí ficou legal”.

Após a finalização dos filmes ocorreram sessões de cinema para os alunos das demais séries da *Escola* e, no encerramento letivo da quarta série, uma sessão especial reuniu pais e familiares.

Para essa última sessão, as crianças propuseram a criação de um espetáculo, segundo Rodrigo, para “fazer uma coisa (...) diferente” do que foi feito por turmas que os antecederam. Ou seja, buscamos aliar o desejo de inovação, reforçado na fala de Rodrigo, mas presente na época como um sentimento comum ao grupo, com a intenção de criar algo que fosse representativo do diálogo que estabelecemos ao longo da pesquisa entre diferentes formas de expressão artística, entre as quais, o teatro, o cinema e a *performance*.

A Turma 41 elaborou um roteiro teatral que narrava a história de um grupo de pessoas muito tristes, que moravam numa cidade sem cor. A partir da chegada de uma trupe de “animadores” (criadores de filmes em animação), a situação começou a mudar e os habitantes assumiram uma nova postura ao recuperarem a alegria.

³³ iMovie, software de edição de vídeos.

No centro da trama, e da cena, estava o grande trunfo dos “animadores” que chegaram na cidade sem cor: uma “máquina de projeção”, inspirada nas primeiras invenções do gênero, datadas no final do século XIX. Pedro P. comenta sobre esse elemento cênico, situando seu lugar na montagem:

(...)[a máquina] era uma lá que nós usávamos, de papelão (...) a gente pintou ou forrou, não sei... e daí foi bem legal, a ideia foi tri boa. Porque a gente fazia a peça com o telão atrás, (...) no meio da peça [os atores] olhavam, né, por ali [na máquina de papelão] e aparecia a animação [no telão].

Ao longo do espetáculo foram apresentados desde as primeiras animações criadas pelos alunos, passando por fragmentos dos filmes que foram referência para o grupo, até chegarmos ao vídeo elaborado a partir da *intervenção Juntoudeunisso*.

A Turma 42, por sua vez, elaborou um espetáculo inspirado nos programas de rádio que eram gravados ao vivo, em auditórios, com o público presente. A estrutura fragmentada, característica desse tipo de evento, permitiu que o grupo trabalhasse com diferentes focos de interesse, criando um roteiro organizado em *quadros*.

Com base num estudo sobre sonoplastia, realizado quando as crianças estavam na segunda série, foram criados alguns capítulos de uma radionovela; um plantão de notícias trouxe textos informativos, trabalhados pela *professora regente*; comerciais de um produto fictício, o “calmante Levex”, convidavam o público: “leve a vida leve”, e traziam fotos do projeto sobre fotografia realizado no início do ano letivo; por fim um programa para troca de recados entre os ouvintes foi o espaço ideal para os agradecimentos e homenagens prestadas pelos alunos aos membros da equipe da Projeto, de quem eles, na ocasião, se despediam. Além disso, foi preparado um “momento cultural” que apresentou os dois vídeos elaborados pela turma: *Meninos do Mangue e Pés Coloridos*.

moderno dicionário de um único verbete

Juntoudeunisso

jun.tou.deu.nis.so

*(juntou + deu + nisso) **1** coletivos de criação. **2** jogo. **3** experimentação. **4** pesquisa, investigação e invenção. **5** sala de aula como laboratório **6** fronteiras borradas entre diferentes manifestações da arte contemporânea. **7** caráter processual. **8** performance **9** trajetória como docente. **10** paixões compartilhadas. **11** quarta série do ensino fundamental. **12** transformação. **13** formação. **14** ação.*

Aperte a tecla *play* e direcione o olhar para o canto inferior esquerdo da tela. Imediatamente surge, no fundo branco, o desenho de um novelo de linha preta, de espessura média, que, aos poucos, se desenrolará tomando a forma de um casaco, como se contornasse uma peça de roupa, antes invisível. O casaco liberta-se do novelo que lhe deu origem, rumando para o alto, até desaparecer na parte superior da tela.

Assim começa o vídeo *Juntoudeunisso*, produzido pelas crianças da Turma 41 que, revisitado às vésperas da conclusão do texto que entreguei para avaliação no Exame de Qualificação, inspirou a elaboração do jogo de palavras que denominei *moderno dicionário de um único verbete*.

Na ocasião, entre tantas idas e vindas ao dicionário, na busca pelas palavras que melhor descrevessem cada idéia, sensação ou acontecimento vivido em 2006, percebi que a definição que eu realmente procurava dizia respeito ao trabalho realizado em sala de aula. Talvez pelo apreço que nutro pelas palavras “inventadas”, *Juntoudeunisso* pareceu-me o único nome possível para minha pesquisa, que teve como objeto a investigação levada a cabo por duas turmas de quarta série da *Escola Projeto* e representou, para mim, uma experiência transformadora.

Neste momento, as ideias esboçadas no *moderno dicionário de um único verbete*, desdobraram-se em reflexões que convergem para as considerações que compõem a parte final deste texto, aspirando estabelecer um diálogo fértil com outros professores e pesquisadores na área de teatro e, também, com aqueles que buscam fazer da escola um espaço voltado à exploração das potencialidades dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, sejam eles crianças, jovens ou adultos, professores ou alunos.

Nosso trabalho iniciou com investigações sobre os primórdios do cinema, logo depois nos rendemos aos encantos dos filmes animados e, mais adiante, fomos envolvidos pelo universo efêmero da *performance*.

A aproximação com o cinema possibilitou, de certa forma, que compreendêssemos melhor o próprio trabalho com teatro, presente no

cotidiano das crianças havia, pelo menos, três anos. No inevitável paralelo entre ambos, ficou cada vez mais nítido para os alunos o caráter efêmero das práticas teatrais frente à relativa perenidade da produção cinematográfica. Comentários feitos durante as aulas e registrados por mim num caderno de anotações, trazem a percepção das crianças sobre o tema: “podemos assistir aos primeiros filmes que foram feitos, mas não podemos ver o primeiro *Hamlet* [encenado]”.

As crianças foram unânimes ao afirmar o alto grau de dificuldade, assim como os elevados níveis de concentração e paciência, imprescindíveis à realização dos filmes em *stop motion*. Na conversa que tivemos, Rodrigo desabafou: “pra falar a verdade, na hora, assim (...) é que ele [o filme de animação] era muito grande, era difícil de fazer (...), e daí na hora ficou meio chato. Mas depois, ficou legal, depois que a gente mostrou”. Em seguida, Eduardo sintetizou: “dá um trabalho danado, mas ver os resultados é *bala*³⁴”. Tais trouxe o ineditismo da proposta como um dos pontos fortes do projeto,

(...) deu um trabalho assim, pra fazer, mas foi muito legal porque era uma coisa nova, assim, animação. Eu achei muito legal trabalhar com isso, uma coisa que eu nunca imaginei que um dia eu ia conseguir fazer. Eu ficava vendo os filmes de animação e eu [pensava]: bah, que legal, como é que eles fazem isso?

Nas transcrições das entrevistas figuram inúmeras descrições das animações que fizemos a partir da exploração de materiais diversos, tais como, massa de modelar, desenhos e fotografias. Em meio a tantas falas, chamou minha atenção a observação feita por Débora, “a gente fez também uns videozinhos com *performance* de massinha de modelar, a gente tirava fotos das massinhas e ia tirando até fazer um vídeo”. Antes de ver na fala da ex-aluna um “equivoco”, já que as designações para *performance* e filme de animação não costumam estar lado a lado, percebo sua tentativa de operar com uma noção ainda recente em seu repertório.

³⁴ Na gíria o “adjetivo” *bala* equivale a algo muito bom.

A tentativa de conceituar o trabalho que fizemos também era uma questão para mim. Enquanto buscava compreender e situar o processo de investigação que realizamos frente às práticas cênicas contemporâneas e as teorias que as acompanham, meu interesse sobre as elaborações das próprias crianças em relação ao tema foi fortalecido. Assim, ao realizar as entrevistas, lancei a questão para meus ex-alunos, parceiros de ontem e hoje, perguntando como nomeariam o trabalho que havíamos realizado em 2006.

Para Débora, “a gente tava estudando *performance*. Porque, ficou meio que uma obra de arte lá na rua, assim, um monte de pés, todos coloridos”. Pedro B., por sua vez, inicialmente definiu nosso trabalho como “uma *performance* apresentada *urbanicamente*” mas, após alguns segundos, reformulou sua resposta: “nós fizemos *performances* urbanas”.

Algumas crianças, ainda que não tenham utilizado a palavra *performance* para designar o trabalho realizado, identificaram procedimentos característicos desse tipo de manifestação artística no processo que desenvolvemos, descrevendo-os em seus discursos. Para Pedro P., por exemplo, o trabalho realizado teve a característica de ser algo “que se faz e não se deixa; que sempre tem coisa nova”. Já Bernardo classificou a proposta como “uma coisa experimental”, mas antes flutuou sobre outras definições, dizendo que “a gente começou a ver várias formas de arte, assim, mais para teatro, uma coisa assim... bom, não tenho uma palavra”.

Inicialmente fiquei intrigada pelo fato de Pedro B., e também outras crianças, relacionarem a noção de *performance* com a ideia de urbano. Pensava como tal relação teria se estabelecido e perguntava-me a que tipo de manifestação, exatamente, se referia o adjetivo “urbano”.

No entanto, foi Bernardo quem me auxiliou na “solução do enigma” ao recordar a discussão que fizemos em aula sobre o trabalho do artista paulista Alexandre Orion³⁵, que traz como característica dominante a intervenção no espaço urbano. Lembrei-me, assim, que de fato as crianças

³⁵ O trabalho de Alexandre Orion pode ser visto no site: www.alexandreorion.com

ficaram muito impactadas com a proposta de Orion, também mencionada em outras entrevistas. Bernardo, mesmo sem lembrar o nome do artista, descreveu a obra que analisamos: “ele [Orion] limpava as paredes dos túneis fazendo formas de caveiras, etc. E daí queriam prender ele e ele dizia que não porque era arte e ele tava limpando a cidade e não sujando, se ele tivesse pichando era outra coisa”.

O diálogo estabelecido com a obra de Orion ou, mais especificamente, com a intervenção *Ossário*, realizada por ele no túnel que liga a Avenida Europa à Cidade Jardim, na cidade de São Paulo, engendrou a preocupação com a realização de um trabalho que dialogasse com a paisagem da cidade.

Assim, começamos a falar em fazer uma *intervenção urbana*, em produzir algum tipo de marca no espaço público. Para a Turma 42 as pegadas coloridas no asfalto foram uma “marca” concreta, ainda que pouco duradoura, mas para a Turma 41 a “marca” foi a presença do grupo no Parque da Redenção, vestindo o objeto *Juntoudeunisso*. Em ambos os casos a *performance* teve vários desdobramentos: a sua realização, acompanhada pelos registros em foto e vídeo, que posteriormente seriam retrabalhados, apresentando cada um dos acontecimentos de uma *outra* forma.

Na tentativa de conceituar o trabalho realizado, as crianças lançaram mão de manifestações artísticas com as quais estavam mais familiarizadas, tais como a pintura, a escultura, o cinema e o teatro, encontrando entre estas e a *performance*, pontos de distanciamento e, também, de contato. Nesse sentido caminha a reflexão de Pedro B.: “(...) teatro é atuado, pra saber o que tem que fazer; *performance* é bastante pelo improvisado. A gente sabe o que tem que fazer mas a gente não sabe como é que vai ficar no final. E a gente não sabe as reações das pessoas”. Pedro B. apontou, ainda para a necessidade do posicionamento reflexivo do espectador frente a essas manifestações artísticas.

É tipo os quadros do MARGS, da Bienal (...) acho que no ano passado, [uma obra] dos vasos dos índios que significavam morte só que ninguém sabia disso sabe? Tu não entende inicialmente, tu tem que pensar um pouco pra ver (...) a *performance* urbana eu acho que é mais ou menos isso (...) é

um tipo de arte que as pessoas tem que entender o que elas acham, o que elas entendem e tal (...) só que é meio que inesperado e não é tipo um quadro (...), é ao vivo.

Se levarmos em consideração a perspectiva de Rossini (2005, p. 56-57), que “a arte da *performance* é, de certa maneira, um desses pontos de interseção, imagens transparentes sobrepostas, fantasmas de várias nascentes”, a tentativa de conceituar esse tipo de trabalho realmente nos leva, tal como fizeram as crianças, a uma espécie de viagem por diversas manifestações artísticas, presentes em sua origem.

A trajetória de transformações observadas na arte da *performance* ao longo no século XX é apresentada por Goldberg (2001/2006, p. IX) como “a história de um meio de expressão maleável e indeterminado, com infinitas variáveis, praticado por artistas impacientes com as limitações das formas mais estabelecidas e decididos a pôr sua arte em contato com o público”.

A interação com o público, ou o já mencionado processo entre palco e público, que ocupa o centro vital da *performance* e, também, do teatro *pós-dramático*, norteou a busca de Bernardo por relações entre o trabalho que desenvolvemos e o fazer teatral. Ele conta,

(...) depois que eu fui descobrir (...) acho que o meu pai³⁶ mesmo que me disse, que assim ó: tem um ator e um espectador, já é teatro, tu não precisa de mais nada. E depois eu fui aplicando isso em todas as coisas que a gente tava fazendo aqui, daí eu percebi: ah, então isso é teatro, mas é de uma forma diferente.

A preocupação com o espectador, ou com o *êxito na comunicação* (Lehmann, 1999/2007, p. 227), é identificada por Bernardo como mola propulsora do fazer artístico: “eu acho que a arte é uma coisa que tu faz pra te expressar, tu faz o que tu quiseres. Mas assim, é interessante tu saber o que as pessoas acharam do que tu estás fazendo. E, na verdade, é isso que te motiva pra fazer de novo”.

³⁶ Júlio Zanotta Vieira é dramaturgo e participou, na década de setenta, da criação do grupo teatral gaúcho *Ói Nós Aqui Traveiz*.

Ao manusear o *caderno de entrevistas*, que nas suas quase cem páginas guarda as transcrições das conversas realizadas com os oito ex-alunos, encontrei diversas reflexões que apontam o empenho das crianças em compreender o mundo que as rodeia, assim como suas próprias experiências, nas quais, muitas vezes, a arte tem lugar de destaque.

Ao menos em parte, isso se deve às propostas desenvolvidas na *Escola Projeto*, que, como disse Bernardo, “era muito legal e não era só por causa da arte, mas assim, (...) a gente era incentivado a ler e a cada mês tinha um livro assim. (...) Eu acho que isso faz diferença na vida de uma criança”.

Acredito que as crianças que estudam na *Projeto*, assim como seus pais e seus professores, fazem parte de um grupo que defende a relevância do fazer artístico no processo de formação dos sujeitos, posicionamento que não é simples decorrência da situação sócio-econômica privilegiada dos envolvidos, mas, prioritariamente, de uma visão de mundo e, mais especificamente, de uma concepção de educação que se conecta à proposta pedagógica da *Escola*.

O teatro, presente no currículo em igualdade de condições em relação às demais disciplinas, e valorizado através dos espetáculos apresentados nos *Sábados Culturais*, para os quais são convidados os alunos e suas famílias, passa a fazer parte do cotidiano das crianças. Nessa realidade, de certa maneira, concretiza-se a *via de mão dupla* mencionada por Desgranges (2003, p. 72), que nos diz: “a prática continuada do teatro por crianças e jovens, aliada à frequência aos espetáculos, cria uma via de mão dupla que favorece a compreensão do fenômeno teatral”. O autor ressalta, ainda, a importância de que, além do professor de teatro, formado para exercer tal função, os demais profissionais de uma escola “estejam sensibilizados para a experiência artística, para que o acesso dos alunos à linguagem teatral não seja uma luta isolada do professor de teatro no interior da própria instituição escolar” (Desgranges, 2003, p. 71).

No diálogo com as práticas teatrais contemporâneas, os processos de elaboração cênica vividos em sala de aula encontram ressonância nos

procedimentos delineados no teatro que está fora dela. Assim, identifico nosso trabalho com uma *forma de teatro*, para usar a expressão trazida por Bernardo, que se caracteriza pelo investimento em processos de *criação coletiva*, nos quais é possível observar, ao menos a tentativa, de uma descentralização do poder, da diluição das hierarquias entre professora e alunos.

Agir dessa forma, como alerta Teixeira Coelho (1989/2006, p. 18), não é uma escolha fácil, pois pressupõe “deixar que as pessoas inventem seus fins e o modo de chegar até eles” e, para tanto, “é preciso confiança no processo, uma disposição para pagar para ver, que não se tem todos os dias – que não temos todos os dias”. Daí a importância do professor posicionar-se não apenas como observador, mas como parte do grupo, sujeito às mesmas intempéries e às mesmas paixões que atingem os demais participantes, assumindo o risco de *criar junto* com seus alunos, garantindo o espaço para a experiência e não temendo os rumos inesperados que podem surgir das investigações.

Nessa perspectiva, seria interessante pensar a sala de aula como um laboratório, “lugar de trabalho e investigação científica (...) de grandes operações ou de transformações notáveis” (Michaelis, 1998). Espaço onde a radicalidade da experiência está na presença do outro, ou, de acordo com Pupo (2005, p. 03), envolve “a valorização do trabalho coletivo – e dentro dele a capacidade de escuta, condição primeira da alteridade – o desenvolvimento da capacidade de jogo, o questionamento dos papéis habituais de ator e platéia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação”.

A reflexão sobre o processo vivido pode estar mesmo na obra, considerada, por ora, acabada. Ao comentar a produção realizada por sua turma, Taís considerou que o roteiro do filme enfocou “o processo de criação do casaco até ele chegar ao *Juntoudeunisso*. Ele sendo costurado, indo para a fábrica, depois passando, caminhando, daí se juntando com o outro, mas o filme em si não tinha uma história”. Vista dessa forma, a narrativa

estabelece um espaço de reflexão sobre a própria trajetória do grupo e sua produção enquanto um *coletivo de criação*.

Foi coletivamente que nos aventuramos a explorar aspectos que poderiam ser identificados a práticas cênicas denominadas *pós-dramáticas*, tais como, o distanciamento da fábula, a fragmentação da narrativa e seu afastamento do tom ficcional.

Espaço, corporalidade, sonoridade, movimento, tempo, cor podem constituir os elementos formais que, uma vez devidamente explorados como tal pelos participantes mediante propostas precisas do coordenador, podem chegar a desembocar na formulação de um discurso artístico de caráter híbrido, a ser partilhado com uma platéia mais ou menos ampla. Em seu bojo não se vislumbra qualquer fábula ou mesmo traço de personificação (Pupo, 2006, p. 112).

Juntos transitamos por um espaço híbrido, entre diferentes expressões artísticas, num processo de investigação através do qual nos entregamos ao novo, ao inusitado, à possibilidade de descobertas e invenções. Os tropeços que tivemos ao longo do percurso (re)direcionaram nossas buscas, obrigando-nos a traçar novas rotas, nos ensinando a aproveitar os acasos, imprevistos e percalços do caminho.

Nessas idas e vindas, fomos do teatro ao cinema, da *performance* à animação, da narrativa fragmentada à linear, flertamos com procedimentos presentes na denominada cena *pós-dramática*, sem abandonar as formas *dramáticas*, revisitadas, por exemplo, no trabalho planejado pelas crianças para a “apresentação final”. A peça central nesse processo foi a liberdade para nos arriscarmos na exploração desse amplo leque, sabendo que várias formas de teatro, assim como diferentes manifestações artísticas, podem estar presentes no ambiente escolar, em arranjos os mais diversos.

Dessa forma, a escola (re)surge como um espaço possível para a “educação do sensível”, voltado, como diz Duarte Jr. (2006, p. 18), “a uma educação do sentimento”, pois, antes de tudo, “ao longo da vida aprenderemos sempre com o ‘mundo vivido’, através de nossa sensibilidade e

nossa percepção, que permitem que nos alimentemos das espantosas qualidades do real que nos cerca” (Duarte Jr., 2006, p. 12-13).

Essas considerações, dentre tantas outras que permanecem latentes, ou mesmo invisíveis, ao menos para mim, inscrevem-se no meu texto como um convite ao diálogo, nos moldes das “rodas de costura” que tanto alimentaram a produção artística dos *coletivos de criação* constituídos na minha sala de aula e, para além dela, me levam a inventar pontos, laços e amarrações para seguir costurando, não mais as mangas dos casacos, mas palavras, imagens, memórias e teorias. *Juntoudeunisso*.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2007. (Tese de Doutorado)

CHACRA, Sandra. [1983] *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CHÂTEAU, Jean. [1954] *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Teixeira. [1989] *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORTÁZAR, Julio. [1964] *Histórias de cronopios e de famas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COURTNEY, Richard. [1968] *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Cenários da Educação Infantil. *Revista Educação & Realidade*. v. 30, n.02, jul./dez. 2005. p. 165-185.

DESGRANGES, Flávio. Formação de espectadores: a relevância da questão e os procedimentos pedagógicos utilizados. In: *Anais do 17º Seminário Nacional de Arte Educação*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2003. p. 16-24.

_____. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE JR., João-Francisco. Educação estética, ou a educação (do) sensível. In: *Anais do 16º Seminário Nacional de Arte Educação*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2002. p. 35-39.

_____. *O sentido dos sentidos: e educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FAVARETTO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp, 2000.

FAZENDA, Ivani (org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, Silvana. *As trombetas de Jericó: teatro das vanguardas históricas*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1997.

GOLDBERG, RoseLee. [2001] *A arte da performance*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormiem. [1984] *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. Um protocolo dos protocolos. *Revista da FUNDARTE*, v. I, n.01, jan./jun. 2001. p. 09-11.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEENHARDT, Pierre. [1973] *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampa, 1974.

LEHMANN, Hans-Thies. [1999] *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

LOPES, Joana. [1980] *Pega Teatro*. Campinas: Papyrus, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Mirian Celeste. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Roger. *Meninos do Manguê*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

PAVIS, Patrice. [1996a] *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. [1996b] *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

- PIAGET, Jean. [1932] *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. [1946] *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PROJETO. Porto Alegre, 2002, 120 p. (mimeo)
- PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. Verdade ou mentira?. *Revista da FUNDARTE*, v. I/II, n.02/03, jul. 2001./dez.. 2002. p. 10-13.
- _____. Além das dicotomias. In: *Anais do 15º Seminário Nacional de Arte Educação*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2001. p. 31-34.
- _____. Rituais de Iniciação. *Revista da FUNDARTE*, v. IV, n.08, jul./dez. 2004. p. 42-44.
- _____. *Entre o mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. Sinais de teatro-escola. *Revista Humanidade*. nº 52, nov. 2006. p. 109-115.
- PRÉVERT, Jacques. [1949] *Dia de folga*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- ROSSINI, Elcio. *Objetos para Ação*. Porto Alegre: PPG-AV, 2005. (Dissertação de Mestrado).
- ROUBINE, Jean-Jacques. [1980] *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. [2000] *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- RYNGAERT, Jean Pierre. [1977] *O Jogo Dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- _____. [1991] *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. [1993] *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SALLES, Cecília Almeida. [2006] *Redes de criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Horizonte, 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. *Brincadeira e conhecimento – do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. *No fio do equilibrista – professor de teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: PPG-EDU/UFRGS, 2006. (Tese de Doutorado).

SCHAFFER, Murray. [1986] *Ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHECHNER, Richard. *Performance – teoria e practicas interculturales*. Buenos Aires: Livro del Rojas, 2000.

_____. [2002] *Performance Studies, an introduction*. New York: Routledge, 2006.

SPOLIN, Viola. [1963] *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. [1985] *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. [1985] *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. [1980] *Expressão corporal na pré-escola*. São Paulo: Summus, 1987.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, G. [1980] *Individualismo e cultura: notas para um a antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VIGOTSKI, L.S. [1925] *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. [1987] *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJSKOP, Gisela. [1995] *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1997.