



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



HIGOR ANTONIO DA CUNHA

**EU, O OUTRO E O ESPAÇO: O TEATRO NA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
DO CORPO DE JOVENS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

**RONDONÓPOLIS – MT
2020**

HIGOR ANTONIO DA CUNHA

**EU, O OUTRO E O ESPAÇO: O TEATRO NA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
DO CORPO DE JOVENS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elni Elisa Willms

RONDONÓPOLIS – MT
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C972e CUNHA, Higor Antonio da.
EU, O OUTRO E O ESPAÇO : O TEATRO NA RESSIGNIFICAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DO CORPO DE JOVENS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA / Higor
Antonio da CUNHA. -- 2020
114 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Elni Elisa Willms.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Teatro. 3. Juventude. 4. Corpo. 5. Arte-educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "EU, O OUTRO E O ESPAÇO: O TEATRO NA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CORPO DE JOVENS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA"

AUTOR : Mestrando Hígor Antonio da Cunha

Dissertação defendida e aprovada em 19/11/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Elni Elisa Willms
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Rogério de Almeida
Instituição : UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/USP

Examinador Suplente Doutor(a) Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 24/11/2020.

AGRADECIMENTOS

À minha Família, principalmente, aos meus pais, por todas as escolhas que fizeram e que permitiram chegar aonde cheguei. Foram diversos sacrifícios deles que permitiram que eu conseguisse avançar em minha formação. Por isso, tenho com eles uma dívida eterna.

À minha companheira de vida, Estephani, por me apoiar a todo momento e me ajudar a ter momentos de lazer e alegria, quando a escrita e a pesquisa se tornavam cansativas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elni Elisa Willms, por toda a liberdade, pela acolhida e por acreditar em mim, mais do que eu mesmo o fazia.

Aos integrantes da banca, Prof. Dr. Rogério de Almeida e Prof.^a Dr.^a Raquel Gonçalves Salgado, pelas contribuições que me fizeram ver e alcançar mais longe.

À Eglen Pipi Rodrigues, cujo apoio foi fundamental, cedendo espaço para que eu realizasse a pesquisa-ação. Sem você, esta pesquisa não aconteceria.

Ao Departamento de Educação, na pessoa de Cassia Domiciano, pela autorização para que esta pesquisa ocorresse.

A todas as participantes da pesquisa, do segundo e sexto semestres de Pedagogia, que tiveram uma postura de abertura e engajamento total. Mais do que participantes, vocês são coautoras desta dissertação.

Às pessoas das Artes Cênicas, que me ensinaram uma imensidão coisas: Anderson Paisca; Dieckson Santos; Lysiane Baldo; Palhaço Chacovachi; Adriano Brandão (Tupisco); Tio Bob (Roberto Ventura) e os Risologistas; Jean Salustiano; Maria Agrelli, Clara Camarotti e Renata Muniz do Coletivo Lugar Comum; e tantos outros professores, grupos e mestres.

Aos meus amigos, que tem contribuído diretamente com o processo de escrita e de pesquisa: Patrícia, Thamara, Emanuel e Antonio.

Às professoras e aos professores da *Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade*, bem como todos os funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, do *Campus* Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), da Universidade Federal de Mato Grosso.

Aqui seria o espaço destinado a uma frase de algum pensador, ou algo do gênero.

Mas escolho deixar não uma, mas várias. Frases, palavras, timbres, tons.

Deixo aqui uma lista de músicas que indico para serem ouvidas enquanto se lê esta dissertação.

Elas me inspiraram e ajudaram a escrever o texto que aqui está, e transbordam qualquer frase que eu possa trazer.

Pink Floyd – *Louder Than Words* (<https://youtu.be/Ezc4HdLGxg4>)

Luedji Luna - Um Corpo no Mundo (<https://youtu.be/V-G7LC6QzTA>)

Novos Baianos - Mistério do Planeta (<https://youtu.be/WWfseMcAUZY>)

Black Pumas – *Colors* (<https://youtu.be/0G383538qzQ>)

Caetano Veloso - *Nine Out Of Ten* (<https://youtu.be/HcJwJmzubhk>)

Los Jaivas - *Mira Niñita* (<https://youtu.be/uzdc0C9p9h4>)

Perfume Azul do Sol - 20.000 Raios de Sol (<https://youtu.be/2WWCW4pafkg>)

Legião Urbana - Há Tempos (<https://youtu.be/rnCTXKqfuGc>)

Charlie Brown Jr. - Não É Sério (https://youtu.be/w_HUCmMnB5o)

Belchior–Sujeito de Sorte (<https://youtu.be/oy5w9mWrzBg>)

Rhye - *Feel Your Weight (Poolside Remix)* (<https://youtu.be/tdsH-yuCbCw>)

Secos e Molhados – Amor (https://youtu.be/LrxMlfCP_pw)

Alabama Shakes - *Hold On* (<https://youtu.be/Le-3MIBxQTW>)

Nina Simone - *Ain't Got No, I Got Life* (<https://youtu.be/L5jI9I03q8E>)

Gilberto Gil e Gal Costa - "Dê Um Rolê" (Live in London) (<https://youtu.be/Nch1I8WPY6M>)

Link para a *playlist* no *Spotify*:

<https://open.spotify.com/playlist/4QkQVSBpfi9Z3hKQEnVCgU?si=L9RbvFNrRZeFQG9ypU0W4A>

RESUMO

Esta dissertação resulta da pesquisa de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus Universitário de Rondonópolis* (PPGEdu/UFMT/CUR), na *Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade*. O objetivo foi compreender como a linguagem teatral pode evidenciar e ressignificar os sentidos atribuídos ao corpo, por parte das jovens estudantes do curso de Pedagogia da referida universidade, contribuindo para uma educação da sensibilidade estética. Pretendeu-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Até que ponto um processo criativo com a linguagem teatral pode ressignificar a educação do corpo em jovens estudantes do curso de Pedagogia? Para tanto, foram utilizados como referenciais teóricos para se pensar a Educação as contribuições de Larrosa (2002), Galeffi (2007) e Ferreira-Santos e Almeida (2020). As teorias e as propostas teatrais que inspiraram as práticas e as análises vêm dos Estudos do Teatro, na presença dos autores como Boal (1988), Lecoq (2010) e Spolin (2010). Além disso, as reflexões de teóricos da Sociologia da Juventude, como Pais (1990) e Groppo (2017), foram importantes, assim como as investigações de autores dos Estudos do Corpo e que discutem a corporeidade, tais como Foucault (1999), Le Breton (2007) e Haraway (2009). Esta pesquisa educacional foi baseada nas metodologias da autobiografia associada à Jornada Interpretativa (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020), valendo-se das experiências com a linguagem teatral do jovem pesquisador, em diálogo com a metodologia da pesquisa-ação, com jovens estudantes, entre 15 e 29 anos, do curso de Pedagogia já referido. A partir dos resultados observados pelo pesquisador nas práticas dos jogos dramáticos e teatrais, dos relatos das participantes, da vivência do pesquisador e da pesquisa bibliográfica, foram tecidas análises sobre o Corpo e suas relações com o autoconhecimento, com as relações sociais e com a experiência do mundo ao seu redor. As análises apontam que, explorando as confluências desses diálogos e das experiências vividas, afirma-se a potência do Teatro como um caminho para uma educação mais sensível, ativa e libertadora dos corpos jovens, constituindo-se, assim, em importante contribuição para a formação das pedagogas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Teatro; Juventude; Corpo; Arte-educação;

ABSTRACT

This dissertation results from the Master's research developed with the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, Rondonópolis University Campus (PPGEdu / UFMT / CUR) in the Research Line Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity. The objective is to understand how the theatrical language can show and re-signify the meanings attributed to the body, by the young students of the Pedagogy course at the Federal University of Rondonópolis, contributing to an education of aesthetic sensitivity. It is intended to answer the following research problem: what extent can a creative process with theatrical language resignify body education in young students of the Pedagogy course? The contributions of Larrosa (2002), Galeffi (2007) and Ferreira-Santos and Almeida (2020), are used as theoretical references to think about Education. The theories and theatrical proposals that inspire practices and analyzes come from Theater Studies, in the presence of authors such as Boal (1988), Lecoq (2010) and Spolin (2010). In addition, theorists from the Sociology of Youth, such as Pais (1990) and Groppo (2017), and from Body Studies, such as Michel Foucault (1999), Le Breton (2007) e Haraway (2009) are brought. This educational research was based on the autobiography methodologies, drawing on the young researcher's experiences with the theatrical language, in dialogue with the action research methodology, with young students, between 15 and 29 years old, of the Pedagogy course already mentioned. Based on the results observed by the researcher in the practices of dramatic and theatrical games, the participants' reports, the researcher's experience and bibliographic research, analyzes are made about the Body and its relations with self-knowledge, social relations and the experience of the world around. The results indicate that exploring the confluences of these dialogues and lived experiences, the potency of Theater is affirmed as a path to a more sensitive, active and libertarian education for young bodies, thus constituting an important contribution to the training of pedagogues.

KEYWORDS: Education; Theater; Youth; Body; Art-education;

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mais alto que as palavras, técnica mista, 2019.	12
Figura 2 - Mãos, marcador sobre papel, 2020.	22
Figura 3 - Sem título, técnica mista, 2019.	43
Figura 4 – Máscaras, aquarela, 2020.	46
Figura 5 - Organismo, aquarela, 2020.	50
Figura 6 - Mulher-leoa, técnica mista, 2020.	58
Figura 7 - Coincidentia oppositorum, técnica mista, 2020.	60
Figura 8 - O Mar nos olhos, giz pastel, 2020.	65
Figura 9 - Todas as peles, aquarela, 2018.	68
Figura 10 - o espaço dentro de mim, técnica mista, 2020.	76
Figura 11 - O Corpo da Cidade, técnica mista, 2020.	85
Figura 12 - Capa do Caderno de Campo deste pesquisador. Pintura feita com marcadores sobre papel, 2020.	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. PÉS FINCADOS NO CHÃO: trajetos, bases teóricas e vivenciais.....	12
1.1. O caminho até aqui	12
1.2. O solo teórico onde me afirmo	18
1.3. Empreitadas de vigor e coragem: a que se destina esta pesquisa?.....	20
2. “PARA QUE SERVEM AS MÃOS?” – As Metodologias empregadas	22
2.1. Tocar a si e tocar o mundo – a autobiografia e a pesquisa-ação.....	23
2.2. O teatro como instrumento de pesquisa	28
2.2.1. PESQUISAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM ARTE	29
2.2.2. PESQUISAS QUE RELACIONAM TEATRO E EDUCAÇÃO	32
2.2.3. O TEATRO COMO INSTRUMENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	36
3. PERCEPÇÕES SOBRE EU, O OUTRO E O ESPAÇO	41
3.1. Eu	44
3.1.1. AUTOCONHECIMENTO E TEATRO	45
3.1.2. O CORPO NA ESCOLA.....	49
3.1.3. AS PERSONAS DA JUVENTUDE	54
3.2. O Outro	61
3.2.1. OLHAR E SER OLHADO.....	62
3.2.2. BONS ENCONTROS	66
3.2.3. DIÁLOGOS SOBRE OPRESSÃO	69
3.3. O Espaço	77
3.3.1. EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE	82
3.3.2. CORPO E TECNOLOGIA.....	88
3.3.3. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO	91
ATO FINAL: CONSIDERAÇÕES LOCALIZADAS PARA UMA APRENSINANÇA.....	98
REFERÊNCIAS	101
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	107
ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA	109
ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	110

INTRODUÇÃO

O corpo se apresenta como um importante canal semântico para a construção identitária e para a expressão das pessoas. Ao longo do processo formativo, somos inseridos em diversos discursos, conceitos e paradigmas sobre o corpo. Tudo isso nos educa a vê-lo como um objeto a ser analisado, fragmentado e estudado em terceira pessoa, mas não sentido como experiência em primeira pessoa. Os jovens, situados em uma fase etária de experimentação e moratória social, acabam sendo muito influenciados e reprimidos nesse processo educativo que dociliza e disciplina. Entretanto, a problemática se agrava quando esses estudantes estão em formação para ser educadores.

O Teatro, sendo uma manifestação artística que utiliza o corpo, apresenta-se como uma proposta potente de contribuição para uma educação sensível, contribuindo para o processo de ressignificação de conceitos atribuídos ao corpo pelos processos formativos.

A partir dessas ponderações, a questão que move este estudo é: Até que ponto um processo criativo com a linguagem teatral pode ressignificar a educação do corpo em jovens estudantes do curso de Pedagogia? Buscando responder a essa problemática, foi conduzida a investigação, utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação, aliada à pesquisa autobiográfica (que se vale da experiência do pesquisador). A pesquisa-ação teve como participantes as estudantes de licenciatura em Pedagogia que se situam na faixa etária entre 15 a 29 anos, idade que caracteriza a juventude conforme a Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da juventude e dispõe dos direitos dos jovens (BRASIL, 2013).

Com base nesse questionamento central, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a linguagem teatral pode evidenciar e ressignificar os sentidos atribuídos ao corpo, por parte das jovens estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Rondonópolis-MT, contribuindo para uma educação da sensibilidade estética. Para contemplá-lo, foram organizados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, por meio de pesquisa bibliográfica, conceitos, discursos e sentidos sobre o corpo e a educação, com o intuito de relacionar as abordagens e os processos educativos pertinentes ao corpo presentes na trajetória de formação dos estudantes e do pesquisador;

- Realizar exercícios dramáticos e teatrais com jovens estudantes do curso de Pedagogia, a fim de verificar as contribuições do fazer teatral à formação dessas pessoas quanto aos aspectos sensíveis da educação;
- Coletar narrativas autobiográficas das estudantes participantes dos exercícios dramáticos e teatrais para identificar as percepções sobre o corpo que essas jovens tiveram ao longo de seu percurso formativo;
- Investigar qual a importância da produção criativa com a linguagem teatral na formação de professores, por meio das observações das práticas realizadas.

A expectativa, a partir dos objetivos propostos, foi compreender as contribuições da linguagem teatral diante desses processos educativos que anulam a corporeidade das pessoas e reforçar a arte-educação como uma proposta de caminho, particular e localizado, na construção de uma educação sensível.

As análises foram tecidas à luz de pressupostos teóricos relacionados à educação, a partir dos estudos de Freire (1996; 2011), Larrosa (2002), Galeffi (2007) e Ferreira-Santos e Almeida (2020; 2019). Além dos estudos ligados à Educação, as teorias e propostas teatrais que inspiram as práticas e as análises situam-se no campo dos Estudos do Teatro, com base em Boal (1988), Lecoq (2010) e Spolin (2010). Também, balizaram as análises os pressupostos da Sociologia da Juventude, a partir de teóricos como Pais (1990) e Groppo (2017) e autores que estudam o Corpo, como Foucault (1999), Le Breton (2007) e Haraway (2009).

A partir dos resultados observados pelo pesquisador nas práticas dos jogos dramáticos e teatrais, dos relatos das participantes, da vivência do pesquisador e da pesquisa bibliográfica foram tecidas análises sobre o Corpo e suas relações com o autoconhecimento, relações sociopolíticas e com a experiência do mundo ao seu redor. Para apresentar os resultados, este texto encontra-se organizado em seções, da seguinte forma: inicialmente, na primeira seção, destaco a trajetória do pesquisador, suas inquietações e as bases teóricas que sustentaram o trabalho. Ao fim dessa seção, realizo uma experimentação textual, inspirada em Haraway (2008), tentando despertar um pouco mais de movimento e vida ao texto, encarnado, um texto-corpo.

Na seção seguinte, explico as metodologias empregadas na pesquisa, a autobiografia e a pesquisa-ação, abordando brevemente os aspectos históricos envolvidos em suas concepções. Ainda nessa segunda seção, aprofundo a noção de pesquisa educacional baseada

em Arte, evidenciando que esta pesquisa tem como instrumento e objeto, simultaneamente, o teatro.

A terceira seção contém o relato das atividades práticas realizadas, nos três dias de pesquisa, e divide-se em três subseções que aprofundam os eixos, respectivamente: “Eu”, em que trato da importância do corpo na construção da identidade, bem como alguns processos formativos envolvidos e influenciadores dessa construção. Nela, também procuro iniciar com uma proposta de materialidade textual diferente; “O Outro”, momento no qual são trazidos os aspectos políticos, éticos e sociais aos quais o Teatro pode ser associado, bem como o reconhecimento da alteridade; “Espaço”, onde exploro a ludicidade e a sensibilidade presente na relação do corpo com o ambiente em que está inserido e os objetos presentes.

Ao longo do texto, exponho pinturas produzidas por este pesquisador. Algumas foram inspiradas em cenas das atividades práticas da pesquisa-ação, outras despertadas pelos estudos dos temas. Em alguns momentos, essas imagens são citadas no texto, outras, propositalmente, falam por si mesmas, sem a adição de contextualizações. Permitir que as imagens comuniquem diretamente com o contemplador faz parte da experiência estética e crucial quando tratamos do imaginário.

Explorando as confluências dessas imagens, dos diálogos e das experiências vividas, procuro afirmar a potência do Teatro como um caminho para uma Educação mais sensível, ativa e libertadora dos corpos jovens, constituindo-se, assim, em importante contribuição para a formação das pedagogas.



Figura 1- Mais alto que as palavras, técnica mista, 2019.

Fonte: Do autor.

1. PÉS FINCADOS NO CHÃO: trajetos, bases teóricas e vivenciais

1.1. O caminho até aqui

Toda escrita é autobiográfica, conforme nos diz Nietzsche (1995). Sempre que vamos escrever ou criar algo, partimos da posição que ocupamos, construída a partir de nossa trajetória de formação e de autoformação de nossa história com o assunto, do nosso lugar de fala. Por isso, sinto a necessidade de me localizar como pesquisador, docente e autor desta escrita.

Sou um homem cis, branco. Nasci em uma cidade do interior do oeste paranaense, em 11 de novembro (11) de 1996, às 11h30min. O número 11 tem perseguido meus dias desde então. Meu nome é Higor Antonio da Cunha. O segundo nome vem do meu pai; o primeiro foi supostamente inspirado no personagem Cigano Igor, da novela “Explode Coração”, famosa à época de meu nascimento.

No filme “Dois Papas” (2019), de Fernando Meireles, na cena de sua confissão, o personagem de Bento XVI, interpretado por Anthony Hopkins, diz as seguintes palavras: “Quando criança, falhei por não ter coragem de experimentar a vida. Em vez disso, eu preferi estudar. Agora sei que isso me afastou do mundo [...]”. Ao ver tal cena, fiquei tocado, pois também tive uma vivência parecida em minha infância.

Desde pequeno, tive uma relação estranha comigo e com os outros. Sentia-me diferente, deslocado. Percebia a minha volta que a “inteligência” era valorizada; assim, pus em minha cabeça que queria ser tão inteligente quanto possível. Em busca disso, tornei-me ávido leitor de tudo quanto podia. Ficava isolado, lendo, enquanto as outras crianças brincavam. Não subia em árvores, não andava de bicicleta, não jogava bola. Alimentava minha intelectualidade, acreditando ser a única forma de inteligência.

Essa minha postura causava estranhamento, lógico, já que era uma criança que não brinca. Muito cedo passaram a me atribuir (pré)conceitos e nomenclaturas. Antes mesmo de descobrir o que era sexo, já me chamavam de “criança viada”, e fui me afastando ainda mais do que poderíamos chamar de “coisas de meninos”. Na escola, eu queria dançar e não tinha interesse na paulatina prática do futebol. Não entendia a graça de correr atrás de uma bola.

Arelado a isso, comecei a engordar, conforme iniciava a adolescência. Meu contato com meu corpo era mínimo, sem ouvir o que ele realmente queria. E conforme engordava, outros termos eram adicionados à lista de apelidos. Logo, as palavras se tornaram insuficientes e a violência física passou a ser empregada. Fui percebendo que a inteligência dos livros não me servia; eu tinha de desenvolver uma inteligência ao lidar com as pessoas.

Passei a usar o humor como válvula de escape, meio de expressão e de enfrentamento das situações. Isso compunha o pacote clássico do clichê: *nerd*, gordo, engraçado. Ainda que carregado de autodepreciação, meu humor era minha forma de sobreviver à realidade, de me relacionar com as pessoas, buscando me ferir o mínimo possível.

Ao concluir o Ensino Médio, em 2013, resolvi aguardar, antes de iniciar uma graduação, a fim de decidir qual curso fazer. Nesse tempo, acabei entrando em um grupo de teatro. Por meio do Teatro, passei de um menino tímido para um comunicador, sendo capaz de enfrentar multidões e fazê-las rir a partir do papel do personagem de palhaço. Com o fazer teatral, pude impulsionar minha expressão vocal e corporal, tive mais consciência sobre os meus sentimentos e melhorei a expressão de minhas emoções. Com o Teatro, a Dança-Teatro, o Improviso e a Palhaçaria, pude me conhecer mais, acolhendo meus aspectos que mais negava, demonstrando a sensibilidade que tanto procurei esconder durante a adolescência, expondo meu corpo que tantas vezes foi para mim motivo de embaraço.

Pelo entusiasmo e dedicação nas oficinas, em pouco tempo, eu já ministrava oficinas e lecionava cursos, participava de formações e oficinas em outros municípios e levava apresentações para outras cidades. Esse ofício tive de abandonar em 2015, para me dedicar à função de Assistente Administrativo na Prefeitura Municipal de Campo Bonito - PR, em regime efetivo, após ter sido aprovado em Concurso Público.

Concomitantemente, inspirado pelo contato maravilhoso com o mundo do Teatro, ingressei no curso de Artes no ano de 2015 e, em 2017, o concluí, obtendo a láurea acadêmica. O fato é que sempre estive envolvido com a pintura e o desenho. Adorava estudar sobre os movimentos artísticos históricos e era um amador de todas as artes, mas somente quando tive a experiência com o Teatro é que percebi que era com Arte que eu queria trabalhar. Entretanto, ainda não estava certo sobre a profissão de educador.

Ainda assim, a docência faz parte da minha vida desde a infância, já que sou neto, sobrinho, filho e irmão de professoras. Assim, os almoços de famílias pareciam praticamente conselhos de classe, com infindáveis discussões sobre a escola e os alunos. Conforme eu acompanhava as suas trajetórias docentes, fui familiarizando-me com o ofício.

Durante minha trajetória acadêmica, fui instigado a perceber as peculiaridades do ato de ensinar e de aprender e valorizar a especificidade da educação. Entretanto, também fui alertado para os problemas enfrentados tanto no processo de formação do aluno, como no processo de formação dos professores. Nessas investigações, percebia problemas inclusive de nossa formação como arte-educadores e quais efeitos poderiam ocasionar. Dessa maneira, tenho sempre buscado a autoavaliação e a efetiva *práxis* pedagógica, pautada na teoria-prática-teoria.

Ademais, durante a minha formação, pude conhecer técnicas, métodos e materiais artísticos que permitiram melhorar minha poética pessoal e a minha expressão nas linguagens da Pintura, do Desenho, do Cinema, da Escultura, da Gravura, da Fotografia, da Dança, da Música e, é claro, do Teatro.

Em 2017, assumi o cargo de Secretário Escolar na Escola Municipal Lauro Luiz, em Campo Bonito - PR. No decorrer desse ano, observei de maneira constante como se dá o processo de ensino e de aprendizagem, desde a alfabetização. Entre as questões burocráticas e documentais que são necessárias ao funcionamento de uma unidade escolar, foi possível perceber como os conhecimentos aprendidos na licenciatura podiam ser aplicados no cotidiano escolar. Outrossim, foi possível perceber, em muitas situações relacionadas à atuação docente e mesmo à abordagem de alguns conteúdos, que os professores se sentiam despreparados e inseguros, demonstrando as necessidades que não foram supridas no processo de formação inicial.

No ano de 2018, fui nomeado como Professor de Artes do Estado do Mato Grosso, com carga horária de 30 horas semanais. Atualmente, estou lotado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Alfredo Marien. Atuando nesse novo espaço, inevitavelmente, comparei essa nova realidade a do estado onde estava. Uma diferença que se destaca é a carga horária destinada, pela Secretaria de Estado de Educação, à formação continuada, que ocorre na escola e é remunerada. Isso desperta a reflexão sobre a importância da atualização dos profissionais de educação e como essa formação continuada pode contribuir para o aprimoramento das práticas, das metodologias e da abordagem dos educadores para com educandos.

Não obstante, inicialmente, encontrei dificuldades. Ao me deparar com esses jovens e adolescentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiramente, tive um estranhamento. Não conseguia lidar com a apatia que eles demonstravam aos conteúdos que eu levava e abordava com tanta empolgação, conteúdos pelos quais indubitavelmente eu me interessava. Não entendia o porquê, mesmo eles demonstrando desinteresse total pelo conteúdo, permaneciam na sala e vinham à escola. Sentia-me perdido, sem saber a que métodos, autores ou instâncias recorrer. Aos poucos, percebia que esses jovens e adolescentes eram diferentes de mim, mas são jovens e adolescentes como eu fui. Têm trajetórias tão únicas, intrincadas, confusas e caóticas. Foram expulsos de outras escolas; tiveram de abandonar os estudos por causa de envolvimento com drogas, por casamentos, por gravidez; viram o tempo passar e perceberam-se deslocados; encontravam-se tão perdidos quanto eu.

Esse espanto foi algo fecundo, como diria Arroyo (2017). Percebi que minha formação não havia me preparado para isso; a minha formação, inicial e continuada, não me salvaria. Quando o conteúdo previsto no planejamento não os despertava a qualquer reação, recorri à coordenação pedagógica para fugir do “roteiro” e lançar mão do improviso. Busquei conteúdos que faziam parte das vivências deles, como o *Hip-Hop* e o *Rap*. Obtive algumas reações, mas ainda assim não como esperava, porque não havia trazido algo necessariamente novo. Decidi, então, aplicar jogos teatrais, nos quais podiam ser evocados questionamentos sobre relações, comunicação e emoções.

Com o Teatro, eles despertaram, talvez como aconteceu comigo outrora. Viram-se como sujeitos compartilhando um espaço com outros sujeitos. Viram-me como um sujeito, como uma pessoa cheia de sentimentos, vivências e trajetórias assim como eles. Naquele dia, eu conheci meus alunos e eles me conheceram. Eles participaram dos jogos, observaram-se e se exibiram. Mostraram que estavam ali, ocupando seus espaços. Quando jogamos juntos, compartilhamos experiências e momentos que muitos pedem para que eu proporcione novamente. Mas, infelizmente, não posso fazer isso todos os dias. Na verdade, o Teatro sequer estava no planejamento que recebi pronto ao assumir as aulas.

Diante disso, meu interesse nesta Pós-Graduação foi, antes de tudo, o desenvolvimento profissional, já que esperava compreender os processos de formação pelos quais passei e passo (no caso da formação continuada), ponderando sobre os contextos históricos, políticos e socioculturais que os influenciaram e influenciam. Ou seja, entender como se deu e se dá a minha própria formação, podendo melhorar no que for necessário.

Em setembro de 2018, participei de uma oficina denominada “Segunda Pele”, ministrada pelas atrizes do Coletivo Lugar Comum, de Recife (PE), que chegou até Rondonópolis por meio do Palco Giratório do Serviço Social do Comércio (SESC). Nessa oficina, elas apresentaram técnicas e exercícios que utilizaram na composição da peça “Segunda Pele” e, como o nome sugere, envolvia contato e exploração do corpo. Durante o contato (com muito Tato) com os outros participantes da oficina, reencontrei meu corpo que há algum tempo ignorava. Pude voltar a ouvi-lo, vê-lo e passar a gostar dele, um bocadinho mais. Havia momentos em que formávamos um corpo único, como uma célula que se locomovia a partir de tentáculos curiosos e enérgicos. Em outros momentos, éramos, cada um, um corpo, sendo tocados e expostos pelos outros. Eu percebi que estava vivo, com tudo guardado em meu corpo, cada acidente e tentativa de suicídio, cada dor e prazer, cada alegria e tristeza... E todo o passado brotava à pele. Ao mesmo tempo, tomei consciência de que, em

meio ao mar de ódio e ignorância que a onda fascista trazia, eu estava tendo contato com uma ilha de afeto e de carinho, sem aparente malícia, maldade ou inverdades. Terminei a oficina em um pranto descontrolado, pela torrente de sensações e memórias que pude experienciar. Eram lágrimas de sobrevivência, mas também de alegria pelo reencontro comigo mesmo. Uma experiência dessa não consigo não chamar de religiosa, no sentido verdadeiro e original da palavra: uma religião.

Durante a oficina, conheci uma mestranda em Educação que, para minha surpresa, disse-me que pesquisava Teatro. A minha surpresa se devia ao fato de que, em vários programas de Pós-graduação em Educação que eu havia procurado, as artes eram ignoradas, esquecidas ou abafadas. Investigando um pouco, soube que era orientanda da Prof.^a Elni e de que ela professora dava uma abertura para as temáticas que envolvem Arte e Educação. Nesse momento, decidi (ou reforcei a decisão que já tinha tomado, talvez) que tentaria ingressar no programa para investigar o Teatro, tendo abertura ou não. Escrevi o projeto, contrariando as recomendações de mirar em alguém e de olhar os referenciais dos docentes-pesquisadores. Quem quisesse que me escolhesse!

Em meu âmago, havia a vontade de evidenciar a extrema importância que a disciplina de Arte, e particularmente a linguagem teatral, tem na formação humana. Desde a graduação, foi perene e doloroso ter de sempre justificar a presença de Arte nos currículos escolares. O componente curricular que leciono é intensivamente injustiçado há um longo tempo, mais ainda nesses últimos anos, passando por golpes que ocorrem por meio de descabidas reformas, que buscam retirá-lo das escolas. Investigar um tema relacionado à Arte-educação me parece uma maneira de levantar a bandeira da importância de Arte na sociedade, na educação e na vida.

A Linha de Pesquisa *Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade* foi escolhida pelo foco da pesquisa. A intenção era investigar as potencialidades do Teatro justamente para o público jovem e adolescente, de 14 a 29 anos, que frequenta a EJA. O primeiro motivo dessa investigação com essa faixa etária está relacionado à minha própria trajetória de vida. Conheci o Teatro quando estava com 16 anos, e tive experiências que mudaram minha vida. O segundo motivo é porque eu trabalho com esse público, já que atuo no CEJA Professor Alfredo Marien. Em suma, eu acredito no “poder” do Teatro, no potencial que ele tem de ajudar jovens e adolescentes a tomarem controle de suas trajetórias de vida e de suas trajetórias discentes, assim como ocorreu comigo.

Já o Grupo de Pesquisa *Infância, Juventude e Cultura Contemporânea* (GEIJC) foi escolhido, pois tem como objeto de estudo “a juventude e seus engendramentos com as produções e práticas culturais, sociais e educativas no mundo contemporâneo”. Ou seja, a participação nesse grupo possibilita pesquisar sobre os aspectos culturais, sociais e educativos relacionados ao Teatro, que por si só se enquadra como manifestação cultural, e como os jovens se relacionam com essas produções e práticas teatrais.

A partir do início e da ambientação com as disciplinas e temáticas pesquisadas, percebi que seria mais difícil pesquisar sobre Educação de Jovens e Adultos, por ser uma temática que não recebe tanta atenção das pesquisas acadêmicas. Essa desatenção não é somente por parte do mundo acadêmico, mas também das políticas públicas, as quais conheço seus efeitos no cotidiano do trabalho docente. Com muito pesar e um punhado de culpa, vi-me intentado a tirar a temática da EJA de minhas intenções de pesquisa.

Entretanto, enquanto prosseguia no estudo para obtenção dos créditos e perfazendo as disciplinas, uma nova temática brilhava em minha frente: estudos do corpo, que foram aparecendo para mim como um campo amplo e necessário. Eu deixava as aulas cheio de borboletas no estômago, com tanto a dizer, mas sem saber como. Eu sentia tanto, sem saber explicar de maneira racional. Então eu pintava imagens, como a Figura 1 que abre esta seção. Eu sentia demais. E tudo isso era “Mais alto que as palavras”, como canta Pink Floyd.¹

Além disso, a cada leitura relacionada a esse novo tema, lembrava-me da oficina que me levava aos prantos. A temática do corpo é intrínseca ao Teatro e me era muito cara. Assim, se configuravam meus objetos de investigação neste processo: Educação, Juventude, Teatro e Corpo.

1.2.O solo teórico onde me afirmo

De acordo com Le Breton (2007), o corpo é o canal semântico pelo qual o indivíduo se relaciona com o mundo. Os corpos são significados, representados e interpretados em ambientes culturais. E a luta em torno desse corpo, como signos, torna-se importante pela sociedade em busca de contribuir para a formação de identidades das pessoas, principalmente os jovens. Esses sujeitos que passam por diversos processos educadores são educados também

¹ Refiro-me à música: PINK FLOYD. **Louder Than Words**. Londres: Columbia, 2014. Disponível em: <https://youtu.be/Ezc4HdLGxg4> Acesso em: 07 set. 2020.

com relação ao corpo. São colocados em contato com discursos que produzem e produzem seus corpos (FOUCAULT, 1999).

Durante muito tempo da história ocidental, centrada nos referenciais europeus como Platão e Descartes, houve uma cisão entre corpo e alma ou corpo e mente. Em diversos binômios de diversas teorias filosóficas e epistemológicas, o corpo acaba sendo a parte ignorada, invisibilizada, negada. Além da filosofia europeia, o Cristianismo também contribuiu para a instauração da dualidade entre corpo (matéria) e espíritos, nas relações humanas, atribuindo ao corpo tudo o que era profano e pecaminoso, o que deveria ser evitado.

Mesmo a crença na ciência, que se propagou na Modernidade, não foi capaz de romper com as divisões estabelecidas entre a razão e a emoção. No entanto, o corpo visto por uma ótica científica foi tratado como uma máquina. Como afirma Foucault (1999), o esquadrinhamento do corpo ganhou cada vez mais ênfase nas diversas áreas das ciências. Por exemplo: a medicina passou a compreender as moléstias de forma individual, e cada profissional da área se especializa em cuidar de uma determinada parte do corpo, desconsiderando a sua relação com os demais órgãos.

Com isso, as visões biologicista e mecânica do corpo foram sendo transferidas para o processo de Educação. Nas escolas, o objetivo era manter os corpos disciplinados, alinhados, limpos. O corpo acaba sendo analisado e dissecado de maneira a abordar os diversos processos orgânicos que mantêm um corpo vivo, mas ignorando-se, sobretudo, as relações com o emocional, cultural e histórico. Espera-se que os estudantes sejam capazes de entender as relações químicas que o fazem estar ali, mas não analisar criticamente as relações que o fazem estar ali daquele jeito. Assim, os corpos, além de disciplinados, são “docilizados”, sem questionar os processos a que são submetidos. Atendo-se às relações constitutivas entre saber, poder e corpo, Foucault (1999) esteve mais preocupado em entender os efeitos que os discursos como regimes de verdade produzem nos sujeitos.

Na educação escolar, marcada pelo foco da racionalização e da anulação da corporeidade, torna-se cada vez mais necessário realizar reflexões que apontem para um caminho de sensibilidade, de afetos. E há um instrumento com potencial para isso: o Teatro.

O Teatro é uma arte cênica, que tem como principal instrumento e matéria-prima o corpo. É uma arte que, diferente do cinema e da Televisão, só acontece no aqui e no agora, na relação entre ator(es) e plateia. As pessoas que atuam interagem com as pessoas que assistem por meio de um texto, verbal ou não. Dessa forma, o Teatro pode ser tomado como uma

ferramenta de expressão, meio de comunicação e de construção de conhecimento por meio do corpo.

Na Educação Escolar, a partir da aprendizagem do Teatro, são proporcionadas ao estudante a construção de sua própria expressão corpórea e a participação da produção cultural da sociedade, retomando seu papel como agente-produtor desta cultura.

Contudo, muitas questões relacionadas aos processos artísticos, criativos e expressivos que o professor aborda em sala surgem de sua própria trajetória artística, poética e estética. Em outras palavras, um educador pode realizar proposições artísticas com seu educando, sobretudo, se ele mesmo passou por esses percalços. Nessa mesma lógica, é possível inferir que um professor somente realizará considerações acerca do corpo com os estudantes se ele mesmo já tenha refletido sobre isso em seu processo de formação.

Para compor as análises e o embasamento teórico, realizei uma revisão bibliográfica sobre as temáticas do Teatro, do Corpo e suas relações com a Educação e a formação de professores. Para tanto, foram examinadas teorias teatrais que tratam dos processos sociais, culturais, psicológicos e políticos envolvidos no fazer teatral. Destacam-se as contribuições de Brecht (1978), Boal (1988; 2007), Artaud (1999), Augusto, Bertolt, Grotowski (2007), Spolin (2008; 2014), Lecoq (2010), Pavis (2015) e Stanislavski (2016a; 2016b).

Concomitantemente, foram trazidos autores que tratam da Educação e que abordam outras possibilidades de educar com sensibilidade e envolvendo os afetos. Os principais autores utilizados foram: Benjamin (1987), Freire (1996; 2011), Larrosa (2002; 2015), Galeffi (2007), Almeida (2010) e Ferreira-Santos (2014).

Para abordar a questão do corpo, os autores que contribuíram para as reflexões foram: Foucault (1999), Merleau-Ponty (1999, 2007), Strazzacappa (2001), Le Breton (2003, 2007), Spinoza (2009), e Nietzsche (2009, 2011). Além dos já nominados, ainda há os pesquisadores que tratam da juventude, tais como Pais (1990, 2006) e Groppo (2017), a fim de esclarecer os fatores envolvidos no processo que estão intrinsecamente ligados à fase de vida das participantes.

1.3. Empreitadas de vigor e coragem: a que se destina esta pesquisa?

E assim a reflexão faz todos nós covardes.
E assim o matiz natural da decisão
Se transforma no doentio pálido do pensamento.
E empreitadas de vigor e coragem,

Refletidas demais, saem de seu caminho,
Perdem o nome de ação. (SHAKESPEARE).

Como o ser humano acabou se tornando um animal que confessa, começo já me confessando. Este trabalho está recheado de contradições. Exponho logo de cara que é para evitar possíveis apontamentos de dedo ou de julgamentos. As contradições que aqui se apresentam

são conscientes, e algumas até deliciosamente propositais.

A despeito do que se espera de uma dissertação, que seja extremamente delimitada, minuciosamente específica, eu quis a amplitude. Quis englobar alguns temas que, à primeira vista, são difíceis de serem conjugados, conectados, aliados. Há uma infinitude de vertentes que falam de Teatro, de Educação, de Juventude e de Corpo. Seria impossível trazê-las todas aqui e tratá-las com a devida profundidade.

Além disso, é um trabalho que busca criticar a supremacia que as palavras e a racionalidade tomaram em nossa sociedade. Ainda assim, aqui estamos, em um texto escrito que segue uma estrutura gramatical, ortográfica e formal, que almeja a lógica e a compreensão.

Confesso que, de tão gritantes que eram essas ambiguidades, já nem queria mais escrever. Queria uma escrita perfeita, sem possibilidades de dissidência, algo que seja inegável, totalmente admissível. E por medo de não conseguir, eu nem tentava. Mas acontece que somos deveras ambíguos e contraditórios. Eu, você, esta pesquisa, os autores que utilizo, as participantes que me ajudaram, todos nós.

Repletos de contradições.

Por isso, foi preciso escolher quais momentos das práticas entrariam, quais autores desses determinados campos eu traria. Deixo claro: esta pesquisa não pretende a universalidade. Este é um saber localizado (HARAWAY, 1995), que aceita a sua parcialidade, permitindo surpresas, ironias e conexões inesperadas. Está localizado em um tempo e espaço definido. É uma proposição de “um caminho” e não “o caminho”. Um caminho parcial, único e singular, que pode atrair a outras pessoas. Ainda assim, como diz o poeta, um caminho que se faz caminhando.

2. “PARA QUE SERVEM AS MÃOS?” – As Metodologias empregadas

Para que servem as mãos? Para pedir, prometer, chamar, conceder, ameaçar, suplicar, exigir, acariciar, recusar, interrogar, admirar, confessar, calcular, comandar, injuriar, incitar, teimar, encorajar, acusar, condenar, absolver, perdoar, desprezar, desafiar, aplaudir, reger, benzer, humilhar, reconciliar, exaltar, construir, trabalhar, escrever ...

[...] Com as mãos atira-se um beijo ou uma pedra, uma flor ou uma granada, uma esmola ou uma bomba! Com as mãos o agricultor semeia e o anarquista incendeia! As mãos fazem os salva-vidas e os canhões; os remédios e os venenos; os bálsamos e os instrumentos de tortura, a arma que fere e o bisturi que salva. Com as mãos tapamos os olhos para não ver, e com elas protegemos a vista para ver melhor. Os olhos dos cegos são as mãos.

[...] A mão foi o primeiro prato para o alimento e o primeiro copo para a bebida; a primeira almofada para repousar a cabeça, a primeira arma e a primeira linguagem. [...]

E nos dois extremos da vida, quando abrimos os olhos para o mundo e quando os fechamos para sempre, ainda as mãos prevalecem. Quando nascemos, para nos levar a carícia do primeiro beijo, são as mãos maternas que nos seguram o corpo pequenino. E, no fim da vida, quando os olhos fecham e o coração pára (sic), o corpo gela e os sentidos desaparecem, são as mãos, ainda brancas de cera, que continuam na morte as funções da vida. E as mãos dos amigos nos conduzem... E as mãos dos coveiros nos enterram!²

Com minhas mãos digitei esta dissertação. Com elas foi que pinte as pinturas que ajudam a compor esta produção. São elas que estão presentes na maioria dos gestos que uso para me expressar. Por elas é que reconheço as superfícies que toco, que sinto e me agencio. Também, para sentir o meu próprio corpo, são elas que utilizo. São, portanto, meus primeiros instrumentos de criação artística, de investigação científica e de exploração autoconhecimento.

A epígrafe que trago no início desta seção diz melhor do que eu jamais conseguiria, o quanto essas mãos estão presentes em nossa vida. As mãos são, para mim, o símbolo da atividade, do corpo curioso, que se move, que se relaciona, que cria. Por isso, trago-as como abertura para esta seção, que aborda as ações que desempenhei para compor esta pesquisa.

² “O Monólogo das Mãos”, de Giuseppe Ghiaioni.



2.1. Tocar a si e tocar o mundo – a autobiografia e a pesquisa-ação

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, tendo em vista as temáticas abordadas, nas quais não se almeja uma quantificação de dados. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de campo. A pesquisa de campo caracteriza-se, principalmente, pela produção de dados ocorrer junto a pessoas, observando como o fato ou o fenômeno acontece na prática.

Como metodologia de pesquisa, lanço mão do método (auto)biográfico, por meio de relatos da minha trajetória de vida, bem como da metodologia da pesquisa-ação realizada com estudantes do segundo e do sexto semestres do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Rondonópolis - MT, na faixa etária de 15 a 29 anos. Foram realizados três encontros com essas estudantes, de modo que os dados produzidos foram registrados, por mim, em um caderno de campo e, por elas, por meio de relatórios escritos.

Assim, uma parte desta pesquisa é composta de dados produzidos a partir da metodologia da autobiografia, em associação com a Jornada Interpretativa (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 45), em que destaco momentos da minha trajetória de formação, principalmente a partir de vivências em oficinas e trechos de relatórios que produzi na disciplina de Teatro, durante a graduação em Artes. Eu, deste momento atual, olho para os acontecimentos descritos pelo Eu de alguns anos atrás. Afastado temporalmente e não totalmente imerso, sou mais capaz de analisar como os processos educativos em Teatro se davam, o que eu aprendia e que experiências vivia.

O método autobiográfico se baseia na análise dos processos de formação de um indivíduo, apontando as relações imbricadas nesses processos. Conforme aponta Delory-Momberger (2011), a partir da transformação das experiências temporais em narrativas, o pesquisador ordena, organiza, estrutura e interpreta os acontecimentos da sua vida. Portanto, as diversas relações que a pessoa tem em sua vida são observadas como fenômenos. Para a autora,

Trata-se, por um lado, de uma *fenomenologia dos atos* que estabelece uma distinção entre *ação, acontecimento, transação, interação*, medindo cada um deles em razão da sua dinâmica autógena ou heterogênea e, por outro lado, de uma *tipologia dos espaços* e das relações que unem os sujeitos a cada um deles (relação com o corpo, com o outro próximo, com a moradia, com a vizinhança, com o espaço social, com o mundo e com o metamundo). (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 531, grifo da autora).

Logo, o principal objeto da autobiografia é a vivência humana e as experiências que atravessam e influenciam no processo de constituição de si, a formação da subjetividade, ou “como alguém se torna o que é” (NIETZSCHE, 1995). Essa noção de escrita da própria vida, buscando perceber o desenvolvimento do ser único que cada um é, está presente há algum tempo na filosofia ocidental, mais precisamente a partir do século XVIII com a concepção alemã de *Bildung* (DELORY-MOMBERGER, 2011). Entretanto, a sua aplicação como investigação nas pesquisas em Educação é recente.

Vendo a vida como uma constante aprendizagem, com a autobiografia, é possível conceber a vida como um percurso formatado como narrativa, possibilitando-nos encontrar um sentido. Não um sentido oculto que, mesmo estando ali o tempo todo, o pesquisador distraído nunca havia dado conta. Entretanto, observando as experiências passadas, é possível perceber como os eventos, em uma rede caótica e complexa, contribuíram para chegar aonde se está, para se tornar a pessoa que se tornou. É perceber, não um “de-vir”, mas um “de-foi”. Enquanto o que está acontecendo, é difícil compreender, mas, o que aconteceu, é mais fácil definir.

Associo a autobiografia à Jornada Interpretativa (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020), prática que consiste na busca de interpretação dos fenômenos, suspendendo quaisquer conceitos pré-concebidos, e, ao investigar os significados das coisas do mundo, dar sentido a si mesmo, em uma redescoberta, um reencontro e uma reconstituição de sentidos. É assumir sua própria incompletude e se expor a uma caminhada que “produz metáforas, imagens e símbolos capazes de organizar a compreensão de si, do Outro e do mundo em que estamos mergulhados” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 45). É verdadeiramente sair de seu lugar-comum, da sua zona de conforto e se expor.

Quando o pesquisador se expõe no texto – que pode ser uma dança, uma representação cênica ou gráfica, um canto, uma música –, assume a sua limitação de não compreender uma suposta verdade universal e torna evidente que o que está se apresentando é uma verdade efêmera e particular localizada em um tempo e espaço delimitados. Muito se almeja no campo científico a neutralidade, a objetividade e a universalidade do saber. Entretanto, quem trabalha com autobiografia, despretensiosamente e honestamente, apresenta o seu saber influenciado pelos diversos atravessamentos sociais e identitários, subjetivos e pessoais.

A autobiografia auxilia na compreensão de que somos seres históricos, socioculturais, inseridos em contextos cronológicos e geográficos, e, por meio da narrativa, significamos as

experiências para construir uma identidade. Quando eu me biografizo (DELORY-MOMBERGER, 2012), torno-me autor, personagem e narrador.

Walter Benjamin (1987) aponta a importância da narrativa para a formação de indivíduos. O autor, ao vivenciar o pós-guerra e a crise de 1929, percebia o desvanecimento da arte de narrar, de converter vivências, momentos vividos, em experiências. Vivência seria a situação repetitiva, que não altera o sujeito, não o faz sair de si e se modificar. A experiência, por outro lado, caracterizaria essa viagem para fora de si mesmo, com o potencial de vivenciarmos um pouco do que o outro viveu, ideia retomada também por Jorge Larrosa (2002).

E o narrador tem uma sapiência, um saber e, ao narrar, também consegue superar dores, transformando a sua experiência vivida em experiência narrada para quem ouve, autêntica no “aqui e agora” (BENJAMIN, 1987). Já quem ouve a narrativa ou a lê, está na companhia do narrador e compartilha desse momento com ele, permitindo que o espectador/ouvinte/leitor assuma outro papel, o papel do seu narrador, mesmo que momentaneamente.

Essa importância da experiência de ouvir histórias está intimamente ligada à capacidade de conceber as próprias experiências. Uma pesquisa realizada, em 1992, pelo educador francês Phillippe Meirieu (*apud* DESGRANGES, 2006) indicou que crianças que não tinham acesso ao cinema e ao teatro, isto é, que não ouviam histórias, apresentavam certa complicação ao tentar se referir ao passado. Analisando as entrevistas dessas crianças, ficava evidente a falta de aptidão para compreender os fatos passados e se localizar no presente e, portanto, a dificuldade em formular as próprias vivências, em contar as próprias histórias. Narrar ou biografar-se é, dessa forma, também um ato educativo para si, para o outro e para o mundo.

Além dos dados obtidos na biografização das experiências do autor-pesquisador (que é professor, jovem e tem experiência com o Teatro) com as temáticas envolvidas, foram produzidos dados a partir de pesquisa-ação.

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando há realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto a partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos, e por estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva (THIOLLENT, 1985). Além disso, a pesquisa-ação proporciona uma troca de saberes entre os participantes e pesquisadores, além de enriquecimento dos conhecimentos de todos os envolvidos no processo. A pesquisa-ação requer convivência com

os participantes, e as ações podem emergir dos interesses deles ou podem ser propostas pelo interventor, desde que haja um desejo dos envolvidos.

A minha opção pela pesquisa-ação parte de uma identificação com metodologias participantes desde a graduação. Na pesquisa-ação, há um forte caráter educativo, de intervenção, de afetação e de criação. Com a participação de outras pessoas no processo, as temáticas e as experiências ganham ainda mais significado.

É um tipo de pesquisa conveniente para os inconformados, pois se apresenta como uma iniciativa de mudança, de reação a algum fato percebido pelo pesquisador. Nesse caso, é perceptível, desde minha chegada ao Mato Grosso, a necessidade de haver algum momento e um espaço para pensar a importância da Arte na Educação. Há pouca informação sobre Arte ao longo da formação em Pedagogia, o que leva os recém-formados deixarem o curso sentindo despreparo para atuação nessa disciplina³.

Além disso, para que os discursos e os conceitos do corpo repassados ao longo da educação escolar sejam objetos de questionamentos, supõe-se que os estudantes de licenciatura em processo de formação sejam provocados a tais ponderações. Surge, então, uma problemática quanto à formação de educadores que causa algumas dificuldades para os educadores e para as comunidades escolares das quais fazem parte.

Todavia, ao contrário de um pensamento fatalista e conformado, há uma “esperança de uma mudança possível” (BARBIER, 2004, p. 119). Nesse aspecto está o ponto principal da pesquisa-ação, uma metodologia de pesquisa que busca alteração de uma realidade, investigando os processos com a participação das pessoas envolvidas em uma problemática comunitária, em vista a propor soluções a ela (BARBIER, 2004). A pesquisa-ação deve ter como objetivo intervir em uma realidade com vistas a transformá-la ou promover processos que permitam aos sujeitos a emancipação do pensamento sobre a realidade vivida e os meios para transformá-la.

Enquanto se realiza uma intervenção e investiga os efeitos dessas ações, também pode ser promovido um processo educativo para enfrentamento da realidade estudada, isso porque esse tipo de pesquisa tem a intenção de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas participantes. Para Thiollent (1985), deve haver uma direta interação entre os pesquisadores e os envolvidos na pesquisa. Na pesquisa-

³ Essa problemática já suscitou uma intervenção realizada por mim e por Emanuel Nogueira Ramos, descrita brevemente no texto “A Arte-Educação na Unidocência: Pesquisa-Ação realizada com pedagogas da rede estadual de Mato Grosso, atuantes na cidade de Rondonópolis”, apresentado no I SEMFOR - Seminário de Formação do Cefapro: Profissionalidade e Formação Continuada: articulação para a prática pedagógica, em 2019. Disponível em: <http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/SemFor/issue/view/1>

ação, ocorre uma relação de *práxis*, de reflexão-ação-reflexão: primeiro, estuda-se teoricamente o assunto, propõe-se uma ação interventiva na realidade estudada e analisa-se o resultado dessa ação. A investigação ocorre antes, durante e depois da ação aplicada com os participantes.

As práticas propostas nesta pesquisa tiveram como objetivo abordar as trajetórias de vida das participantes, permitindo que elas expressassem suas histórias e as analisassem como corpo coletivo. A partir da interpretação, pretendeu-se promover a reflexão das ações e das reações que elas fizeram e fazem para si, para os outros e para o espaço que ocupam. Após as práticas, cabia a elas relatar de maneira escrita o que vivenciaram, evidenciando os efeitos que as práticas provocavam e quais sensações foram despertadas no decorrer do processo. Alguns trechos desses relatórios escritos foram citados ao longo deste texto, de modo a dialogar com as teorias expostas e a explicitar o modo como a pesquisa foi realizada.

Algumas variáveis influenciam na pesquisa-ação, já que são acrescentadas outras pessoas na construção da pesquisa, que atuam como coautores. Quanto mais pessoas para contribuir com o pesquisar, o observar e o executar as tessituras do texto, mais complexo (MORIN, 2005) ele se torna. Por isso, considero necessário melhor caracterizar as duas turmas que me auxiliaram nesta pesquisa.

Uma turma era o sexto semestre que eu via na sexta-feira. Outra era o segundo semestre que eu encontrava na segunda-feira. Uma turma na fase de decisão sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizando estágios e inúmeros trabalhos, visando à conclusão mais rápida e indolor possível desse curso. Outra praticamente iniciando a graduação, pronta para aproveitar tudo o que a formação poderia conceder.

As turmas eram compostas majoritariamente por mulheres, sendo 57 das 62 participantes, motivo que me faz escolher o gênero feminino para me referir às pessoas que participaram da pesquisa. Mesmo que não tenha sido perguntado de maneira estruturada, várias delas se identificavam como mulheres negras, conforme demonstraram em seus relatórios. Algumas já atuavam na Educação Infantil, por meio do estágio. Outras tentavam conciliar os estudos em Pedagogia com empregos em outras áreas. De ambas as turmas, porém, apenas uma das estudantes disse ter alguma experiência com o Teatro.

Assim, é possível perceber quão diversas foram as reações das participantes, situadas em momentos diferentes de suas formações, influenciadas pelas diversas intersecções que compõem suas identidades. Minhas observações foram registradas por meio de caderno de campo, ao qual recorrerei algumas vezes para compor um panorama dos fenômenos percebidos. Entretanto, de forma alguma, considero meus apontamentos como superiores às

observações das participantes, apenas são pontos de vistas, posições diferentes. Quando eu preferir uma fonte a outra, deve-se apenas ao espaço restrito que há para narrar uma experiência tão enriquecedora.

Faz-se necessário mencionar que esse projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFMT, *campus* de Rondonópolis, em novembro de 2019, e foi aprovado em 05 de março de 2020, por meio do parecer número 3.901.313.

Todas as considerações e apontamentos dos atos realizados nos jogos dramáticos, teatrais e nos exercícios corporais são relatados neste texto mediante autorização prévia de cada estudante participante, que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1). Antes do início desta pesquisa-ação, as participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, sobre o sigilo de sua identificação, de que os dados seriam utilizados apenas para fins de estudos científicos e dos riscos e benefícios de suas participações neste estudo. A elas foi garantido o sigilo de suas identidades nas informações produzidas, sendo seus nomes reais suprimidos e substituídos por codinomes escolhidos por elas. Também, houve autorização da coordenação do curso de Pedagogia, a qual foi expressa por meio da carta de anuência da Coordenação do Departamento de Educação (Anexo 2).

2.2.O teatro como instrumento de pesquisa

Os métodos e os instrumentos de pesquisa vêm acompanhando, ao longo do tempo, as mudanças nas concepções de ciência, de sociedade e de conhecimento. A ciência não se resume somente a práticas que buscam de maneira neutra conhecer e investigar a realidade ou a verdade, mas também é atravessada, influenciada e submergida em interesses sociais, econômicos e psicológicos, como aponta Edgar Morin (2005).

A pesquisa pode ser compreendida como uma busca profunda, com cuidado, e visa a responder a um problema, a um questionamento, a uma curiosidade. Ela sempre estará inserida dentro de um paradigma, isto é, uma concepção de mundo, um conjunto de crenças, de pressupostos e de valores, que definirá os métodos, as formas e o conteúdo que o ato de pesquisar será conduzido. O paradigma positivista, por exemplo, pretende prever os fenômenos de uma realidade mensurável e objetiva, admitindo uma suposta não influencia do observador e tendendo a quantificar os dados encontrados a fim de estabelecer variáveis que auxiliem a prever e a controlar os fenômenos (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019).

No entanto, a partir do século XX, houve mudanças nas maneiras de se pensar e de fazer ciência, vindas a partir de experiências das ciências da matéria, ditas exatas, principalmente com os experimentos da física quântica, que passaram a denotar a importância do sujeito no percurso de pesquisa e a influência do observador nos experimentos (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019). Dessa forma, foram sendo desenvolvidas, cada vez mais, formas de ciência por meio das quais as pessoas foram reconhecidas como partes importantes do processo investigativo. Assim, os limites entre quem investiga e o objeto ou material a ser investigado se desfazem, mesmo que momentaneamente, para dar origem a uma trama complexa. E entenda-se por complexa, como destaca Morin (2005),

o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2005, p. 188)

Muitos instrumentos recentes têm passado a valorizar as subjetividades das pessoas na observação, na exploração e na análise da realidade. Na década de 1970 e 80, por exemplo, passaram a ser aplicados instrumentos importados do mundo do *Marketing*, como o Grupo Focal, que utiliza a experiência e as opiniões de pessoas envolvidas com os assuntos.

No campo das pesquisas em Educação, isso não foi diferente, sendo possível notar o surgimento de metodologias que trazem o pesquisador não só como sujeito observador, mas também como passível de ser foco da pesquisa. O observador passa a ser também observado. Nesse sentido, destaca-se o estabelecimento do método (auto)biográfico para a produção científica (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Com esses novos paradigmas sobre ciência, compreendendo que a ciência também é um campo de poder (HARAWAY, 1995), somos compelidos a nos questionar quais objetivos temos com a pesquisa científica, a quem servimos e de que maneira podemos nos educar mutuamente enquanto pesquisamos (FREIRE, 1999). Nessa obrigação latente, surgem propostas alternativas de pesquisa com infinitas potencialidades.

2.2.1. PESQUISAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM ARTE

Concomitantemente à inserção de novas metodologias de pesquisa, na década de 1970, Elliot Eisner refletiu em que medida os processos criativos em Arte poderiam servir como métodos em processos de investigação. Eisner (2008) analisa que em nossa sociedade, onde se

busca o rigor metódico na ciência, a Arte acaba se tornando indigna de confiança, já que à sua prática são atribuídos aspectos emocionais ou ornamentais. Suas ideias têm inspiração nas proposições de Herbert Read, que via na Arte um caminho para poder educar sobre o mundo. Tanto Eisner quanto Read postularam que o objetivo de toda educação deveria estar em formar artistas, em um sentido mais amplo do termo. Nas palavras de Eisner (2008),

Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (EISNER, 2008, p. 9).

A partir disso, Eisner nos aponta como a Educação pode aprender com a Arte, no sentido de dar atenção à forma, à composição, aos percursos mais do que aos objetivos e abrir lugar à incerteza, que tem sido evitada no sistema educacional vigente.

Diante dessas ideias, Elliot Eisner se lança à missão de conceber uma maneira de pesquisar em Educação que acolha todas as potencialidades e ensinamentos que as Artes proporcionam. Desse modo, junto com Tom Barone (BARONE; EISNER, 2006), propôs a *Art-based Educational Research*.

A *Art-based Educational Research* (ABER) é um tipo de pesquisa que busca o despertar de novas perspectivas sobre a Educação, tendo as artes como suporte e método. Ao contrário das técnicas tradicionais de pesquisa que buscam explicações sólidas e predições confiáveis, a ABER procura sugerir novos modos de ver o fenômeno educacional. Para isso, seu formato de texto não é convencional, assim como em outros modos de pesquisa pós-modernos e dos pós-estruturalistas, mas se prima pelo uso dos elementos estéticos que transmutam sentimentos e conceitos.

Essa espécie de pesquisa oportuniza fazer diferente do que tradicionalmente se espera de uma pesquisa. Os resultados encontrados não almejam ser verdades universais e podem ser apresentados em outros formatos, como em pinturas, desenhos, músicas, danças e performances. Dessa maneira, é possível se esquivar do logocentrismo que permeia o mundo acadêmico.

É oportuno ressaltar que esses métodos baseados em artes não serviram e nem servem somente para o campo educacional, mas também para diversas outras disciplinas e áreas de conhecimento que têm se apropriado das linguagens e das expressões artísticas e construído o que tem sido chamado de *Art-based research*, ou, em português, Pesquisa Baseada em Artes (PBA). Além disso, não são utilizados somente para estudos que tratam de objetos de pesquisa artísticos, mas também aqueles cujos resultados estéticos e poéticos poderiam ser classificados como PBA, como as obras de Paulo Freire (2011) ou de Donna Haraway (2016), por terem um estilo literário e livre, ainda que científico.

Como forma de ilustrar tal concepção, apresento alguns exemplos, retirados de Oliveira e Charreu (2016, p. 373):

- Ensaios visuais, nos quais as imagens contam por si mesmas um relato ou dialogam (diferentemente de ilustrar) a partir de outro plano com o que apresenta o texto;
- Ensaios utilizando diferentes formas de narrativa literária, experiências de transição através da educação, para permitir ao leitor estabelecer ressonância com o texto que nos/lhes foi dado;
- Investigações que apresentam o processo e o resultado utilizando formas não convencionais de investigação, especialmente aquelas com recursos visuais ou performáticos.

Após o pontapé dado, várias outras ideias de investigação em Educação foram surgindo, inspirando-se nos conceitos de Eisner e de Barone. Um exemplo notável foi a professora canadense Rita Irwin (2008), que criou uma sugestão de investigação em Arte e Educação conhecida como *A/r/tography*, traduzida como *A/r/tografia*. A *A/R/Tografia* tem seu nome a partir do acrônimo de *Artist-Researcher-Teacher*, portanto, trabalha com a figura do artista-pesquisador-professor. A intenção é aliar a pesquisa teórica, o ensino-aprendizagem e a criação artística, isto é, as três formas de pensamento aristotélicas, *theoria-práxis-poiesis*.

A ideia surgiu quando Irwin, com seus estudantes de pós-graduação na *University British Columbia*, no Canadá, buscava definir as suas práticas e “o nome ‘grupo de pesquisa-ação’ parecia não fazer justiça ao que [realizavam]” (IRWIN, 2016, p. 12). Então, com essa nova denominação, passou a englobar as pesquisas em andamento que buscam não apenas responder a questionamentos, mas provocar novos; pesquisas que fogem das relações de causa

e efeito e buscam intenções rizomáticas⁴, metáforas, como pluralidade de significados e reverberações. Para além de uma pesquisa-ação, trata-se de uma “pesquisa com ação”.

Essa abordagem se torna muito importante pela compreensão de que

Não pensamos apenas com nossas mentes, com nossos corações porque reconhecemos que o nosso corpo faz parte disso. Existimos em nosso pensamento, em nossos sentimentos e em nossos corpos. Todas essas coisas acontecem o tempo todo. Não estamos apenas interessados no questionamento, na pergunta, mas também no desafio da procura e tudo que isso envolve. (IRWIN, 2016, p. 16).

Portanto, assim como a Arte Contemporânea passou a valorizar mais o processo de criação que o resultado propriamente dito, a proposta artográfica também valoriza o processo de pesquisa, tanto quanto o resultado teórico escrito. Busca-se que esse resultado venha acompanhado de outra forma de expressão, verbal ou não, ou de uma combinação desses registros, com possibilidades de conexões com campos distintos das artes – uma criação poética passível de promover mais do que nossa intelectualidade, já que “[...] criamos ativamente o conhecimento mediante o intuir, o sentir e o pensar” (IRWIN, 2013, p. 184).

Além dos aspectos artísticos já citados, também são de extrema importância os atos relacionados à *práxis* pedagógica. O a/r/tógrafo é, além de artista e pesquisador, um professor que pode e deve levar a sua prática e seus questionamentos para o cotidiano da sala de aula. De fato, a ideia da a/r/tografia é ser uma investigação viva, um modo de ser e estar no mundo, promovendo tantas curiosidades, questionamentos e perspectivas quanto possível.

No Brasil, as ideias da ABER têm sido disseminadas por duas denominações: a Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) e a Investigação Educacional Baseada em Artes (IEBA). Tais ideias têm crescido na produção brasileira, mas, ainda, a maioria das PEBAs se restringe à área das Artes Visuais (PERUZZO; CARVALHO, 2018). Nesse sentido, esta pesquisa procura explorar como as Artes Cênicas, mais precisamente o Teatro, podem ser compatíveis às confluências entre Pesquisa e Arte.

2.2.2. PESQUISAS QUE RELACIONAM TEATRO E EDUCAÇÃO

⁴ Esse termo faz referência à proposta epistemológica de Deleuze e Guattari (1995), na qual se busca um pensamento capaz de estabelecer diversas conexões, que não estabelece raízes fixas, mas se espalha e se alonga.

A partir do levantamento das pesquisas realizadas em diversas bases de dados de produções científicas, é possível perceber que as investigações sobre a Pedagogia do Teatro compõem um campo que tem crescido nos últimos cinco anos, já que cerca de metade das produções presentes nos bancos de dados⁵ foi feita nesse período.

Trago aqui alguns autores e vertentes dessa profícua relação entre Teatro e Educação. Alguns dos pesquisadores citados foram utilizados ao longo deste texto. Outros, mesmo que igualmente importantes, foram mencionados apenas nesta seção, como forma de elucidar os caminhos de pesquisas que poderiam ser trilhados, mas que por falta de tempo e espaço não foram. Em suma, trago-os a fim de enaltecer a sua importância e assinalar a minha ciência das produções já feitas.

Várias terminologias foram usadas por pesquisadores para denominar o campo teórico e prático que relaciona a Educação e o Teatro. Educação Dramática, Teatro-Educação, Arte-Educação e Teatro na Educação foram algumas nomenclaturas utilizadas, conforme afirma Ingrid Koudela (2005). Atualmente, utiliza-se Pedagogia do Teatro para denominar as pesquisas que abordam o uso da linguagem teatral em processos educativos e diversos contextos, tanto nos diversos níveis e modalidades de ensino da educação formal como nos meios empresariais, terapêuticos e outros meios de educação não formal.

Ingrid Koudela e Arão Santana (2005) apontam que as pesquisas sobre Teatro e Educação concentram-se em quatro tendências gerais: o jogo teatral ou dramático e suas relações com os diversos locais de aprendizagem; o teatro como ação cultural, ou seja, suas aplicações na solução de problemas sociais; a formação do professor de teatro ou do ator; e a pedagogia do espectador, que aborda o que se aprende com a fruição de obras teatrais.

Os jogos teatrais e dramáticos representam uma das mais férteis relações entre Teatro e Educação. As pesquisas que investigam a utilização desses jogos na educação formal e não formal representam um extenso campo. Essa vertente tem, no Brasil, como principal referência a autora Ingrid Koudela (2005), seja como tradutora das obras de Spolin, de Brecht ou mesmo em suas próprias publicações.

⁵ Dados encontrados nas datas 17 e 26 de agosto de 2019 nas seguintes plataformas: BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Scholar/Acadêmico, *Web of Science* e SciELO - *Scientific Electronic Library Online*.

Outra forte tendência nas pesquisas que relacionam Teatro e Educação toma a linguagem teatral como importante instrumento de ação social e cultural e, a partir disso, analisa sua utilização em projetos e organizações não governamentais.

Nesse sentido, o teatro é proposto como coadjuvante na solução de problemas e/ou meio de conscientização, como no uso de drogas, educação ambiental e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis. Foi possível perceber na plataforma SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, por exemplo, que, ao pesquisar trabalhos que relacionassem os termos “Teatro e Educação”, a segunda área temática com maior produção foi “Saúde pública, ambiental e ocupacional”⁶. Isto é, mesmo quando os descritores utilizados foram específicos para “Educação”, ainda aparece com proeminência a utilização o Teatro na promoção da saúde (que incluem Enfermagem, Nutrição, Medicina do Esporte, Fonoaudiologia etc.), totalizando 31 dos 80 trabalhos encontrados na plataforma.

Além disso, destaca-se também o fazer teatral junto a jovens e adolescentes. Cerca de 10 a 20% das pesquisas que envolvem “Teatro e Educação” trabalham com juventude/jovens. Seja em oficinas e promovidas em espaços escolares ou espaços de educação não formal, as pesquisas envolvendo o público jovem trazem o teatro como uma atividade capaz de promover maior expressão e maior conscientização desse público para temáticas relacionadas à saúde (DIBA; D'OLIVEIRA, 2015) tal qual supracitado, e ao social, como violência (BRANDÃO NETO, SILVA, *et al.*, 2014) e o *bullying*.

Existem pesquisas em outra vertente que tratam da importância do teatro para a formação do professor, como auxílio na preparação vocal e corporal. Nessa tendência, também se aponta o Teatro na composição do “professor-personagem”, principalmente na área de formação de professores de Artes Cênicas. Destaco os estudos de Biange Cabral (2018) e Heloise Vidor (2018). Tal tendência é recente e ainda pouco explorada nas pesquisas brasileiras.

Por fim, há pesquisas que analisam a relação do espectador com o Teatro. Neste trabalho, buscam-se abordar a importância do acesso ao Teatro, os efeitos de sua inacessibilidade, o que e como o Teatro ensina, tratando-o como uma pedagogia cultural (SIMON, 2013). Com esse sentido, há o trabalho de Carla da Silva Almeida *et al.* (2018), que

⁶ Resultados obtidos em pesquisas feitas no dia 17 de agosto de 2019.

aponta o Teatro como meio de divulgação e de educação científica em museus, demonstrando que os objetos de ensino possíveis de serem ensinados não se restringem à linguagem teatral.

Ainda no bojo dos estudos acadêmico-científicos, há aqueles que propõem uma relação entre Estudos Culturais e Teatro, abordando aspectos das teorias da recepção, como a obra de Taís Ferreira (2006). Sua pesquisa centra-se nas formulações que crianças tecem acerca das manifestações da linguagem teatral, com as quais têm contato, e também as mediações feitas pela escola e professores, visando a elucidar o quê de escola tem no teatro e o quê de teatro tem na escola (FERREIRA, 2007).

Outro importante pesquisador dessa linha é Flávio Desgranges (2006), que investiga a chamada “Pedagogia do Espectador”. Partindo das reflexões de Walter Benjamin (1987) e de Bertolt Brecht (1978), o autor pesquisa como o ato de assistir a peças teatrais não é um ato passivo e pode desencadear transformações na concepção das próprias histórias e experiências.

Há ainda outros campos, como o terapêutico, com o Psico e o Sociodrama, que, mesmo focados em tratamento, ensinam sobre “espontaneidade, criatividade, autoavaliação e até cura dos traumas” (CAVASSIN, 2008, p. 42).

Têm-se, no Brasil, alguns autores que se tornaram referência na pesquisa teórica, como os pesquisadores da Universidade de São Paulo – USP: Ingrid Koudela (1984), Flávio Desgranges (2003), Maria Pupo (2005) e Ricardo Japiassú (2009). Também com expressiva obra estão Olga Reverbel (1989b; 1989a), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Biange Cabral (2006), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Além disso, no campo prático-metodológico, é impossível deixar de mencionar a importância de Augusto Boal (1988), que continua a inspirar práticas teatrais tanto no Brasil quanto em outros países, em especial na França, nos EUA, na Índia e no Canadá.

As pesquisas mencionadas contribuem para se pensar além do Paradigma Racional Cartesiano, aliando ciência e arte e demonstrando como o Teatro pode ensinar sobre diversos campos do conhecimento, incluindo ciências da saúde, política, autoconhecimento. A relação entre Teatro e Educação tem tido um percurso histórico que demonstra uma tendência a proporcionar cada vez mais resultados desta potente, produtiva e criadora confluência.

Contudo, ainda são poucas as pesquisas que inserem o Teatro como uma base metodológica e que não o tratam apenas como um objeto de pesquisa correlato à Educação.

Embora sejam relevantes as pesquisas teóricas que aproximam esses objetos, ainda paira a necessidade de empregar a linguagem teatral no fazer da pesquisa, na obtenção de dados ou na apresentação de resultados, algo pretendido nesta dissertação, como se vê nos capítulos posteriores.

2.2.3. O TEATRO COMO INSTRUMENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O teatro não se apresenta somente como um objeto de estudo junto à Educação, mas também é utilizado como instrumento de pesquisa em si mesmo, elemento que embasa o processo investigativo tal como nas PEBAs. Como já citado, as PEBAs no Brasil ainda estão atreladas às Artes Visuais, havendo poucas produções que envolvam as Artes Cênicas, isto é, Teatro, Performance e Dança como base para investigação. Ainda assim, são notáveis diversas possibilidades para encaminhar uma pesquisa baseada nas Artes Cênicas, como a observação de processos criativos de grupos de atores profissionais ou não, a observação ou construção de um espetáculo como meio de exposição de dados, o etnodrama, o teatro participativo como pesquisa participante, ou a investigação de temáticas educacionais sob o prisma cênico, como o professor-personagem e a aula-como-performance, que tratam de práticas de ensino escolar especialmente preocupadas com o caráter estético da experiência da aprendizagem.

Mesmo que não sejam apresentados os resultados de maneira performática, empregar o teatro em outras etapas do caminho investigativo já pode caracterizar uma pesquisa baseada no teatro, conforme afirma Norris (2000, p. 46):

For me, the potential of drama as research is fully realized, not when one translates data into a play, but when the dramatic activities shape the presentation in the same way as quantitative research uses numerical data through all stages. Drama becomes a complete research activity when data is collected, analyzed, and presented in dramatic fashion.⁷

A dramaticidade está envolvida na pesquisa desde a maneira que ela é pensada, projetada, executada até a maneira em que é apresentada. A carga dramática vem da não invisibilização dos processos subjetivos do pesquisador e das participantes, do apelo poético e estético e da intenção de proporcionar e de provocar sensações em quem fruir dela. Um

⁷ “Para mim, o potencial do drama como pesquisa é plenamente realizado, não quando alguém traduz dados em uma peça, mas quando as atividades dramáticas moldam a apresentação da mesma maneira que a pesquisa quantitativa usa dados numéricos em todas as etapas. O drama se torna uma atividade de pesquisa completa quando os dados são coletados, analisados e apresentados de maneira dramática” (tradução nossa).

pesquisador, ao utilizar-se da dramaticidade, aproxima-se do contador de histórias que visa a encantar as pessoas e a despertar significados em que o ouve. Ter como base o drama em uma pesquisa é permitir que as pessoas sejam afetadas, isto é, tenham seus afetos mobilizados.

Da mesma forma, trabalhar com “drama” significa trabalhar com ação, isso porque, se atentarmos à raiz da palavra, “drama” vem do grego “*drao*” e significa “eu faço, eu luto” (SLADE, 1978). Implica, portanto, que a pesquisa com drama ou teatro seja carregada de intencionalidade, de ação com significado, um quefazer não isolado. Fica perceptível uma proximidade e uma semelhança com pesquisas-participante ou pesquisas-ação que se empenham em agir na realidade em que se pesquisa.

O potencial dessas artes, em especial do teatro, se deve ao fato de elas trabalharem com a expressão corporal, utilizando gestos, sons e imagens. A comunicação acontece por muitos meios além da palavra, e com a investigação por meio de teatro temos acesso a diversas qualidades presentes na comunicação não verbal, como linguagem corporal, tom, velocidade e volume vocal, microexpressões faciais etc. Essas características raramente são objeto de manipulação consciente do participante quando se tem uma improvisação teatral, que surge de maneira espontânea.

A aproximação entre Teatro e pesquisa tem sido possível graças a mudanças na concepção da própria arte Teatral no século XX. Com autores como Bertold Brecht (1978) e Augusto Boal (1988), a linguagem teatral passou a ser concebida como uma possível expressão da realidade histórica, social e política das pessoas e da sociedade. Para isso, foi preciso buscar um teatro mais engajado e baseado na própria vivência dos atores e espectadores, que causasse, não só catarse emocional, mas também provocações críticas e reflexivas. Além disso, a própria função dos espectadores foi alterada, almejando não mais uma plateia passiva e afastada, mas ativa e participante.

Nessa perspectiva, para se valer do teatro na produção de dados, o mais interessante é que as práticas partam das vivências das participantes, evocando cenas cotidianas, que comumente passam despercebidas, e, posteriormente, se tornam objetos de atenção focada, de análises minuciosas e interpretação profunda. A partir dessa interação em cena, é possível perceber diversos aspectos da interação cotidiana que as pessoas têm entre si, consigo e com os objetos. Uma das melhores maneiras de interpretar a vida poderia ser reencenando?

Os temas emergem das histórias pessoais relatadas, podendo ser um aliado na construção de narrativas próprias de participantes e pesquisadores. Com a interpretação, é

possível acessar imagens sobre os diversos assuntos, conceitos ou temáticas. Conforme Joe Norris (2000, p. 47-48) afirma,

We have used this play building process to collect, analyze and disseminate research on the topics of violence in schools, inclusion and exclusion, equality and respect in the workplace, prejudice, body image, human sexuality, addiction, risk taking and student teaching.⁸

Também é possível acrescentar outros temas passíveis de serem observados, como os comportamentos cultural e socialmente condicionados, como o desempenho de papéis sociais de idade, raça e performatividade de gênero (BUTLER, 2001).

Sobre as questões de gênero, como exemplo, é possível identificar, a partir da observação de cenas em que existam personagens generificados, como os atores participantes concebem tais gêneros apresentados. Isto é, a partir da interpretação de um personagem “homem” ou “masculino”, é possível perceber quais os conceitos que se têm construído sobre tais identidades de gênero. Da mesma forma, ao sugerir reconstruções das cenas com o mesmo personagem performando comportamentos que escapam da norma estabelecida ao gênero pelo qual é reconhecido, as reações do público e as sensações dos atores diante do acontecimento podem levar a discussões sobre a temática. Assim, o teatro é capaz de ser tanto um ponto de partida motivador ou provocador, quanto um espaço para serem experimentadas alternativas.

Logo, além de aspectos da realidade mais palpável e concreta, são apresentadas também outras possibilidades, tão imaginárias quanto possível e, nem por isso, menos reais, embora nem sempre palpáveis. Nos momentos das performances, diversas vezes são, não só permitidas, mas também incentivadas a criação, a imaginação e a divagação que permitem buscar alternativas, possibilidades, formas diferentes de realidade. E nesses breves momentos convencionados, é aceitável que a realidade seja moldável e, então, a esperança é abraçada e bem-vinda ao meio. Ritualiza-se outra cena, outra possibilidade um ou outro aspecto criativo, outro ponto de vista antes ignorado. Uma luz de uma vela que ilumina o suficiente para que outro caminho seja percebido, quem sabe?

Essa é uma premissa bastante presente na obra de Augusto Boal, quando a reencenação de cenas de opressão não apenas permite reviver os fatos, mas também

⁸ “Usamos esse processo de construção de peças teatrais para coletar, analisar e disseminar pesquisas sobre os temas de violência nas escolas, inclusão e exclusão, igualdade e respeito no local de trabalho, preconceito, imagem corporal, sexualidade humana, vícios, comportamento de risco e ensino dos alunos” (tradução nossa).

ressignificá-los a partir de reconstruções alternativas. Para Boal (1988), essa era – e continua sendo – uma maneira de as participantes perceberem como suas ações têm impacto, como eles podem reagir à realidade que os oprime.

É ele o autor de uma das práticas teatrais que considero das mais potentes no que concerne ao teatro como instrumento de pesquisa e investigação. O Teatro-imagem, como é conhecido, consiste em os atores demonstrarem com seus corpos ou de seus parceiros de cena como eles compreendem determinadas palavras que são ditas pelo diretor da prática. Palavras como “violência” e “opressão”, por exemplo, são lançadas e as pessoas devem corporificar o que tais termos significam para elas, posando para a plateia como se faz a um fotógrafo. A diferença é que aí são fotografadas concepções profundas e íntimas de cada um.

Por si só, as representações das palavras são expressões de ideias e de discursos das participantes. São unidades do imaginário, o reservatório coletivo do ser humano, individual e coletivo, e de onde lhe provêm medos, esperanças e soluções (DURAND, 2012).

Dessa forma, o Teatro se torna um instrumento de investigação ou produção de dados. Assim como a entrevista, o questionário e o grupo focal são instrumentos utilizados pelo pesquisador a fim de observar os conteúdos ou discursos para serem posteriormente interpretados, também a atividade teatral pode ser empregada nesse caráter.

As pesquisas que utilizam o Teatro têm um potencial de prática reflexiva, para pesquisador e participantes. No processo de pesquisa, os envolvidos podem ser levados a se deparar com aspectos que muitas vezes eram negligenciados. Torna-se um processo educativo de aprender, ao ver o outro ou ser visto por ele, e poder debater e analisar conjuntamente diversas temáticas abordadas. Observadores e observados, condutores e conduzidos, pesquisadores e pesquisados se afetam com as perspectivas e alternativas de visão que surgem.

Como o Teatro não acontece sozinho, também as pesquisas baseadas em Teatro não poderão acontecer a partir da experiência única de um indivíduo. Esse tipo de pesquisa também tem a capacidade de ser uma pesquisa dialógica. Ao utilizar dessa linguagem como meio de interação, tal qual a pesquisa-ação ou participante, torna-se uma pesquisa feita “com”, “para” e “pelos” participantes, não apenas “sobre” eles. Por essas variáveis envolvidas, também se torna uma atividade bastante laboriosa e arriscada, no sentido de depender do envolvimento de outros indivíduos no processo investigativo. Assim, demanda

bastante improvisado do pesquisador, o que pode explicar a escassez de trabalhos científicos engajados nessa missão.

3. PERCEPÇÕES SOBRE EU, O OUTRO E O ESPAÇO

Quando me inscrevi para o processo de seleção do Mestrado, fiz com um projeto feito de maneira apressada e que tinha como título *Eu, o Outro e o Espaço: potencialidades do fazer teatral para jovens e adolescentes da Educação de Jovens e Adultos*. Todavia, conforme fui avançando nos estudos durante as disciplinas, ambientando-me ao meio das pesquisas e recebendo orientações, fiquei cada vez mais distante da ideia de pesquisar sobre a EJA e de realizar uma pesquisa-ação.

Um ano depois da inscrição, tornei-me orientando da professora Elni, e, conforme ela me provocava e me instigava, a ideia da pesquisa-ação voltava à tona, desta vez, com ainda mais força. Em meio a tantas possibilidades, escolhemos trabalhar com a juventude presente nas turmas de graduação em Pedagogia da UFMT. Por conta do fim de ano letivo e de outras aventuras, foram-me concedidos apenas três encontros para poder perseguir os objetivos postos no projeto. Como realizar algo significativo, potente, profundo em apenas três dias? Era uma dúvida que me assombrava, tirava-me o sono.

Algo que me acalmou foi relemburar da experiência mais recente, até então, que eu havia tido em uma oficina. Havia sido uma oficina de dança-teatro de dois dias, mas que me atingiu como um *tsunami*, tamanha a força da experiência provocada. Costumo dizer que foi como uma epifania, que me abalou e me tirou dos eixos. Se aconteceu comigo, também era possível que alguma(s) coisa(as) acontecesse(m) às estudantes. Aceitei a limitação de tempo, encarando-a como uma oportunidade.

Debrucei-me sobre a missão de escolher os jogos dramáticos, jogos teatrais e exercícios que realizaria com elas. Para isso, apoiei-me, principalmente, nas obras de Boal (1988), Spolin (2010; 2008; 2014), e Lecoq (2010)⁹, assim como em vivências minhas que não consigo precisar qual a origem. Existem saberes e práticas que são transmitidas nas oficinas de teatro de maneira oral, tal qual o saber ancestral é transmitido em diversos grupos étnicos. Por isso, algumas coisas não são encontráveis em livros ou referenciais teóricos.

Sentia que faltavam temas aglutinadores, capazes de prover um sentido para as práticas de cada dia. Entre as pesquisas incessantes, encontrei o método de Angel e Klauss Vianna, sistematizado pela pesquisadora Jussara Correa Miller (2005). Tendo como influência

⁹ Há de se ressaltar que esses autores têm, entre si, algumas diferenças de concepções. Por exemplo, para Boal (1988), a interpretação de si mesmo é válida e ainda mais significativa que a interpretação de um personagem. Já Lecoq (2010), é enfático ao afirmar que, quando o personagem é a própria pessoa, não há interpretação. Mesmo com algumas divergências teóricas, os autores foram utilizados pelas suas proximidades, valorizando a essência comum.

os mesmos autores supracitados, o método Vianna trabalha com três momentos para uma criação coreográfica: I – Processo lúdico, em que o corpo é acordado; II – Processo dos Vetores, em que a exploração das partes do corpo leva ao autoconhecimento; III – Processo Coreográfico, no qual se cria uma cena.

Inspirado nesse sistema, organizei para que os três encontros ocorressem divididos entre um momento lúdico, de autoconhecimento e de criação. Logicamente, mesmo com a divisão, não é impossível que ocorra ludicidade no segundo dia, ou que ocorra autoconhecimento no primeiro e terceiro. Ao contrário, a divisão indica tão somente o foco das práticas do dia, considerando que o processo seja cumulativo e não fragmentado.

Contudo, observando atentamente as atividades selecionadas para cada ocasião, tomei conta de que nas lúdicas, de acordar, a percepção do espaço ao redor era o foco; na etapa voltada ao autoconhecimento, os jogos centravam-se na relação consigo mesmo; e a parte de criação se dava pela interação com as outras participantes. Ali estavam novamente, sem terem sido evocados de maneira consciente ou intencional, os elementos Eu, o Outro e o Espaço.



Figura 3 - Sem título, técnica mista, 2019.

Fonte: Do autor.

3.1.Eu

Prestes a entrar no palco, eu tremia. A respiração curta e acelerada, meu coração batendo em meu ouvido. Eu não apenas suava, estava me liquefazendo. A angústia era tão grande como se estivesse naqueles sonhos onde você vai nu à escola. Eu não estava nu. Vestido, com roupas que não eram minhas, mas do personagem.

Estava vestido de outra pessoa.

Ainda assim, a apreensão era gigante.

Eis que o colega de cena chega, pronto para entrar e vestido de outra coisa que não ele. Percebendo meu nervosismo e buscando me acalmar, proferiu, de maneira pausada e relaxada, segurando meu trêmulo pulso:

- Apenas seja você mesmo!

Um absurdo conselho para o momento. Afinal,
o que era ser eu? Qual a outra possibilidade que não
ser eu? Se havia outra forma de ser, então, como eu
podia saber como ser eu? Um conselho errado, na hora
errada,
absurdo, absurdo...e ainda, para piorar, ele começa com “apenas”,
como se ser eu mesmo fosse algo simplório.

“Apenas seja”, conselho estúpido.

De toda a forma, eu tinha de ser eu mesmo, não havia saída.

Tudo que eu achava que eu era não me servia naquele momento: minha suposta inteligência (até disso eu duvidava no momento) não tinha como ser mostrada, minha personalidade, então, nem se fala.

Não havia como expressar meus pensamentos, porque tinha de seguir um texto.

Não havia como expressar meu estilo (ou a falta dele), porque havia um figurino.

Minha alma não tinha como aparecer a não ser que eu desencarnasse.

Minha mente também não, mesmo que eu não tenha ideia onde ela se localiza.

Meu cérebro, então, só com uma cirurgia que abrisse meu crânio e expusesse aquela massa. Isso definitivamente não estava em meus planos.

Não me sobrava nada. A única coisa que eu possuía era meu corpo.

Percebi, então, que eu não possuía um corpo.

eu ERA
um
corpo.

É disso que pretendo falar neste capítulo. Da maneira que o Teatro, por meio de diversas práticas que revelam e ocultam, de máscaras e personagens, que parecem por vezes entidades etéreas e externas, de brincadeiras e simulacros, mostra a materialidade do que somos.

3.1.1. AUTOCONHECIMENTO E TEATRO

Somos seres profundos. Ocultamo-nos sob superfícies, sob aparências, sob máscaras, mas não somos ocultos apenas para os outros, somos ocultos para nós mesmos.¹⁰

No segundo dia de práticas, iniciamos com alongamento, relaxamento e aquecimento. Essas atividades buscam despertar os corpos, encontrar possíveis tensões, limites, dores, que possam influenciar no desenvolvimento das participantes. Para além disso, um corpo tenso pode acabar comunicando mensagens que não pretendemos.

A comunicação não verbal constitui grande parte da nossa comunicação, sejam as expressões faciais ou corporais. É pelos movimentos e gestos que fazemos que tornamos nossas ideias mais explícitas, ilustradas, enfáticas, mas, para além de um simples acompanhamento da palavra, o corpo também revela e até mesmo influencia aspectos interiores, invisíveis.

Façamos um breve exercício de imaginação: concentre-se nos músculos de sua face. Busque franzir a testa, estreite os músculos ao redor dos olhos, tensionando as pálpebras levemente. Agora aperte seus maxilares, um contra o outro. Se conseguir segurar a expressão por algum tempo, começará a notar que o ritmo de sua respiração mudou, provavelmente seu ritmo cardíaco também, e até mesmo pensamentos irritados podem ter surgido.

Isso ocorre porque a expressão que fizemos é a expressão da raiva, uma das seis expressões universais encontradas por Ekman e Friesen (1971). As descobertas desses autores mostraram que, mesmo que as emoções de raiva, tristeza, nojo, felicidade, medo e surpresa não façam parte do conhecimento ou cultura de uma pessoa, isso não impede que elas aconteçam e sejam demonstradas na face, mesmo que por meio segundo.

¹⁰ BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios do Repouso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 197.



Figura 4 – Máscaras, aquarela, 2020.
Fonte: Do autor

Para o Teatro, essas expressões e gestos aparecem como matéria-prima, potencial criativo. O gesto está para o Teatro, assim como a pincelada está para a pintura: é um elemento formal, utilizado para compor uma atuação. Segundo Patrice Pavis (2015, p. 184), o gesto é “um meio de expressão e de exteriorização de um conteúdo interior e anterior (emoção, reação, significação) que o corpo tem por missão comunicar ao outro”. O gesto é o uso do corpo para mostrar, evidenciar, expor e materializar algo do íntimo, do interior.

No intuito de explorar aspectos expressivos do corpo, no segundo dia, eu levei dois objetos para que os jogadores pudessem interagir: duas máscaras neutras. Neutras, pois não apresentam nenhum traço de gênero, de idade, de humor, apenas dois furos para proporcionar uma abertura aos olhos, no meio do gesso que cobre todo o rosto, como as que estão no centro da Figura 4 (início desta página).

As máscaras são antigas no teatro, desde as mais remotas práticas cênicas que se têm notícia lá estavam, proporcionando comicidade, divertimento, terror, catarse e imaginação. Na Grécia Antiga, elas auxiliavam a representar os personagens, distinguindo se o personagem era feminino ou masculino. A abertura também proporcionava que o som da voz dos atores fosse propagado melhor pela arena do *theatron*. Na Renascença, as feições exageradas das máscaras do *Commedia dell'Arte* auxiliava no humor físico dos atores, mas também os

desafiava a concentrar a expressão no corpo. E é nesse sentido que Jacques Lecoq (2010, p. 71) propõe as práticas com máscaras neutras na formação do corpo poético dos atores:

E para os que, na vida, estão muito em conflito consigo mesmos, com seus próprios corpos, a máscara neutra auxilia-os a encontrar um ponto de apoio onde a respiração é livre. Para todos, a máscara neutra torna-se um referencial. Sob uma máscara neutra, o rosto do ator desaparece, e percebe-se o corpo mais intensamente. Geralmente se fala com alguém olhando-o no rosto. Com uma máscara neutra, o que se vê é o corpo inteiro do ator.

Ao utilizar uma máscara, o ator tem seu semblante oculto, desfigurado, estilizado. O rosto do ator é protegido e é possível que ele encontre uma maneira confortável de encarar o público. Por outro lado, perde-se uma grande parte de informação da comunicação que as expressões faciais proporcionavam. Por isso, brota a obrigação de que essa ausência de face seja compensada com um aumento das proporções dos gestos e da linguagem corporal, soltando o corpo em vista a ampliar o alcance e o apelo. De maneira paradoxal, a máscara esconde e revela.

Um fato interessante que foi notado na execução das cenas foi a influência da máscara na desenvoltura de alguns participantes. Destaco o relato de Beatriz¹¹ e Letícia:

Foi interessante ver os colegas em atuação, me pareceu que quando colocavam as máscaras se soltavam como se ela os protegesse naquele momento, dando assim liberdade para falar e agir livremente. (Beatriz)
Pude perceber, através da participação de meus colegas, a facilidade para se descontrair encenando algo com a máscara que escondia seu rosto, um deles chegou a expor ao final da dinâmica o quanto se sentiu à vontade para contracenar sem pensar no que os outros iam pensar, pois com o rosto coberto poderiam ser e fazer o que fosse, que não sentiriam vergonha dos olhares alheios. (Letícia)

A máscara, ao isolar o rosto do exterior, transmite a sensação de segurança, de defesa. O rosto que, como supracitado, entrega as emoções da pessoa, agora não precisa ser motivo de preocupação, sem a tensão de revelar algo involuntário. A máscara também produz uma sensação de anonimato, característica que a torna presente em algumas festas e confere um caráter libertino a elas. No caso do teatro, no entanto, essa sensação é uma ilusão.

Algumas coisas acontecem quando a cena tem de se desenrolar com os rostos dos dois atores cobertos pelas máscaras. Dificulta-se, ainda mais, quando se propõe que a comunicação verbal não seja usada. Assim foram conduzidas as cenas, dupla a dupla, mudas e sem face. É observável que, quando se permite que o corpo se solte e se torne mais expressivo, bons

¹¹ Os nomes utilizados para se referir às participantes são codinomes, fictícios, escolhidos por elas.

resultados podem aparecer. E a ausência da palavra pode nem ser notada, com se observa nos seguintes excertos:

Nesta atividade aprendemos que o nosso corpo tem muito poder e que ele também fala, não somente a boca! (Feh)
 Pude perceber que mesmo sem expressão conseguimos entender o que a pessoa quer transmitir apenas com o movimento do corpo. (Ninha)
 Foi fácil perceber que cada um busca uma forma diferente para se comunicar e na maioria é muito difícil contar uma história sem falar ou fazer expressões faciais, mas também notei que um ponto muito forte em nossa comunicação que às vezes podem ser usados para substituir as palavras é a gesticulação. (Bethe)

Por outro lado, quando o logocentrismo ancora os atores, a exploração e descoberta do corpo é limitada e a comunicação se torna difícil, como indicam Alice e Rosa:

Não participei, mas de fora fiquei tensa, porque a minha percepção foi de que um integrante parecia não estar entendendo o que o outro estava encenando. (Alice)
 Foi bom, mas um pouco confuso, as participantes não se entendiam, mas se deixavam levar pela vontade do outro. (Rosa)

Quando o corpo está envolvido em uma emoção que difere da intenção do locutor, há uma discrepância. No trabalho do ator, é necessário tomar consciência desses acontecimentos corporais. Portanto, como o participante Júnior afirma,

Nossas expressões dizem muito sobre o que pensamos, além de mostrar, pelo menos para mim, que o falar, os gestos faciais e até mesmo os corporais devem estar conectados para poder ter uma ótima comunicação. (Júnior)

Utilizando a máscara para tapar o rosto, acaba se renunciando, mesmo que momentaneamente, aos aspectos psicológicos demonstrados pelo rosto e se perde grande parte do que o identifica. Sem a identidade que a face proporciona, é mais fácil perceber que há mais coisas envolvidas no “eu”. Como afirma Donna Haraway (2009, p. 96): “Nossos corpos são nossos eus; os corpos são mapas de poder e identidade.”.

E quem é o “eu” fora do corpo? O que nos identifica mais do que a nossa materialidade? Independentemente do que considerarmos como nosso conteúdo, é o corpo que é o continente. Ele é a forma. Pelo corpo que são explicitados nossos aspectos mais superficiais, mas também os mais profundos. No corpo, se evidenciam quais os diversos atravessamentos sociais que vivemos, como nossa etnia, sexo, gênero, e também muitas vezes a classe e até a sexualidade. No corpo, vestimos o que chamamos de nosso estilo ou da tribo a que pertencemos, tatuamos o que achamos bonito, pintamos e decoramos como uma casa. Nele vamos aos lugares que gostamos e é ele o primeiro a ser visto quando lá chegamos. Por meio dele, falamos das coisas que gostamos, com as pessoas que gostamos, e demonstramos a

intensidade deste gostar. Onde o corpo está é aqui, quando o corpo está é agora. Onde e quando o corpo está, Eu estou.

Ao se trabalhar com o corpo, trabalha-se com o “eu”, pois “o maior – e é o que tu não queres crer – é o teu corpo e sua grande razão. Ele não diz ‘Eu’, mas procede como Eu” (NIETZSCHE, 2011, p. 51). Portanto, os exercícios que trabalham com corpo afetam diretamente na visão e na compreensão de si mesmo. Como afirma a participante Luna: “Os exercícios são um meio de conhecermos um pouco de nós mesmos”.

Sendo assim, é preciso perceber como nossa relação com o Corpo é construída e influenciada por diversos fatores sociais, presentes na trajetória de nossa formação, principalmente nas instituições educativas.

3.1.2. O CORPO NA ESCOLA

A Igreja diz: O corpo é uma culpa.
A ciência diz: O corpo é uma máquina.
A publicidade diz: O corpo é um negócio.
O corpo diz: Eu sou uma festa.¹²

Cultura demais mata o corpo da gente, cara,
filmes demais, livros demais, palavras demais¹³

As práticas corporais constituem parte importante da cultura de um grupo, comunidade ou sociedade. Para os índios Pueblo, todo humano pensa com o coração e não com a cabeça. Algumas tribos africanas afirmam que os pensamentos nascem na barriga, pois só conseguem apreender ideias que perturbam as entranhas (JUNG, 1985).

Na sociedade ocidental, permeada pela busca da racionalidade e da transcendência, desde há muito tempo houve uma negação do corpo. Seja no campo religioso, filosófico ou científico, foram estabelecidas certas dicotomias entre corpo, a substância concreta, e alguma substância transcendental ou superior, alma, espírito ou mente.

Com o platonismo e o cristianismo, o corpo passou a ser visto com desconfiança, por representar algo que definha, representar a mortalidade e a imoralidade, sendo atribuído a ele os pecados. É o corpo que sente desejos, é o corpo que envelhece e morre, portanto, é o corpo

¹² GALEANO, Eduardo. **As Palavras Andantes**. São Paulo: L&PM, 1994.

¹³ ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

que corrompe a alma. Isso contribuiu para nos tornarmos uma sociedade de “desprezadores do corpo” (NIETZSCHE, 2011, p. 51).

Ao longo do desenvolvimento da ciência racional cartesiana, ao corpo é atribuído algo inferior, como se apenas fosse um transporte de algo melhor, a mente. A ciência foi se desenvolvendo e o corpo foi sendo visto como uma amálgama de mecanismos. Nesse sentido, a medicina e as ciências biológicas trataram o corpo apenas como um fenômeno biológico. Conforme pontua Souza (2016),

Desse “organismo” estudam-se características e funcionamentos anatômicos, fisiológicos e genéticos fundamentados em modelos, conceitos e explicações extraídas das disciplinas acadêmicas. Nesse ordenamento biologicista, deixa-se de abordar os aspectos sócio/histórico/culturais que inscrevem o corpo constantemente nas suas experiências. (SOUZA, 2016, p. 49).

Tornando-se objeto de conhecimento científico e visto sob um prisma extremamente biológico, o corpo é tratado como se fosse mais uma “máquina” pertencente ao sistema capitalista. A escola acaba contribuindo com a disciplinarização e a docilização dos corpos (FOUCAULT, 1999), sem despertar reflexões acerca das produções socioculturais dos corpos, realizadas dentro do ambiente escolar e fora dele.

Acompanhando os paradigmas das ciências biológicas, a escola apresenta um corpo

Figura 5 - Organismo,
aquarela, 2020.
Fonte: Do autor



fragmentado, transformado em objeto (ORTEGA, 2008). Restringe-se o corpo a sentar e estudá-lo como algo exterior à pessoa, algo a ser estudado, mas não vivenciado. Como afirma Strazzacappa (2001, p. 70),

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. [...] Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto.

Essa imobilidade dos educandos mantém-se vigente até mesmo na formação de graduação, evidente no relato de Filipa que, ao participar das práticas, considerou que foi “um dia especial porque dentre todos os conteúdos e atividades da academia, neste dia o corpo ganhara movimento. Saía das carteiras ao qual enraizara-se ao longo de todo o semestre e tinha seu momento de foco e atenção para livre-expressão subjetiva...”

Durante nossa formação, o corpo é estruturado em um organismo. Ao contrário do que é comum se pensar, organismo aqui se aproxima do sentido de organização e não de naturalidade. O organismo é criado para a função, para funcionar, para o trabalho (*ergon*, em grego), em que cada peça funciona para desempenhar um trabalho. Em busca de combater essa tendência de enquadrar a experiência do corpo em intenções capitalistas, Deleuze e Guattari (1995), inspirados em Artaud (1896-1948), sugeriram a experimentação do Corpo sem Órgãos.

O Corpo sem Órgãos trata-se da prática de viver o corpo de maneiras diferentes do que é convencionalizado. É imaginar novas possibilidades de caminhar, comer, respirar, olhar, gozar, criar, viver. Mais do que um conceito, é um convite a praticar a liberação dos automatismos, dos valores e das significações pré-estabelecidos, dados por supostas transcendências que controlam nossa vida.

No início dessa subseção, trouxe como uma das epígrafes um trecho de um conto de Caio Fernando de Abreu. No conto *Os sobreviventes*, a personagem-narradora afirma “Cultura demais mata o corpo da gente, cara, filmes demais, livros demais, palavras demais” (ABREU, 2019, p. 20).

Antonin Artaud (1999) também falava de uma cultura, envolvida em um consumo de bens culturais eruditos e pautada na racionalidade, que acabava privando as pessoas de viverem seu corpo. De alguma maneira, a cultura estava afastada da vida, do que era essencial

e necessário. Nesse afastamento, havia transformado o corpo em um território restrito, permitido seu acesso em apenas algumas situações. O corpo estava localizado no campo profano, no material, e aqueles que dele conseguem se livrar são capazes de se sentirem “vagamente sagrados”. Artaud defendia, então, a concepção de uma nova ideia de cultura, desvinculada dos ideais ocidentais e europeus, mas que servisse à vida. Para o autor,

Jamais, quando é a própria vida que nos foge, se falou tanto em civilização e em cultura. Há um estranho paralelismo entre essa destruição generalizada da vida, que se encontra na base da desmoralização atual, e a preocupação com uma cultura que jamais coincidiu com a vida, e que é feita para governar sobre a vida. Antes de retornar à cultura, observo que o mundo tem fome, e que ele não se preocupa com a cultura; e que é apenas de maneira artificial que se quer dirigir para a cultura pensamentos que estão voltados unicamente para a fome. O mais urgente não me parece tanto defender uma cultura cuja existência jamais salvou um homem de ter fome e da preocupação de viver melhor, e sim extrair disso que se chama de cultura ideias cuja força viva seja idêntica à da fome. (ARTAUD, 1999, p. 1).

Essa proposição de Artaud (1999) em muito se assemelha ao que propunha Nietzsche, ao falar da negação da vida, que é base da cultura ocidental. Nietzsche (2009) constata que a anulação do corpo e das sensações estava no cerne da sociedade, ao perceber que o apelo à moral em prol de um mundo suprasensível, proposta por meio do Platonismo e do Cristianismo, trazia como proposta o retorno à afirmação da vida.

Esse processo de expropriação do corpo e apropriação da cultura perpassa pelo processo de educação formal, pela instituição escolar. É na escola que se prepara o novo ser para sociedade, que se realiza a socialização das novas gerações pelas gerações mais velhas. O objetivo do sistema educacional estaria, nesse sentido, em introduzir as pessoas mais jovens ao convívio social, permitindo que elas tenham acesso aos conceitos, às ideias e aos valores que perpassam a sociedade em que estão adentrando. Sendo assim, a instituição escolar pode acabar reproduzindo as configurações sociais, sem dar espaço ao potencial renovador que as novas gerações têm.

Nessa perspectiva, a educação projetada pela sociedade moderna está aliada à concepção de um corpo profano, que necessita ser invisibilizado e ser negado (LE BRETON, 2007). Isso se reflete na formação dos jovens para com seu corpo, que, ao ser educado, é desvinculado das percepções sensoriais. Esse processo de aprisionamento e de mecanização do corpo, que ocorre no processo de escolarização, foi explorado profundamente pelo autor Michel Foucault (1999). Segundo ele, as instituições, como a escola, a prisão e o hospício, servem para o que chamou de docilização e disciplinarização dos corpos. Os corpos dóceis

são mais fáceis de acatar as necessidades do capital e menos propensos à reação e à exploração. São corpos que são preparados para a rotina do trabalho pelas rotinas das aulas, preparados para as grades das prisões pelas grades curriculares.

Com a fragmentação, a mecanização e a organização do corpo, esse passa a ser compreendido como algo a ser vivenciado em terceira pessoa, e não em primeira. É um corpo-objeto, não corpo-sujeito (MERLEAU-PONTY, 1999; ORTEGA, 2008). Acabamos crendo apenas TER um corpo, e não SER um corpo. E como uma posse, há uma utilização do corpo nas iniciativas de transformá-lo, adequá-lo a normas, passá-lo por procedimentos estéticos, médicos, respondendo a intuitos farmacêuticos e pornográficos.

Imersos nesses engendramentos, acabamos por nos machucar de várias formas. Contudo, as relações estabelecidas nos processos de criação teatral permitem uma experimentação de um Corpo diferente. Em um Relatório de Atividade Prática para a disciplina de Fundamentos de Teatro, durante a Graduação em Artes, após a realização de práticas teatrais, escrevi o seguinte:

Podemos perceber a energia despendida para a fisicalização dos passos e também a energia dos sentimentos que envolvem o ato. Quando tomamos consciência disso, somos mais felizes. Felizes porque (algo que senti) perdemos medos do toque, felizes porque a liberdade da preocupação com o corpo deixa mais fácil todas as ações. Isso pois não ficamos mais preocupados com padrões de corpo. Essa superação dos sentimentos negativos, superação dos limites do corpo e dos sentidos e catarse mútua é algo que só consigo ver na arte. Eu mesmo tenho perdido o medo de ser “gordo” porque esta condução não me impede de nada. Consegui alcançar resultados que nunca imaginei e esse sentimento deixa-me eufórico. A surpresa que isso causou em minha alma preocupada só veio a melhorar minha relação com as artes Cênicas. (RELATÓRIO, 10/06/2015, UNIVEL, Cascavel-PR).

Antes de ter experienciado a prática, sentia meu corpo como um peso, inerte, fora de eixos. Sentia o peso do meu corpo como algo negativo. Durante as interações com colegas e com o espaço, durante a execução de gestos onde era sustentado esse peso, explorando tensões e relaxamentos, senti um corpo energia, que é imbuído de significações, sentimentos e capacidades.

Nesse processo, percebi um Corpo que não é somente a pura materialidade. É um “nó de significações vivas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 162), é a vida, as relações vitais que estabelece. Como afirma Donna Haraway (2008, p. 163): “*The corpse is not the body. Rather, the body is always in-the-making; it is always a vital entanglement of heterogeneous scales, times, and kinds of beings webbed into fleshly presence, always a becoming, always*

constituted in relating.”¹⁴ O corpo é para além de substantivo, é verbo. E no gerúndio. Fazendo-se na ação, o corpo se torna agente. Ou melhor, ator. E a partir disso, permite que a multiplicidade que o compõe, que compõe o “Eu” seja trazida à cena. Surgem, então, os personagens.

3.1.3. AS PERSONAS DA JUVENTUDE

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério¹⁵

Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.

Como o panteísta se sente árvore [?] e até a flor, eu sinto-me vários seres. Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente, como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada [?], por uma suma de não-eus sintetizados num eu posição.¹⁶

Durante o período da pesquisa, eu pegava o ônibus às seis da manhã para chegar à universidade. Antes de tudo, era uma necessidade, já que não tenho carro, mas também encarei como uma imersão no cotidiano das pessoas que colaboravam com minha pesquisa. Diariamente, percebia que uma moça também tomava o mesmo ônibus. Reconheci-a de alguns eventos acadêmicos e científicos nos quais participei, e tive a oportunidade de vê-la apresentando suas pesquisas, de maneira irretocável. Porém, aquele semblante altivo e enérgico que possuía ao falar de suas temáticas havia desaparecido. Em seu lugar, olhavam-me olhos cansados, caídos e apagados. O cabelo crespo, antes ostentado com orgulho, agora estava raspado como que para não ser notado. Curioso, eu a acompanhava em sua rotina, que sempre a levava até a região do *shopping*. Um dia, ela se sentou ao meu lado. Buscando puxar assunto e para matar minha curiosidade, logo perguntei:

– Como está? Quanto tempo... Não está mais estudando?

¹⁴ O cadáver não é o corpo. Ao contrário, o corpo está sempre se fazendo; é sempre um entrelaçamento vital de escalas, tempos e tipos heterogêneos de seres entrelaçados à presença carnal, sempre um devir, sempre constituído em relação. (tradução nossa)

¹⁵ Trecho da música “Não é Sério”, interpretada por Charlie Brown Jr. e Negra Li. Composição de Chorão, Negra Li, Champignon e Pelado. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/charlie-brown-jr/6008/>

¹⁶ Pessoa, Fernando. Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação. Lisboa: Ática, 1966, p. 93.

- Não, terminei – respondeu-me, com os olhos parados e economizando palavras.
- Mas e as pesquisas, não pretende continuar? Por que não entra para o Mestrado?
- Não dá, tenho que trabalhar... Para comer, né? – respondeu com um sorriso triste, doce amargo, que me provocou um arrependimento de ter perguntado.

Engolindo seco, pensava sobre o privilégio que tenho em poder conduzir esta pesquisa e, ao mesmo tempo, pensava sobre quantos pesquisadores fabulosos, como aquela moça, temos perdido. Muitas vezes, não é essa a imagem de juventude que é mostrada.

Durante o Teatro-imagem, eu pedia que demonstrassem com o corpo quais os significados que vinham sobre as palavras que eu mencionava. Em certo momento, falei a palavra Juventude. É necessário descrever propriamente o que cada grupo demonstrou.

Na turma do sexto semestre, uma moça ergueu as mãos e mostrou as palmas. Pedi o que significava aquele gesto e ela respondeu que simbolizava a confusão que ela vivia, sendo jovem e tendo que conciliar os estudos universitários, lidar com as expectativas da família, a entrada no já disputado mercado de trabalho e ainda ter que conciliar tudo com uma vida saudável, em busca de corresponder ao que a sociedade exige. Outra, após ser pedido que descongelasse a cena, mostrou um jovem bebendo e fumando, fazendo gritaria e até cometendo assédio. Perguntei: “É assim que você vê os jovens?”. E ela respondeu: “Não, mas é assim que meus pais veem. Eles ouvem as coisas na TV, e acham que é isso que fazemos aqui na Universidade”.

Já na turma do segundo semestre, descreverei o que as cinco pessoas demonstravam à frente. Uma demonstrava que estava praticando musculação, outro fazendo pose para uma potencial *selfie*, uma tocando violão, outro segurando um copo de uma festa imaginária e, por último, uma segurando um celular. Inquieto com essas representações, resolvi fazer uma espécie de checagem ali mesmo. Perguntei dos jovens presentes quantos praticavam esportes. Nenhum. Quantos tiravam *selfie*? Um, apenas o ator. Quantos tocam algum instrumento musical? Ninguém. Quantos frequentavam festas, como demonstrada na cena? Duas. Mas quantos utilizavam o celular? Todos os 30.

Eis, então, uma problemática quanto à representação da juventude. Temos imagens do jovem como bastante ativo, frequentando festas e, ao mesmo tempo, promovendo revoluções, como o maio de 1968. Os jovens que nos vêm à mente são os *hippies* da contracultura, com seu *carpe diem* engajado. Entretanto, essas podem ser imagens quebradas (ARROYO, 2017).

Atualmente, os jovens nem sempre são possibilitados de exercerem a “juvenilidade”. Esse termo empregado por Groppo (2017) faz referência ao fato de a Juventude, com a implosão das categorias etárias, ter se tornado um modo de ser, uma “forma-juventude”,

passível de ser desfrutada por quem possuir capital financeiro. A juventude, em uma sociedade de consumo, se torna uma *commodity*. Esse estilo de vida é associado a bens de consumo e de serviços com o intuito de buscar uma juventude eterna. No entanto, é muito caro viver essa juvenilidade e nesses “dias que correm, quem não pode comprar ou viver o signo da juventude torna-se ‘velho’” (GROPPO, 2017, p. 136).

Com a juventude transformada em um signo, é possível o surgimento de figuras como os “*kidults*” (adultos que buscam consumir produtos que remetam à sua infância), “geração bumerangue” (adultos que decidem voltar a morar com os pais), “os adulescentes” (adultos que interferem nos lançamentos da moda e beleza), “terceira idade” que são não jovens juvenis e até mesmo os jovens não juvenis.

Enquanto isso, existe uma juventude que se encontra, não em festas ou cervejadas, mas nos ônibus de manhã cedo indo e voltando do trabalho. Uma juventude que tem que escolher entre estudar para atuar no mercado de trabalho e trabalhar para conseguir a subsistência. Por isso, é pertinente, conforme apontam as teorias classistas e pós-críticas da sociologia da juventude, observar que não há uma única juventude, mas existem juventudes plurais (PAIS, 1990; GROPPPO, 2017).

A juventude é múltipla, é vivida de diversas maneiras e permite experimentações e existências diferentes. Como já foi apontado anteriormente, a juventude como fase é pensada como momento de moratória social, a fim de que a pessoa consiga encontrar como pode participar da sociedade. Daí a necessidade de lhe serem proporcionadas oportunidades de vivenciar papéis sociais diferentes, de conhecer possibilidades de atores sociais, de representar personagens. Personagens que permitem a interação com ambientes distintos, com pessoas distintas e lidar com situações distintas. Definidos ora pelas funções e ações, ora pelos humores e expressão, são facetas tão diferentes que poderia se dizer serem pessoas diferentes, se não compartilhassem o mesmo corpo. Partes do eu múltiplo, reunidas no eu-corpo.

Na juventude, essa multiplicidade é comum, dada a entrada em novos ambientes, ocupação dessa posição de transição criança-adulto, a formação de grupos ligados por afetividades. Assim, fazem-se necessários os construtos dessas personalidades já que, como afirma José Machado Pais (2006, p. 8), “os jovens sentem sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém”.

Pais (2006) aponta também que a realidade inconstante, de incertezas e de um futuro sem futuro, leva os jovens a procurarem refúgio em jogos virtuais e vidas virtuais que

permitem o exercício de seu poder performativo. Na busca de si, valem-se das mais diversas estratégias de expressividade de natureza identitária, como modificações corporais, tatuagens, adornos estilísticos, bens de consumo. Criam-se identidades virtuais, identidades para vestir, identidades acadêmicas, identidades afetivas para cada novo círculo de convivência que se insira.

Essas máscaras sociais, as personas que criamos para estar em sociedade, acabam por vezes sufocando, quando exigem uma identificação plena, quando não deixam espaço para ser quem se é. Por isso, o Teatro espontâneo e improvisado, sem artifícios, roteiro ou figurino, trabalha com os personagens que surgem de dentro de si. Permitem uma certa liberação, como vemos no relato abaixo:

A experiência me proporcionou um sentimento de liberdade, pois no momento que eu estava atuando, senti como se pudesse ser eu mesma, sem as imposições feitas pela sociedade, sem a pressão do dia-a-dia que por si só já possui sua carga diária, de ser mãe, estudante, esposa, dona de casa, profissional, etc. Naquele momento pude ser eu comigo mesma, sem se preocupar com o que os outros iriam pensar se o que eu estava fazendo era certo ou errado para a sociedade, enfim me senti livre. (Ninha)

Com a desculpa do personagem, podem-se dizer coisas que na verdade deseja dizer no seu íntimo. O personagem pode ser o porta-voz do interior do ator. Onde termina a voz do ator e inicia a voz do personagem? Elas são a mesma aos ouvidos de quem ouve. Nisso se encontra a possibilidade da liberdade de que fala Ninha. De ser, mesmo que na interpretação, ela mesma, fingindo dores que deveras sente, como diria Fernando Pessoa¹⁷.

Por meio da interpretação, descobrem-se potências ainda inexploradas. Mesmo que seja a interpretação de animais, como estimulei em um determinado momento. Pedi que as participantes deixassem um animal interior nascer e crescer. Sugeria situações de busca por alimentação, busca por abrigo, luta e acasalamento. Insistia que demonstrassem como esse animal se impõe e se expõe, como se defende ou foge, como anda e para. No meio de caminho, introduzi um elemento surpresa. A fim de que a experiência se tornasse mais intensa, entrei no jogo como um animal agressivo, defendendo território. Um macaco que gritava, pulava e provocava os outros diversos bichos que ali estavam. Nenhum animal reagia à invasão de território, até que houve um enfrentamento de Jussara:

Minha viagem até o mundo de me imaginar um animal e o constituir dentro de mim foi muito edificante. Hoje, há alguns dias passados, eu ainda tenho

¹⁷ PESSOA, Fernando. Autopsicografia. Arquivo Pessoa. Coimbra, 1932. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4234> Acesso em: 15 jul. 2020.

muito bem formado tudo que eu senti. Um sentimento de ter ganhado um superpoder, em dois momentos. O primeiro foi me ver como um animal. E no momento da luta com o macaco me achei a última da espécie, não podia decepcionar os demais da sala, eles acreditavam em mim e, como um animal mesmo, ganharia o respeito de todos. Pois eu encarei o professor. Hoje percebo que ganhei muito mais que uma brincadeira, ganhei confiança em mim e comecei a me enxergar como leoa, que afasta os predadores e busca sua caça com firmeza e muita voracidade. Mas trata sua cria com muita delicadeza que seus dentes afiados e garras não machuca suas crias acho que me pareço muito com isso. (Jussara)

A experiência dela me levou a realizar a pintura reproduzida mais a frente (Figura 6). Coincidência ou não, aquele dia Jussara trouxera à aula seu filho. Talvez a leoa sempre estivesse ali, mas no jogo houve espaço para ela aparecer, fisicalizar, corporificar. Essa incorporação não implica que o personagem esteja no exterior do Ator, como uma entidade etérea. Ele é um aspecto do Ator. O vilão, o herói, a bruxa, o animal são partes que estão dentro de si, prontas a serem re(a)presentadas. Por isso, o trabalho de construir um personagem, para Stanislavski (2016a), envolve um trabalho de si.

Stanislavski propunha, em seu método de construção de personagem, que o ator empregasse o *E se...?* para melhor delinear o curso natural das ações que esse personagem deveria tomar. “E se eu tivesse a mesma educação, mesma família, nascesse no mesmo local, como (re)agiria?”. Em um trabalho de imaginação de uma vida outra é que o ator conseguiria perfilar seu personagem de maneira mais real, mas também envolvia cavar as próprias memórias, vivências e experiências para nelas basear a interpretação.

Figura 6 - Mulher-leoa, técnica mista, 2020.

Fonte: Do autor



O ator precisa se preparar para atuar, e essa preparação envolve conhecer os estímulos sensoriais e as emoções que provocam, precisa aguçar seus sentidos e conhecer suas lembranças emotivas. A preparação do ator é, portanto, uma tarefa de autoconhecimento (STANISLAVSKI, 2016b).

Entretanto, para além das memórias, das emoções e das imaginações, o principal instrumento, objeto e matéria do ator, para Stanislavski, era a ação física. Depender de emoções era arriscado, tendo em vista a fluidez com que ocorrem. Memórias e imaginações auxiliam em processos internos. A ação, porém, executada pelo corpo, é capaz de levar o ator aos estados do personagem. Artaud (1999) e Grotowski (2007) concordam com o autor nesse ponto, centrando o acontecimento teatral na relação dos corpos do ator e do espectador, deixando o excesso de verborragias e adereços.

O trabalho de (re)conhecer a sua multiplicidade, reconhecer as suas *personas* (JUNG, 2002) pode contribuir para um processo de conhecimento de si mesmo, de perceber essa multiplicidade de máscaras que utilizamos para nos adaptar e permitir que, ao invés de ocultar, revelem aspectos de nós mesmos. Unindo os aspectos internos e externos, o ator se liga ao personagem e começa a sentir a unidade com ele, como relata Lucy:

No ambiente acadêmico, eu acabo entrando numa máscara, me comportando diferente, como se eu tivesse que ser séria. E pude perceber que sou inteira, em todos os aspectos.

Seja na interpretação teatral, seja na vivência cotidiana, a construção dessas identidades forjadas que se relacionam conosco e essa criação de personagens envolvem um elemento importante no reconhecimento e na observação: o Outro.

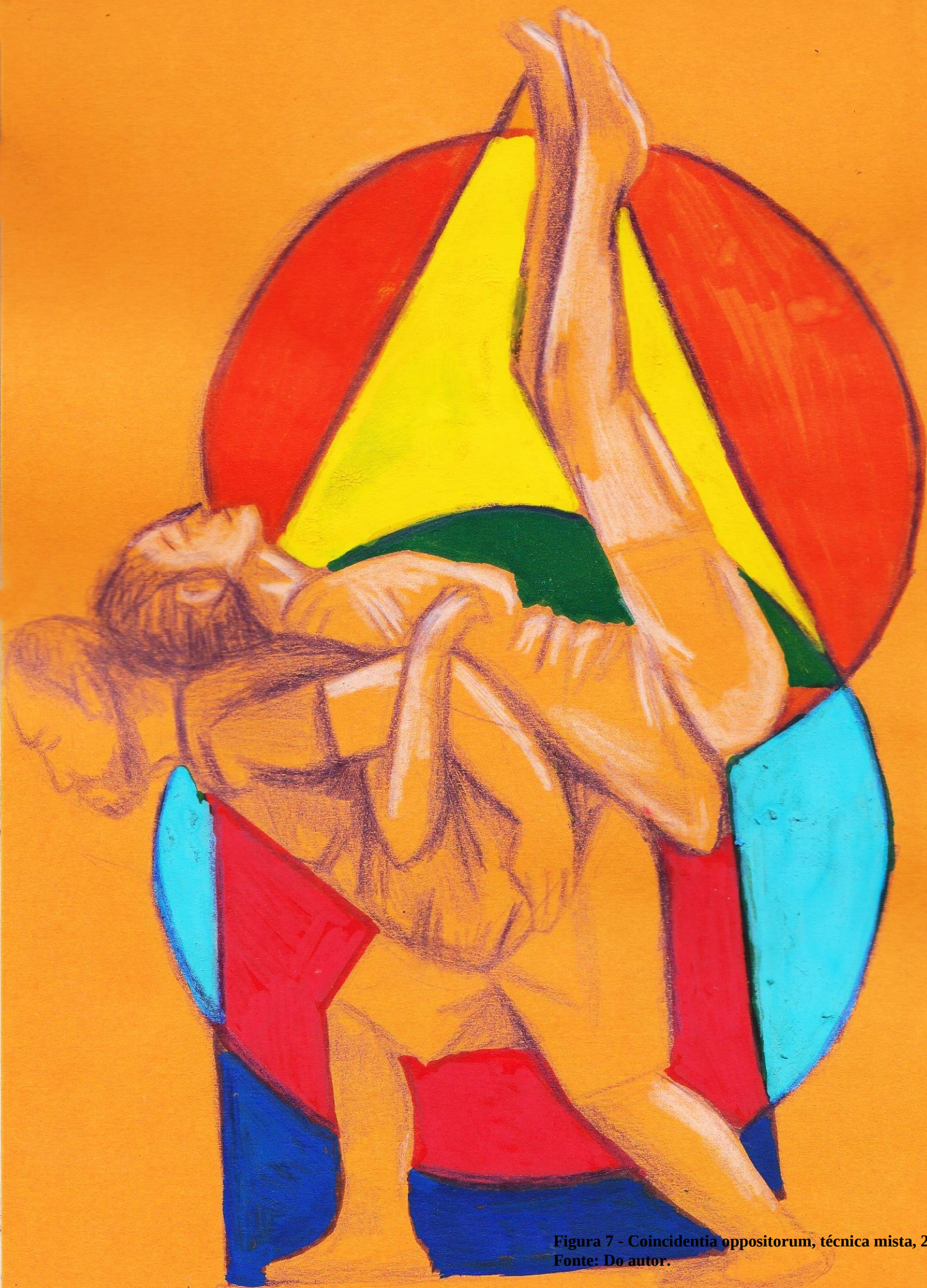


Figura 7 - Coincidentia oppositorum, técnica mista, 2020.
Fonte: Do autor.

3.2. O Outro

No prefácio de seu livro, *Jogos para atores e não atores*, Augusto Boal (2007) conta uma fábula, supostamente chinesa, sobre a descoberta do teatro. A história trata de Xuá xuá, uma fêmea pré-humana que viveu há milhares de anos, antes de qualquer hominídeo, antes mesmo de ter uma linguagem. Xuá xuá, que não tinha esse nome, dado que não haviam sido inventadas as línguas escritas e faladas, acaba se encontrando com Li-peng, um macho do grupo no qual viviam.

Sentiam-se bem perto um do outro, gostavam de se tocar e de sentirem seus cheiros, sons e toques. Essa união provocou em Xuá xuá alterações corporais fortes.

Sentia sua barriga inchar, esticar e se tornar mais pesada. Sentia-se feia e, por isso, se afastou de Li-peng. Depois de muitas luas, muito tempo, a dor no corpo de Xuá xuá aumenta e do seu corpo sai um outro ser. Um outro corpo que parte do seu corpo, que era uma extensão de si. Uma parte sua que era de dentro e agora estava fora.

Com este novo corpo pequeno, que as licenças poéticas permitem que chamemos de Lig-lig-lé, ela volta a se integrar ao grupo. Com o tempo, o corpo pequeno passou a crescer, aprender coisas novas e não mais obedecer ao corpo grande.

Lig-lig-lé tornava-se independente e até criava uma amizade com Li-peng, que o levava a caçadas e a aventuras nas montanhas e florestas.

Tentando recuperar a sua parte pequena, Xuá xuá chamou de volta Lig-lig-lé, que lhe respondeu “não”. Aquele corpo que era ela, também era outro. Tinha seus próprios medos, desejos, vontades e sentimentos. Desconcertada, ela olhou para si mesma, tentando compreender:

Quem era ela? Quem era o filho e quem era Li-peng? Onde estavam e para onde iriam? E quando? E agora? E amanhã? E depois? Teria ela outros homens, assim como Li-peng tivera outras mulheres? E seriam todos tão predadores como Li-peng? O que aconteceria se o seu ventre crescesse outra vez? Xuá-xuá procurava respostas. Procurava a si mesma, se olhava: ela e os outros, ela e ela mesma; aqui e lá, hoje e amanhã. (BOAL, 2007, p. xix).

Quando ela se questiona, se identifica e descobre que o filho é outro, acaba se vendo como apartada de uma parte de si. Como atriz e espectadora, atuava e assistia, era espect-atriz. Ao ver a si e ver o Outro, ela descobriu o teatro, porque “O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos. A arte de nos vermos vendo!” (BOAL, 2007, p. xx).

3.2.1. OLHAR E SER OLHADO

Os espelhos estão cheios de gente.
Os invisíveis nos veem.
Os esquecidos se lembram de nós.
Quando nos vemos, os vemos.
Quando nós vamos, se vão?¹⁸

No último dia de práticas, voltamos o olhar e os outros sentidos para as pessoas ao nosso redor. As participantes foram surpreendidas quando anunciei que o alongamento do nosso corpo seria feito por outro. Uma pessoa alongando seus músculos, tocando em sua pele, sentindo seu suor, sua temperatura. Que mal isso traria?

Na anulação dos corpos, somos acostumados a evitar o toque, porque é como se o corpo tivesse de ser imperceptível (LE BRETON, 2007). Veja nos elevadores, corredores ou transportes coletivos. Há um esforço hercúleo para que nem sequer esbarremos em outra pessoa. Com a pandemia causada pelo novo Coronavírus, isso se tornou ainda mais evidente, já que passamos a ver o Outro como um potencial carregador da morte, suposto depósito de um vírus. No entanto, quando a prática foi feita, ainda não se tinha pensamentos sobre isso naquele grupo. Ainda assim, o receio do toque ali estava.

Na execução da prática, tornava-se evidente que é imprescindível a pessoa que está alongando ter atenção sobre o corpo que tem em mãos. Era preciso estar atento às expressões de dor, era preciso ouvir o que o outro respondia, era preciso perceber os limites que o corpo do outro alcançava. Era preciso olhar. Por outro lado, quando os lugares se invertiam, era agora necessário expressar suas dores, fazer-se ser ouvido, estabelecer os limites. Era preciso ser olhado.

Também quando estamos no palco, é de suma importância perceber as reações do público, e quando estamos na plateia, é indispensável assistir e reagir ao que o ator faz, isso porque “O principal moto da interpretação está nos olhares: *olhar e ser olhado*.” (LECOQ, 2010, p. 62, grifo do autor). Quando estamos dividindo o palco, então, torna-se questão de vida e morte. A sua fala e gesto estão intrincados com a fala e gesto alheios.

Por conta disso, um dos exercícios mais comuns nas aulas de teatro é o famoso “Espelho”. Trata-se, basicamente, de se pôr de frente a uma pessoa e ficar olhando em seu

¹⁸ GALEANO, Eduardo. **Espelho**: uma história quase universal. São Paulo: L&PM, 2008.

olho. Mantendo esse contato ocular, são adicionadas ações, que devem ser repetidas por quem faz o espelho. O foco do jogo, porém, está no contato ocular que não pode ser perdido. No início, procuro estabelecer que apenas um seja o espelho, função que é alternada entre a dupla por um sinal meu. Com o tempo, procuro sugerir que permitam que ambos possam ser espelhos e condutores de movimento. O objetivo é que o jogo abra o caminho para uma criação mútua. Para além de uma simpatia, pretende-se uma *sympoiesis*, um fazer-com (HARAWAY, 2016).

Um processo fundamental para o Teatro e imprescindível para a educação. É preciso retirar-se do centro de sua própria atenção e olhar para o outro, respeitando sua autonomia. Ver no outro ser uma pessoa, tão digna, capaz e sensível como você mesmo. É

Perceber que o Outro, o diferente, não deve ser julgado nem avaliado pelos atributos que são nossos, tendo-se, portanto, como termo de comparação precisamente aquilo que temos e que *'falta'* ao Outro. A percepção dessa *'falta'* é a forma de tentarmos submeter ao controle racional a *sombra* em que o Outro diferente se constitui para nós (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, p. 182, grifo dos autores)

Com esse jogo do espelho, muitas dessas questões são trazidas à tona. Necessitam ser enfrentadas e respondidas. Assim, nos relatos das participantes, é possível observar as inquietações provocadas:

Acredito que a atividade do espelho nos levou a relembrar a necessidade de se olhar realmente para o outro, no fundo de seu olhar, estabelecer não somente um contato verbal, mas também sentimental, humana. (Guilherme)

Me fez ver os colegas da sala como pessoas, enxergá-las como potência, a despeito de qualquer rixa que este ambiente acadêmico proporciona, e poder criar um contato com elas. Não tirar o olhar foi uma coisa muito incrível que me fez lembrar um trecho de Fernando Pessoa “meu olhar é nítido como girassol”. E então me fez pensar se meu olhar pode ser nítido, se tenho todas estas potências que a gente busca para se afirmar, o Outro também tem. Eu só existo por causa do outro, e este exercício faz que entendamos nas práticas, já que eu só podia me movimentar se o outro se movimentasse. Isto quebra toda a ideia do individualismo que a gente tem tanto. Eu tinha que pensar como me mover, para ver se o outro iria conseguir e tinha que me atentar ao outro para me mover, que nada poderia ser desvinculado daquela conexão. (Lucy)

Uma das participantes, Letícia, destacou questões tão pertinentes e tão profundas que eu trarei um excerto um pouco extenso, mas que, se não trouxesse, estaria me traindo e traindo a ela. Na escrita, um processo tão autoritário de colocar as pessoas falarem onde você deseja, escolhi simplesmente trazer o relato dela como respeito ao Outro que ela é.

É muito forte na sociedade contemporânea o individualismo, a competição e a falta de sensibilidade para com o outro, cada vez mais nos fechamos em nossas casas muradas, em nossos condomínios luxuosos de alta segurança e muros enormes que nos impossibilitam de construir aquilo que chamamos de comunidade, redes de ajuda, laços afetivos que nos ajudam a fazer da vida algo menos massacrante e solitário. Ao me colocar de frente pra minha colega de turma e compartilhar de gestos iguais, com o olhar fixo no dela sem poder fazer uso da linguagem oral, senti algo tão profundo, tão escasso nos dias atuais, pois como diz aquele ditado, “os olhos são a janela da alma”, por ele podemos perceber o cansaço, a alegria, a timidez que o outro sente e que eu também sinto por estar me comunicando apenas pelo olhar, sem me atentar à roupa que ela está vestida, a coisas superficiais que geralmente a gente usa como requisito para estabelecer uma ligação com alguém. Durante a dinâmica, é possível sentir aquilo que nos une com o colega pulsar tão forte que ao mesmo tempo nos coloca em um local vulnerável e de estranheza, penso que essa estranheza é fruto das dinâmicas individualistas que estabelecemos na contemporaneidade, onde não temos tempo para olhar o outro, que pode ser qualquer um, até mesmo a criança que temos em casa. Estamos ocupados demais tentando dar conta de todos os afazeres que envolvem a nossa sobrevivência que deixamos de lado tudo aquilo que nos constituem sujeitos, que é a relação com o outro, pois segundo Paulo freire, ninguém se educa sozinho no mundo, logo ninguém se torna humano sozinho, é na relação de troca com o outro que nos constituímos seres sociais. (Letícia)

Letícia aponta a importância das relações na formação do que nós compreendemos como nós mesmos. Nossos corpos são feitos nas e pelas relações que tecemos (HARAWAY, 2008), no entrelaçar com os diversos outros corpos que encontramos no percurso. Mas é preciso olhar.

O olhar não é um ato simples; não é simplesmente receber os estímulos visuais do ambiente e dos seres presentes. Olhar precisa de dedicação e de atenção. É reconhecer a existência de algo ou alguém, demonstrando interesse nessa existência. Olhar permite perceber os efeitos que causamos nos outros. O olhar traz à consciência, demonstra curiosidade e se abre para o que está diante de si.

É vital o exercício do olhar durante a prática pedagógica, por que esse olhar, quando carregado de amorosidade, como ensina Paulo Freire (1996), permite a educação florescer da maneira mais poética e bonita. O olhar amoroso do educador reconhece a autonomia e a dignidade do educando e demonstra interesse à sua curiosidade epistemológica. Sem olhar o Outro, fica difícil ensinar, já que ensinar é “ajudar o Outro a encontrar a sua própria sina” (FERREIRA-SANTOS, 2014).

Na roda de conversa, Bella disse que a experiência havia sido “Surreal”, que, quando fixou seu olhar no olho da colega, viu coisas inimagináveis, imaginou-se diante de um mar

enorme e agitado, e, sem receio, resolveu mergulhar. O olhar permite a profundidade, que ora surpreende e ora assusta. Para Maria e Ingrid,

nas execuções feitas em dupla, tive a oportunidade de estar com uma amiga de infância, nos momentos de troca de olhares vi o que nunca tinha visto, penso que vi a alma e não o olho, mais uma vez entrei em uma ligação profunda com o momento (Maria)

A atividade do espelho me causou incômodo, apesar de eu tê-la realizado com um amigo. Olhar para o meu amigo, uma pessoa com que eu passo grande parte do meu dia e perceber que eu nunca tinha olhado em seus olhos, tocado em seu ombro, em suas mãos, me causou certo espanto. (Ingrid)

Nesse espanto ou surpresa que o olhar propicia, abre-se caminho para que o resto do corpo se envolva na ação. Então, sugeri que, com calma e delicadeza, permitissem o aparecimento de toques entre os corpos frente a frente. Que o olhar desse segurança para que o tato avançasse e assim proporcionasse bons encontros.

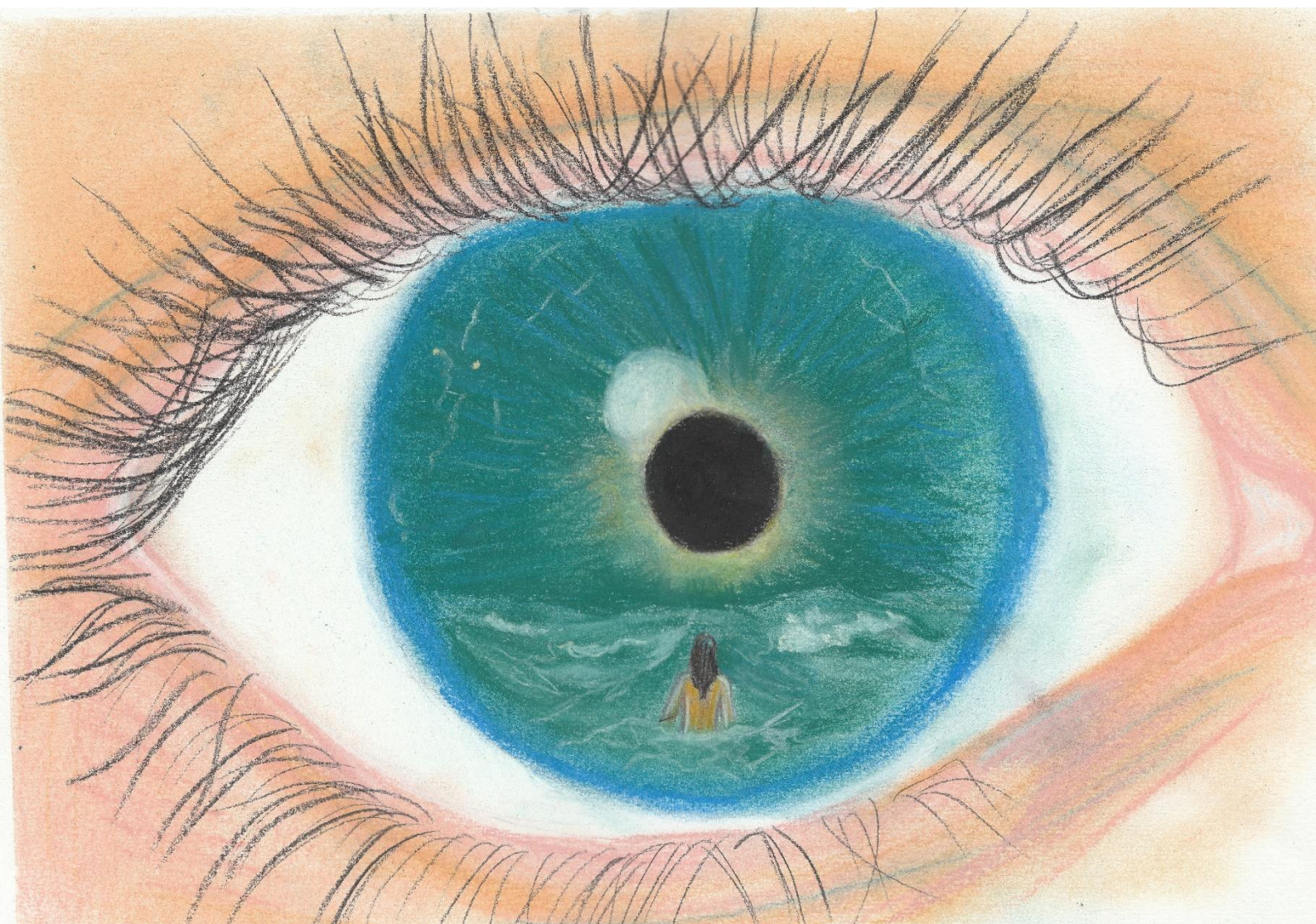


Figura 8 - O Mar nos olhos, giz pastel, 2020.

Fonte: Do autor.

3.2.2. BONS ENCONTROS

Enquanto escrevo esta dissertação, passamos por uma das maiores pandemias da história. Por muitos, é considerada a pior. Por conta disso, as pessoas têm que se distanciar fisicamente, evitando aglomerações, contatos físicos e proximidade, a fim de evitar o contágio. Cada vez mais, os toques físicos, pele a pele, têm sido evitados sob a prerrogativa da prevenção. E quanto mais são evitados, mais falta fazem. Mais e mais, as pessoas têm notado e reclamado da ausência de contato humano, de abraço, de carinho.

Ironicamente, tudo isso de que as pessoas têm sentido tanta falta neste momento de distanciamento social, isolamento e quarentena, são coisas que há muito eram desvalorizadas, ignoradas ou até proibidas.

Em 2008, a escola secundarista *Shepherd Jr.*, na cidade de Mesa, EUA, proibiu abraços de mais de dois segundos dentro do espaço escolar¹⁹. No ano de 2012, a escola primária australiana *Mount Martha* banuiu qualquer tipo de contato físico, mesmo os “*high five*” ou “*toca aqui*”²⁰. Já em 2017, na Índia, dois alunos foram expulsos de uma escola ao comemorar com um abraço a conquista de um prêmio em um concurso de Artes²¹. Esses exemplos são recentes, ainda deste século. Outros exemplos iguais a esses abundam, seja na mídia ou em nosso cotidiano, mas o contato, o tato com alguém, vem sendo cada vez mais escasso.

Quando entramos em um elevador ou um ambiente lotado e apertado, procuramos nos tornar imperceptíveis, sem tocar em ninguém. O toque é como um crime, a ser evitado ao máximo. O corpo é algo a ser anulado, como lembra Le Breton (2007). O autor também afirma que esse declínio do tato e, conseqüentemente, do afeto e do cuidado acabou levando ao aumento da demanda por Eutanásia.

¹⁹ SCHOOL Bans Hugs Over 2 Seconds. **KPHO**, Phoenix - AZ, 02 mar. 2008, 7:49. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20080917165700/http://www.kpho.com/news/15456156/detail.html> . Acesso em: 16 jun. 2020.

²⁰ DEVIC, Aleks. Touching off limits for kids at Mt Martha Primary School in Victoria. **News.com.au**, Melbourne, 15 jun. 2012, 6:51. Disponível em: <https://www.news.com.au/national/touching-off-limits-for-kids-at-mt-martha-primary-school-in-victoria/news-story/23e9ae58e1d9dbc69a828bc2415be7fd> . Acesso em: 16 jun. 2020.

²¹ OUTLOOK BUREAU. Kerala Class 12 Student Expelled for Hugging in School, HC Upholds Order. **Outlook**: the fully load magazine, Nova Délhi, 17 dez. 2017. Disponível em: <https://www.outlookindia.com/website/story/kerala-class-12-student-expelled-for-hugging-in-school-hc-upholds-order/305657> Acesso em: 16 jun. 2020.

Em uma das propostas práticas, iniciei com o jogo do espelho e instruí que progredissem para pequenos contatos com o parceiro do jogo. Maya descreve bem a proposta:

O jogo do espelho mexeu comigo, emocionei-me bastante. Esse jogo foi feito em dupla, no primeiro momento só podíamos olhar no olho do outro, depois foi feito como se fosse espelho, um fazia, o outro imitava, mas sem desviar o olhar do olho da outra pessoa, até aí estava tudo bem. Depois eu tive que fechar os olhos, e a outra pessoa assoprava e me tocava, me emocionei nessa parte, porque é comum nos dias de hoje evitarmos dar carinho, se importar com outro, estar com outro. E ali eu me senti que tinha alguém que se importava comigo, que eu não estava sozinha, que ela estava me dando atenção e que ela estava cuidando de mim sem nenhum interesse, pois é comum as pessoas só falarem comigo quando precisam que eu faça alguma coisa para elas, e ali eu não senti isso. Eu me senti confortável. Só me emocionei por conta que eu me sinto muito sozinha, mesmo eu amando a minha própria companhia, mas é bom ter alguém que se importe com você, se importa como você está se sentindo e que te escute sem te julgar. (Maya)

O relato dessa participante sempre me mareja quando o releio. As palavras que ela usa comunicam diretamente com algo que eu senti e vivenciei em setembro de 2018, na oficina “Segunda Pele”, ministrada por Maria Agrelli, Clara Camarotti e Renata Muniz, do Coletivo Lugar Comum²².

Naquele dia de domingo, entrei na sala com tablado de taco, sentindo mais tensões que poderia contar em meu corpo. Estávamos passando pelo período de campanha presidencial e em todo lugar o clima era tenso. Você quase podia respirar o ódio no ar. Por tudo que eu sou, penso, sinto e faço, eu tinha medo. Mas fui. Entrei nos jogos, deixei-me ser tocado e tocar por pessoas que nunca antes havia visto. E foi lindo, foi extasiante. Há tempos não havia sentido tanta vida.

Na penúltima prática da oficina, as instruções dadas pelas ministrantes foram iguais a que é possível ler no relato de Maya. Sopros, cutucadas, toques, apertões e cafunés. Enquanto eu recebia os toques, desnudo, as lágrimas vertiam, escorriam, inundavam a sala. Cada toque era como um botão que acionava uma memória. Lembrava-me de Grotowski (2007), que estudei na faculdade, que fala do “corpo-memória”²³.

²² O trabalho delas pode ser conferido no site <https://www.coletivolugarcomum.com/>.

²³ “O corpo não tem memória, ele é memória. O que devem fazer é desbloquear o “corpo-memória”. Se começam a usar detalhes precisos nos exercícios “plásticos” e dão o comando a vocês: agora devo mudar o ritmo, agora devo mudar a sequência dos detalhes etc., não liberaram o corpo-memória. Justamente porque é um comando. Portanto é a mente que age. Mas se vocês mantêm os detalhes precisos e deixam que o corpo determine os diferentes ritmos, mudando continuamente o ritmo, mudando a ordem, [...] então quem dá os comandos? Não é a mente e nem acontece por acaso, isso está em relação com a nossa vida”. (GROTOWSKI, 2007, p. 173).



Figura 9 - Todas as peles, aquarela, 2018.

Fonte: Do autor

A experiência foi tão forte que eu não conseguia explicar utilizando palavras. Busquei expressar tudo o que foi sentido por meio de uma pintura, que está reproduzida na Figura 9. Os dedos deslizavam sobre minhas cicatrizes de mutilações, sobre pulsos sobreviventes, sobre tendões nunca mais sarados, sobre meu peito envergonhado, sobre músculos irritados, sobre minha pele tão solitária. Tantas palavras guardadas, tantos gritos contidos, tanta emoção represada. Tudo foi solto. Terminamos a oficina em prantos, todos. Um pranto de gratidão, de reconhecimento pela sobrevivência.

A mesma reação vi em Maya aquele dia. Fiquei muito curioso para saber suas percepções na hora, mas ela saiu tão calada quanto os outros; após a prática, ninguém falava. Registrei isso em meu caderno de campo:

Na roda de conversa tivemos um pesado silêncio. Elas estavam com expressões introspectivas e tive de esperar até que começassem a falar. Brinquei sobre a presença do silêncio e a maioria falou que sentia uma leveza, uma sensação de queda, um êxtase. Uma das participantes confessou que estranhou no início por estar com um homem como dupla. Mas conforme foi avançando, percebeu seu respeito e pode tocá-lo como “apenas um ser humano, sem maldade ou malícia”, “tal qual faria a um filho”. Muitas relataram que buscaram tocar o outro onde queria ser tocada, dar o afeto que queria receber. Mesmo assim, no seu momento vem a surpresa: “É assim que me sinto quando tocam aí? É assim que a outra pessoa se sente? Isto é muito bom!”, afirmou Bella. (CADERNO DE CAMPO, 19/03/2020, p. 26).

A experiência provocava uma reação potente. Com o foco no contato, deram-se conta da troca que ocorre quando um corpo encontra outro. O termo usado pelas participantes foi “afeto”. Exatamente como descreve Spinoza (2009), que afirma que, quando os corpos se encontram, afetos são produzidos e por eles a mente tem conhecimento do corpo humano. Um corpo pode afetar e ser afetado.

Para o autor, os afetos são “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada [...]” (SPINOZA, 2009, p. 98). Portanto, os bons encontros com outros corpos, que provocam afetos como alegria, pode incitar a potência de agir de nosso corpo, nossa potência. O corpo é uma potência no agir, e os afetos que o impulsionam, incentivam, tornam-no mais ativo, evocam a vida.

Por outro lado, um mau encontro pode ocasionar afetos negativos poderosos. O efeito desses afetos pode ser levado ao longo da vida, sempre que tiver contato novamente com corpos como aquele, já que a memória se organiza em torno das afecções sofridas pelo corpo. Algumas participantes mencionaram casos que são demonstrações cruas desse fato, como registrado no caderno de campo:

Já Antonieta, entretanto quis expressar que a situação foi aterrorizante. Sua insegurança devia a um abuso que sofreu. Antes mesmo de ser tocada, só de imaginar o momento já sofria por antecedência. Por conta disso buscou o máximo de respeito, percebendo que a colega, depois, foi muito respeitosa também. Então, revelou-se que a colega também fora vítima de abuso sexual. Daí viera seu extremo cuidado e respeito. (CADERNO DE CAMPO, 19/03/2020, p. 26-27).

Quando a companheira de Antonieta pondera e modera os toques, é porque reconhece nela um corpo com tanta potência quanto ela, que pode ser afetado de maneira nociva. Elas reativam os afetos ora provocados, percebem no Outro a possibilidade de que esses surjam, e recua, suaviza, recolhe-se.

Ao tocar alguém, deve-se considerar a riqueza que é a potência de vida que está a se ter contato. Um toque certo, no momento certo, pode ajudar alguém, demonstrando cuidado, carinho e amor. Da mesma forma, um toque inadequado em um momento inadequado pode ser irreversível. O toque requer uma sabedoria, tanto de quem proporciona, quanto de quem recebe. O toque requer “*response-ability*” (HARAWAY, 2016, p. 34), uma sensibilidade ética e capacidade de resposta que sabe cultivar saberes e fazeres coletivos, permitindo se tornar capaz e tornar o Outro capaz de um “fazer-com”, uma “*sympoiesis*” (HARAWAY, 2016, p. 58).

Não é incomum que o toque, ao invés de ser uma possibilidade de estímulo de potência de agir, torna-se um instrumento de poder. Um poder que, por meio das relações, reprime, maltrata e oprime. Por isso, quando se fala do corpo do Outro, um tema importante é a opressão.

3.2.3. DIÁLOGOS SOBRE OPRESSÃO

No último dia de pesquisa, o clima já não era mais o das brincadeiras do primeiro dia. A verborragia animada dos primeiros momentos foi substituída por respirações profundas e silêncio. Da extrema ludicidade, risos, chegamos a uma certa tensão. O encerramento das atividades começou com uma pergunta: “Quem aqui já sofreu alguma opressão na vida?”.

A primeira resposta a essa pergunta foi o silêncio, em ambas as turmas. As pessoas se entreolharam, procurando se alguém vai admitir ter sofrido algo. É como se nem cogitassem pensar que elas haviam sido oprimidas na vida, e esperavam que o outro confessasse isso, como se confessa um pecado. Surpreso eu fitava cada uma daquelas mulheres, mais da metade delas se identificavam como negras, como mais tarde revelariam em seus relatórios. Mesmo assim, buscavam no outro uma trajetória de opressão.

Então, alguém levanta a mão e conta a sua história.

Iniciamos com a história de uma moça negra. Seu depoimento remeteu a seu tempo de escola primária, com seus oito anos. Um menino branco, todo dia, zombava do seu cabelo, do seu nariz e da sua pele. Julgava todo o seu corpo, a partir de um padrão estabelecido. Enquanto contava, ela já se emocionava. Partindo da proposta de Boal (1988), pedi se ela gostaria de encenar aquele momento, para poder dar um novo sentido àquela vivência. Ela aceitou e, junto à outra participante, voluntariamente reviveu o ato de opressão. Presenciar uma cena dessas não se torna algo agradável, como vemos nos seguintes relatos:

A interpretação da cena de bullying me provocou um mal-estar, principalmente por ter me remetido a coisas semelhantes que passei na escola. (Ingrid)

Pra mim esse jogo nos faz refletir sobre como nossa conduta com outro pode ferir e machucar, devemos buscar sermos mais empáticos e levar uma sensibilidade maior no olhar para o outro, essa cena de racismo aconteceu em uma escola, e eu como futura professora preciso me atentar e acreditar que posso salvar meninas e meninos que sofrem isso todos os dias, é um trabalho difícil, mas devemos levar o respeito sempre e acredito e a educação sensível levaria a nós a termos o respeito mútuo. (Anne)

O teatro do oprimido foi o único a me gerar um desconforto. (Guilherme)

A colega aceitou, mas no momento da cena foi um misto de sentimentos, fiquei muito triste, com raiva, queria que ela se vingasse, chorei junto com os colegas e fiquei sem entender por que o professor estava trazendo aquele sofrimento para a sala e a aula daquele dia. Mas logo veio as falas e com os próximos relatos eu fui percebendo e me dando conta que o teatro não é só as risadas e histórias sem fundamentos sendo apresentado, ele também nos alerta e nos desperta para a realidade que muitos estão vivenciando ou já vivenciaram. (Liz)

O desconforto entre os espectadores ficou evidente, tanto no momento quanto nos relatos. Muitos olhavam para mim, como que implorando para que a cena não ocorresse ou que fosse interrompida, como se não precisássemos falar disso.

A fala que trago de Liz reflete o motivo de levar esse tipo de experiência para os momentos de vivência teatral: “o teatro não é só as risadas e histórias sem fundamentos”. É

preciso perceber o teatro para além da ludicidade, para além das brincadeiras. O riso é tão importante quanto o pensamento sério. Por isso, é imprescindível abordar poéticas políticas como o Teatro do Oprimido.

A poética do Oprimido ou Teatro do Oprimido, como ficou conhecida, é uma proposta teórica e prática elaborada por Augusto Boal (1988), baseando-se na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2011). Na época em que foi elaborada a poética do Oprimido, Boal dirigia o Teatro Arena, trazia as experiências vividas por pessoas comuns, no intuito de ressignificar suas opressões, proporcionar novas perspectivas e até mesmo montar cenas e espetáculos. Mesmo que fora do ambiente escolar, as atividades do Teatro do Oprimido tinham um foco educativo, com um grande olhar poético e político para as experiências da vida.

A preocupação desta proposta é demonstrar como podemos reagir às opressões que sofremos ao longo da vida, o que não acontece com o tipo de Teatro comumente realizado. Boal se incomodava com o teor demasiado catártico das peças teatrais, que, após provocar a expurgação de sentimentos em um público passivo, acaba levando à acomodação. Para contornar isso, a proposta boalina conta com a participação do público na construção e execução da peça, com sugestões, reações ou participação direta.

Essa preocupação também esteve presente na obra de Bertolt Brecht (1978), dramaturgo alemão que buscava educar fora da escola. Ele acreditava que “O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte.” (BRECHT, 1978, p. 50). Seguindo essas convicções, realizou montagens de chamadas “peças didáticas”, as quais não buscavam somente o entretenimento, mas também tirar o espectador de sua zona de conforto, de tocá-lo, de causar experiências. Aproveitando elementos clássicos do teatro e reformulando a montagem, tecia críticas sociais, políticas e estéticas com o que foi chamado por Walter Benjamin (1987, p. 83) de “ponto mais alto da técnica”.

Tanto Brecht quanto Boal buscam um Teatro que provoque o espectador. Almejam uma plateia que não apenas sente nas poltronas e riam ou chorem, mas que participem, interajam, que ajam, os chamados “espectATORES” (BOAL, 1988).

Reviver os fatos que demonstram repressões e opressões era um caminho para que o oprimido ressignificasse essas memórias, que buscasse respostas que talvez não tenham surgido no momento. Reagindo em cena, resistindo no palco, poderia reagir na vida cotidiana. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso primeiramente se reconhecer como oprimido. Por

isso, o ato de assistir também é importante, pois, encarando a opressão em cena, pode-se encontrar a própria opressão. Destaco os relatos de Marina, Junior e Mary:

Uma atividade que mexeu muito comigo, afinal em várias situações fui uma oprimida, sem chance de defesa e rever aquela interpretação foi demais pra mim, um misto de dor e impotência, por não ter feito nada para merecer tal repressão e não ter conseguido fazer nada para me defender de tal ato. (Mariana)

Geralmente tento não guardo coisas ruins ou opressoras do meu passado, prefiro “apagá-las” ou até “mesmo esquecê-las” em algum canto profundo da minha mente, o que às vezes pode ser impossível, mesmo assim eu tento. Entretanto, quando começou a reapresentação da história da Elisandra, a colega que contou algo do seu passado, preferi desviar o foco da história e prestar atenção na atuação da colega que estava interpretando, porque eu sabia no fundo que algo poderia ressurgir mesmo eu escondendo-as, “esquecendo-a”. (Junior)

Acho que todo o constrangimento que vivi na minha infância traz consequências ruins para mim até hoje. E um deles é ter medo de participar das coisas de maneira geral, não só em sala de aula, mas de tudo que é preciso me expor, pois acho que tenho medo do que os outros vão pensar ou falar de mim. Deste modo, ouvir os relatos da colega foi muito emocionante, principalmente quando ela encenou uma cena em que ela já passou, parece que me vi ali no lugar dela, porém não tive coragem de contar a todos ali presentes que aquilo também já havia acontecido comigo. me identifiquei, pois também sofri muito com isso, principalmente na questão do cabelo e na cor de pele. (Mary)

A necessidade de trazer questões políticas para a prática teatral é de poder proporcionar, junto do desenvolvimento técnico da linguagem, uma ponderação ética. Caso contrário, o Teatro não servirá para os intuitos sociais, será uma Arte apartada da política, e consequentemente, da sociedade. Quando ocorre tal afastamento, a Arte é transformada em privilégio e, como “clássica”, se torna restrita a classes mais altas. Conforme se estabelece essa separação da reflexão política, leva-se à alienação social, tanto ao público quanto aos que produzem tal arte, que não percebem a responsabilidade que tem na conjuntura social. Talvez essa seja a explicação para vermos um pronunciamento de um ator e diretor teatral citar frases de propaganda Nazista com ideias para uma produção artística elitista, classista e fascista²⁴. Ou presenciarmos uma atriz famosa, ocupando cargo político, amenizar falas racistas,

²⁴ ALESSI, Gil. Secretário da Cultura de Bolsonaro imita fala de nazista Goebbels e é demitido. **El País**, São Paulo [online], 17 jan. 2020, 18:53. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-17/secretario-da-cultura-de-bolsonaro-imita-discurso-de-nazista-goebbels-e-revolta-presidentes-da-camara-e-do-stf.html> Acesso em 22 maio 2020.

homofóbicas de seu candidato a Presidente²⁵, ou ainda minimizar a ferida histórica da Ditadura Civil-Militar²⁶.

Por isso, o Teatro crítico e engajado se torna um importante instrumento de promoção de consciência política. Não só para reconhecer-se como oprimido, mas também perceber quando somos os opressores. Da mesma forma que na vida somos atores e espectadores ao mesmo tempo, em dados momentos, somos oprimidos e opressores. Essa é uma grande ressalva que Boal (1988) faz: que não nos entreguemos à tentação de ocupar o lugar do sempre oprimido, um lugar de vitimização. É preciso perceber também quando somos os opressores, quando empregamos violência, quando somos racistas, sexistas e homofóbicos, quando numa ilusão de vítima tornamo-nos os agressores. Isso fica evidente no relato de Lucy, que interpretou um papel na cena de racismo mencionada anteriormente:

Aquela cena foi muito complicada. Estava palpável energeticamente que a colega estava abalada e ter que continuar insultando, ter que trazer à tona este lado negativo, de violência, incisiva e direcionada. Não foi fácil porque a gente sempre quer abafar este lado que todo mundo tem. Naquele momento ter que colocar para fora esta violência, ao mesmo tempo que foi libertador, poder ser sádico, por outro lado eu ficava preocupada com o que os outros iriam pensar em mim, se eles iriam entender que aquilo era uma cena. (Lucy)

Não se pretende tornar a cena uma forma de ode à violência, mas, ao contrário, tornar evidentes, destacados e gritantes os impactos das ações. É um ato de olhar para isso e ver onde nos enquadrados, qual a parte que nos cabe. Se todos concordam que racismo existe e ninguém acha que é racista, quem pratica o racismo? O teatro pode revelar isso, esses acontecimentos que passam sem dar-se atenção. Nesse sentido, Artaud (1999, p. 44) afirma que

Se o teatro é essencial como a peste, não é porque ele é contagioso, mas porque como a peste ele é a revelação, o realce, o impulso para o exterior de um fundo de crueldade latente pelo qual estão localizados sobre um indivíduo ou sobre um povo todas as possibilidades perversas do espírito.

²⁵DUARTE, Regina. 'Homofobia de Bolsonaro é da boca para fora', diz Regina Duarte. [Entrevista cedida a] Ubiratan Brasil. **O Estadão de S. Paulo**, São Paulo [online], 26 out. 2018, 05:00. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,homofobia-de-bolsonaro-e-da-boca-para-fora-diz-regina-duarte,70002564696> Acesso em: 22 maio 2020.

²⁶CÁCERES, André. Regina Duarte minimiza tortura e mortes na ditadura e canta jingle da Copa de 1970 ao vivo. **O Estadão de S. Paulo**, São Paulo [online], 07 maio 2020, 18:54. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,regina-duarte-minimiza-tortura-e-mortes-na-ditadura-e-canta-jingle-da-copa-de-1970-ao-vivo,70003295824> Acesso em: 22 maio 2020.

E essa revelação pode ocorrer tanto na atuação quanto no processo de contemplação e de fruição de uma peça ou criação cênica. O processo de assistir não é passivo, e, a partir dele, o espectador também pode ser educado (DESGRANGES, 2003).

Na segunda turma, a história surgiu de uma participante, Sandrinha, como registrei em meu caderno de campo:

Quando criança houve um episódio onde havia saído para brincar. Ao voltar havia perdido o chinelo. Sua mãe ao perceber isso, confronta-a e a fim de lhe pregar um castigo físico, pede que o padrasto encurrale a menina. Segundo Sandrinha não foi a surra o pior, mas a sensação de pânico ao ser cercada, encurralada. Ao contar isso, ela se emocionara, tanto que disse não conseguir encenar. Então, pedi se alguém pretendia fazer o papel dela. Bella rapidamente se prontificou, por já ter experiência com o teatro. Outra propôs de fazer a mãe e Cristina se dispôs a fazer o padrasto. Conforme o comando de ação, iniciaram a cena, com uma atuação impecável. A protagonista conseguia realmente transmitir o pânico através dos gritos “não me bate, mãe!” Rapidamente nos vimos todos emocionados. (CADERNO DE CAMPO, 19/03/2020, p. 28).

Após a reencenação buscando uma saída, partimos para uma roda de conversa. Bella, a atriz da cena, disse que, ao executá-la, procurou em sua história algo que se assemelhasse à história de Sandrinha. Portanto, a personagem era tanto a outra que contara sua história, quanto ela mesma que a interpretara, conforme o relato a seguir:

Pude interpretar uma situação de uma das pessoas que estavam presentes, e logo na cena pude perceber que também já vivi aquela mesma situação que ela e pude sentir o mesmo que ela, alteridade, me colocar no lugar do outro, sentir a dor, os traumas do outro e notar que aqueles que a gente menos espera são os que mais carregam um passado cheio de traumas e dores, aqueles com quem convivemos a tanto tempo e não sabemos nada do outro, nem metade da sua história, sua trajetória. (Bella)

Já Cristina, que participara da experiência interpretando os agressores, relata algo diferente:

Por último foi recriar uma cena de opressão quando tudo começou eu não estava entendendo o sentido da palavra, mas aí, quando uma de nossas colegas contou de algo que aconteceu com ela na mesma hora, eu me lembrei de uma algo que ocorreu comigo onde eu não era o oprimido, mas sim o opressor e ela falava com dor do que aconteceu, isso doía muito em mim pois eu tinha feito com meu filho uma coisa parecida, então, vendo as marcas que aquela situação tinha deixado nela, eu só pensava em como meu filho tinha se sentido e poderia estar sentindo ainda. Pra mim esses três dias me mostrou o quanto nos seres humanos estamos desligados de nós mesmos. Cada dia desses três dias que vivia a experiência o meu desejo era de fazer em casa, de mudar meu jeito de ser, de pensar a vida, de olhar pra mim,

pra minha família pra pessoas que estão ao meu redor com olhar diferente, pois aprendi a ser diferente. (Cristina)

Ao assistir ou interpretar cenas desse tipo, é inevitável sermos levados a memórias e a sentimentos, e somos postos a encarar nossas cicatrizes, fantasmas e demônios. A pretensão é que algo seja mudado, que não saíamos de uma peça ou de uma experimentação teatral da mesma forma que entramos. É preciso que os afetos sejam mobilizados, que os sentidos sejam instigados, que o nosso corpo perceba os outros corpos, para nos vermos vendo e, nessa prática de expandir as percepções, para que possamos perceber também o Espaço ao nosso redor.



Figura 10 - o espaço dentro de mim,
técnica mista, 2020.
Fonte: Do autor.

3.3. O Espaço

Tudo que seus olhos veem, o que você ouve, gosta e toca, são divindades petrificadas. Cada pedra, cada planta, cada animal encerra uma consciência que deve ser liberada, não por meio de uma destruição, mas sim por uma mutação. Embora você não creia, isso que chama de realidade é, na essência, um canto de amor.²⁷

Sou o espaço onde estou.²⁸

Uma sala com paredes claras, pintadas em cores neutras, gélidas e tristes. Os traços da construção são retos e firmes, sem floreios ou ornamentos. A iluminação fica a cargo de lâmpadas igualmente insossas, pálidas e trêmulas. É possível sentir a temperatura fria e sem variação, condicionada e mantida por um aparelho que emite um barulho uniforme e monótono. Além do clima frio da temperatura, há um silêncio gritante e ensurdecedor quebrado somente pelo aparelho de refrigeração, mas que logo se acostuma e passa despercebido, devido ao seu ritmo sem tom, sem melodia, sem música. Toda a mobília está organizada e alinhada, transparecendo uma ideia de ordem e limpeza. Sim, tudo parece minuciosamente esterilizado, higiênico, mesmo que não muito atrativo. Parece um consultório ou uma sala de operações, mas o que descrevo aqui é uma sala de aula.

No primeiro dia da pesquisa com as turmas, reservei alguns momentos para destacar nossas interações com o ambiente, como esse lugar que estamos se apresenta a nós, quais as sensações que ele provoca. Para isso, há alguns exercícios de percepção sensorial propostos por Spolin (2014), classificados no seu fichário como Jogos Sensoriais. Nesses exercícios, o foco está nas informações que o sentido traz: que sons eu posso ouvir, que cheiros posso sentir, que sensações meu tato me apresenta. Spolin (2010, p. 49) atribui uma grande importância nesses momentos de alargamento da consciência sensorial, sendo que, a partir desse envolvimento com o ambiente e com os objetos, o ator pode construir o repertório. Nesses exercícios, ocorre aprendizado, e, para ela, “[s]e o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.” (SPOLIN, 2010, p. 3). E disso depende a construção das relações em cena, já que os objetos invisíveis das improvisações devem ser construídos pelo corpo do ator, pela

²⁷ JODOROWSKY, Alejandro. **A jornada espiritual de um mestre**. 1. ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2016.

²⁸ Noël Arnaud *apud* BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 287. (Os Pensadores).

demonstração das suas relações sensoriais, replicando ou revivendo as sensações aprendidas no ambiente.

Durante o exercício da extensão dos sentidos, pedi que fechassem os olhos e se concentrassem em sentir. Primeiro, pedi que dessem atenção aos sons que ouviam e os elencassem para si. “Passos no corredor”, “respiração do colega do lado”, “vozes nas salas vizinhas”. Diversos foram os sons reconhecidos por elas, sons que não lembravam de ouvir no cotidiano. Entretanto, o que mais chamou atenção de Carlota foi: “como este negócio faz um barulho enorme, né?”.

Espantada, ela se referia ao ar-condicionado, item considerado como de sobrevivência nessas temperaturas que vivemos em Rondonópolis. E realmente, como fazia barulho! Com o silêncio e a concentração dos estudantes, parecia que o aparelho tinha seu ruído acentuado. Mesmo estando todo dia exposto a esse som, era a primeira vez que muitos haviam dado atenção a ele.

Além disso, a instalação de um ar-condicionado requer que as janelas se mantenham fechadas e a sala toda fique como vedada, para impedir que a temperatura seja descontrolada. Assim, a temperatura fica a mesma, enquanto ninguém decidir mudar.

Com as janelas vedadas, os sons de fora também não entram. Além dos sons das salas de aulas que dividiam o bloco e as paredes com a nossa, ou os sons das pessoas passando no corredor, apenas foram percebidos o canto dos pássaros, por um menino que surpreendeu seus colegas ao revelar essa percepção.

Também pedi que percebessem os cheiros e as temperaturas. A temperatura única mencionada foi o frio, seja do vento refrigerado ou do chão gelado, passível de ser sentido mesmo com os pés vestidos. Quanto a cheiros, nada foi mencionado. “É como se estivéssemos numa câmara fria de açougue”, disse alguém. Essa frase me pegou de solavanco, como só fazem aquelas verdades visíveis o tempo todo, presentes, e mesmo assim ignoradas. A impressão que fica é de que tudo é feito para que não sintamos nada enquanto estivermos naquele ambiente. O objetivo é a anestesia, isto é, evitar o contato com as sensações, uma negação “dos sentidos existenciais e corporais” (FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 4).

As escolas têm sido construídas de forma a contribuir para o processo de dominação e de inscrição da disciplina nos corpos dos sujeitos, conforme analisa Michel Foucault (1999). O autor aponta que o espaço escolar se apresenta como um dos lugares onde são utilizadas as técnicas e práticas destinadas a produzir subjetividades, induzindo a internalização de movimentos, hábitos e comportamentos de maneira inquestionada.

Todo o espaço escolar é propício para a vigilância, para o controle, para a classificação e para a punição. Para isso, os sujeitos são distribuídos no espaço escolar, isolados do exterior por muros altos, proibidos de circular livremente, com localizações específicas marcadas para melhor acompanhar sua produção, e enfileirados para estabelecer ordem e hierarquia. São observados sem poderem observar de volta, sob a lógica do “poder panóptico” (FOUCAULT, 1999).

A organização espacial, o respeito rígido aos horários, as escalas hierárquicas, a seriação e a classificação de conteúdos e sujeitos, o exame: tudo leva a uma busca de homogeneidade, da ordem, da eficiência e o disciplinamento dos corpos. Busca-se a disciplina para que o corpo dócil seja submisso, mas também útil para a produção. Um corpo que sai das filas nas escolas e entra nas filas de fábricas, ou então de hospitais e de prisões.

A escola acaba se tornando uma forma de separar o jovem do mundo adulto, procurando instrumentalizá-lo para a entrada nesse mundo, em substituição aos ritos iniciáticos presentes em outras sociedades (ALMEIDA, 2010; FERREIRA-SANTOS, 2014). Essa instituição surge com a intenção de socializá-lo, procurando ampliar seus contatos para além da família. Na escola, um “mestre iluminado” conduz o jovem em seu caminho, um jovem considerado sem luz, um “*a-luno*”.

É na escola que o jovem poderia viver sua “moratória social”, um adiamento da vida adulta, sendo-lhe permitido nesse período experimentar diversos papéis sociais, ter experiências (GROPPO, 2017). Nessa ótica, ao viver novas experiências, o jovem poderia perceber quais os seus potenciais e o que pode vir a ser no futuro, como se já não fosse alguém. Da mesma maneira, a escola prepara e se acostuma para a rotina de eficiência e produção, normatizando, hierarquizando e avaliando, sendo que a partir dessa última é aplicada a recompensa ou a punição.

O ensino formal, realizado na escola e na universidade, acaba sendo permeado pela teorização da pedagogia e guiado pelas dicotomias teoria-prática, preferindo a primeira ao invés da segunda. E as experiências na escola são muitas vezes suprimidas, dando lugar aos experimentos científicos, o mais próximo de experiência que o pensamento utilitarista permite.

Ao longo do tempo, a lógica racional do Iluminismo pela qual a escola se guia acabou por “fagocitar” o fazer teatral, mesmo que de maneira restrita. Visto pelo seu potencial, ele é absorvido pela instituição escolar, mas mantendo um rígido controle sobre todo o processo, transformando-se em mais uma forma de dominação e de docilização.

No século XVII, as encenações escolares buscavam exercitar a memória e a oratória, valendo-se mais do falar do que do sentir em suas montagens (HANSTED; GOHN, 2013). Tudo era coordenado por técnicas, métodos e com objetivos extremamente racionais que a montagem de peças ocorria, restando pouco espaço ou momento para a livre experimentação. O foco estava na apresentação, que seria exibida, e deixava-se de lado um aspecto extremamente importante para a Educação, o processo de experienciar.

No cotidiano escolar, acaba que as pessoas são privadas, portanto, das experiências. Por esse termo compreende-se aqui que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Ao nos referirmos a alguém que sabe muito sobre algo, dizemos que esse tem experiência sobre o assunto, mas isso não necessariamente está ligado ao tempo vivido, à vivência. A experiência requer mais do que estar em contato com algo. Para se permitir viver experiências, é preciso se expor, ser receptivo e aberto (LARROSA, 2002).

Faz-se necessário “sair de si”, assumir o lugar de outrem, ou, como no teatro, assumir um personagem. Ao colocar-se em outro lugar que não o costumeiro, foge-se do cotidiano, da rotina. Permitir-se viver experiências implica perder o controle, coisa que personalidades autoritárias não aceitam, tornando-as inaptas à experiência. Isso também está relacionado estritamente com a Educação mais sensível, como afirma Willms (2020), já que, ao abdicar do controle da turma, o educador se vê obrigado a pensar no controle sobre si mesmo, sobre seus medos e sobre a tomada de consciência de si com o outro no mundo. Pensar sobre si mesmo é algo sem dúvida exigente, mas um dos primeiros passos para se pensar a sensibilidade e trazê-la para o ato educador. Tal ato, uma vez iniciado, traça o caminho do autoconhecimento e do autoaperfeiçoamento de si, sempre com o Outro no espaço.

Como Larrosa (2002) menciona, para gerar a possibilidade de que algo nos aconteça, é preciso parar, realizar um gesto de interrupção. Calar muito, cultivar o silêncio, pois, enquanto nos dedicamos demais a buscar a informação, quanto mais nos detemos em elaborar proposições racionais, mais nos fechamos à experiência. E isolados pelos muros altos, janelas com grade e portões de ferro, fechamo-nos às experiências que o espaço ou ambiente poderiam nos proporcionar.

Paira, portanto, a urgência de repensarmos a configuração do espaço escolar. Um espaço que proporcione inspiração, criação e imaginação, como uma casa que inspirou Bachelard, uma rua de mão única que provocou Walter Benjamin, ou o que um canto de uma sala fez a Richard McGuire²⁹.

Talvez muitos pensem que a minha defesa é que tenhamos de dar aula no calor, no sol a pino, para sentir 35° C e agradecer, mesmo que sofrendo. Não se trata disso. Trata-se de quê, somente fora da caixa de isolamento que é a sala de aula, poderemos nos atentar de verdade para o ambiente que estamos entrando, vivendo ou passando. E somente prestando atenção nele, podemos ter consciência de nossas influências sobre ele. Será que esse calor infernal não é também algo pelo qual tenho alguma parte de responsabilidade? E o lixo nas ruas?

Venho de uma cidade pequena, Campo Bonito, no interior do Paraná, com pouco mais de quatro mil habitantes. Reza a lenda que, ao chegarem lá e olharem para o vale onde hoje se encontra a cidade, os pioneiros exclamaram extasiados: “Nossa, que campo bonito!”, e o nome ficou. A natureza tinha seu destaque na construção identitária da cidade. A poda de uma árvore feita indevidamente pela prefeitura já gerava um alvoroço. Imagine, então, a minha surpresa ao chegar em Rondonópolis e me deparar com nada de árvores. Isso me assustava e me incomodava profundamente: cadê o mato, do Mato Grosso?

Em um momento, pedindo que representassem a palavra “Floresta” com seus corpos, uma das moças que estavam a frente abriu um sorriso e juntou os dedos formando uma forma quase que triangular, um sinal de “casa” em LIBRAS. No momento não compreendi, e perguntei por que ela tinha feito aquele sinal. Ela revelou ser descendente de indígena, então, floresta era a sua casa.

Essas cosmopercepções (OYĚWÙMÍ, 2002) dos diversos povos indígenas para com o ambiente que se relacionam é capaz de ensinar muito a nossa sociedade etnocentrada. É necessário, ao ser humano racionalizado, perceber a natureza ao seu redor como um canto de amor, como Jodorowsky (2016) fala na epígrafe que trago no início deste trecho.

Outro exemplo tem-se com o pensador Ailton Krenak (2019), que fala de como seu povo, os Krenak que habitam a região do Vale do Rio Doce, ainda observa a montanha para entender como será o dia. Não fala dos métodos frios da meteorologia, mas de ver a montanha, a pedra e as árvores como seus familiares. O autor ainda questiona essa

²⁹ Refiro-me às obras dos autores, respectivamente, “Poética do Espaço” (1957), “Rua de mão única” (1979) e “Aqui” (2014).

humanidade que pensamos ser, humanidade que tem sacrificado diversas formas de vida na sua trajetória de autoconservação, o chamado Antropoceno.

Tal termo, “Antropoceno”, é problematizado por Haraway (2016). Para ela, a própria raiz etimológica de *antropo*, como “ser que olhar para cima”, é problemática, além de excluir o que na antiguidade grega era desconsiderado nesse termo: mulheres, escravos. Haraway (2016) aponta que a história seja vista como Capitaloceno, pois, mais do que um ato de espécie, o que tem se buscado conservar é o Capital, a partir de processos de extração, de exploração, de genocídios, de escravidão e de industrialização. A autora lança a provocação de pensar uma nova história, uma nova forma de conceber a vida, estabelecendo relações de respeito a todas as formas viventes ou não viventes. Uma *sympoiesis*, um fazer-com.

Ela nos convida a considerar como todo o ambiente, todos os seres vivos e todos os objetos que nos rodeiam fazem parte de nós mesmos, do que poderíamos chamar de corpo. Uma reflexão provocada pela autora é: “Por que nossos corpos devem terminar na pele? Por que, na melhor das hipóteses, devemos nos limitar a considerar como corpos, além dos humanos, apenas outros seres também envolvidos pela pele?” (HARAWAY, 2009, p. 92).

Nesse sentido, os exercícios e os jogos propostos no primeiro dia buscaram explorar o espaço e como nosso corpo se insere, percebe e reage a ele. Como nos cenários teatrais os objetos em cena têm importância para compor o ambiente, também se buscou trazer a atenção para o contato com os objetos que tocamos e usamos ou, muitas vezes, nos tocam e nos usam.

3.3.1. EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE

A experiência é que a Educação e o Teatro compartilham. A teatróloga Viola Spolin (2010, p. 3), ao tratar da experiência, afirma que

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. [...] “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar.

Para experienciar, portanto, é necessário penetrar e se envolver no ambiente e, com esse intuito, ela propõe um primeiro exercício, introdutório do Teatro para qualquer ator, antes mesmo da extensão das percepções sensoriais que mencionei anteriormente. É o que ela chama de “Exposição” (SPOLIN, 2010, p. 47). Trata-se de estar em frente do público sem fazer nada, simplesmente observando e sendo observado.

Foi essa a primeira proposta feita em cada turma. Em uma turma, inicialmente, fiz o processo de maneira individual. Noutra, comecei pedindo que viessem à frente cinco pessoas, por conta de demandar muito tempo, caso todos viessem individualmente. A ideia desse exercício é provocar o desconforto, levá-los a perceber como reagem ao serem observados. É comum que haja reações diversas a essa situação. Alguns envergonhados começam a se retrair, cruzar pernas e braços quase entrando em si mesmos. Outros, buscando dispersar a neblina de pudor entre eles e o público, começam a performar gracejos, zombarias, desvios da atenção. O fato que se observa é que ficar parado, estático, em frente a alguém é algo incômodo, como atestam os relatos a seguir:

Não ter o que fazer e apenas estar lá na frente foi mais desconfortável. (Cecília)

Confesso que me senti muito incomodada, com todos me olhando ao mesmo tempo, percebi como é difícil lidar com o olhar do outro em relação a mim. (Catarina)

Me causou bastante constrangimento ser observada estando sozinha lá na frente, porque essa situação me remeteu diretamente a pensar que estavam olhando para meu corpo, não falando do corpo físico, os “defeitos” sabe, me senti nua. (Fá)

Ficar em silêncio ou ir à frente não é uma coisa que me incomoda, talvez ficar sentado sem poder se mexer iria me incomodar. (Antonieta)

Mas pera aí, como assim? Foi o que me veio na cabeça naquele momento em que ouvi sua proposta de exercício. Vou ficar à frente de todos com cara de paisagem? (Rainha)

Para muitas participantes, o que mais incomodava não era o fato de estar sendo observada, mas ter que estar sem fazer nada, simplesmente estar. Sem ter algo para fazer, não havia como desviar de atenção, já que havia uma certeza de que seriam os corpos a serem observados. Era a pura presença que incomodava.

Segundo Patrice Pavis (2015, p. 305), “a presença seria o bem supremo a ser possuído pelo ator e sentido pelo espectador”. É a presença que cativa a atenção da plateia e faz com que ele esteja atento ao momento presente. Algo que não necessita de ação ou fala por parte do ator, como uma energia sentida meramente pelo seu estar ali.

A própria etimologia da palavra *preasentia* é “estar à frente, estar diante”. É uma característica que faz parte do que chamamos de pessoa, já que, conforme relembram Ferreira-Santos e Almeida (2020, p. 132), “*Prósopon* (προσopon) é o termo grego que mais se aproxima de pessoa: ‘aquele que afronta com sua presença’”. Uma pessoa é um ente, um ser que se faz visível de algo ou de alguém.

Contudo, ao mesmo tempo em que vê, é visto, sendo o corpo simultaneamente vidente e visível (MERLEAU-PONTY, 2007). O corpo vê o que há para ser visto, o que está a sua

frente, o que está presente, mas, por sua ação de ver, também se faz presente e se coloca à frente para ser visto, momento no qual a ação retorna a ele. Envolvida nessa relação recíproca, a própria presença é que está diretamente ligada aos sentidos, a uma ação, como destacado nas expressões a seguir:

Fiz questão de ir para olhar de frente essas pessoas, que mesmo estando na sala todo dia comigo, estão sempre muito distantes. (Lou)
 Consegui interagir com eles e pode notar várias expressões, tendo uma visão mais ampla do que a de costume do meu dia a dia. (Rainha)

Ao manter-se presente, voltamos a viver (n)o corpo plenamente. Estar presente é ser no espaço e tempo, vivendo o corpo no aqui e agora. A vivência da presença é de extrema importância para os jovens, especialmente, já que são julgados pelo devir, pelo que virão a ser. E o Teatro, por ser localizado no aqui e agora, mantém a sua aura (BENJAMIN, 1987) e lida com a presença.

Ao se expor à frente de uma plateia, todos os risos e comentários parecem ser ensurdecedores, todos os presentes, talvez nem notados em outras ocasiões, parecem preencher o espaço. Podemos perceber que a abertura à presença traz consigo a acolhida dos estímulos sensoriais, traz a amplitude da visão, da audição. Conforme aponta Merleau-Ponty (1999, p. 322),

Enquanto tenho um corpo e atuo através dele no mundo, o espaço e o tempo não são para mim uma série de pontos justapostos, menos ainda, uma infinidade de relações sobre as quais minha consciência operaria a síntese e onde ela implicaria meu corpo. Eu não estou no espaço e no tempo; não penso o espaço e o tempo. Eu sou em relação ao espaço e ao tempo. Meu corpo se aplica a eles e os abraça.

O corpo penetra, desse modo, no ambiente, sendo vivido e vivendo diversas relações com as condições ambientais, dando sentido a este espaço vivido. O presente, tempo da presença, é tempo de ação e de reação, de consciência do momento e dos atos.

Para trabalhar com esses aspectos, há um jogo chamado *Yo Todo*, isto é, “Eu Tudo”, em espanhol. Nesse jogo, todos estão posicionados em círculo. Uma pessoa passa um movimento acompanhado do som *Iá*, como em um golpe de Karatê, para seu vizinho direto, à esquerda ou à direita, dependendo do fluxo do jogo. Existem outros movimentos como o *Random*, que inverte o sentido do passe, e o *Aiii*, que faz com que o jogador seguinte seja pulado. Todos os gestos, quando executados, provocam reações nas outras participantes. Uma das prerrogativas é que o movimento e a verbalização dos sons sejam corretos. Algumas participantes da pesquisa disseram parecer um “Uno humano”, e muito me agrada essa definição.

Apreendi esse jogo com o Palhaço Chacovachi³⁰, em uma oficina de dois dias. Para ele, era demasiado importante que prestássemos atenção a tudo que ocorre a nossa volta. Sendo um palhaço de rua, era questão de vida ou morte, sucesso ou fracasso, observar quais as reações do público, os estímulos que podem ser incorporados à apresentação e aqueles que

Figura 11 - O Corpo da Cidade, técnica mista, 2020. Fonte: Do Autor



podem atrapalhar, ou mesmo se precaver de possíveis gatunos que possam lhe levar o chapéu e seu dinheiro. Dessa maneira, os palhaços e os artistas de rua se relacionam com o espaço, com a cidade, de uma maneira a percebê-los como algo vivo, contendo fluxos, ressonâncias e movimentos próprios. De tão imersos nessa relação, acabam se tornando algo com o que poderíamos chamar de “xamãs urbanos”³¹, comunicando-se com os espíritos das ruas e das avenidas, sentindo os tráfegos e contatando os transeuntes.

Com esse jogo, Chacovachi buscava despertar a atenção plena a tudo que acontecia ao redor. Ele exigia que usássemos a visão periférica, não nossa visão direta. Quem ousasse mexer a cabeça para encarar o movimento que estava chegando, era desclassificado. Também não podíamos perder a

³⁰ Palhaço Chacovachi é o nome artístico do argentino Fernando Cavarozzi. É palhaço de rua, ou *payaso Callejero*, há mais de 30 anos. Referência no teatro de rua, já se apresentou em diversos países ao redor do mundo com seu espetáculo “Cuidado, um mau palhaço pode arruinar a sua vida!”. Suas ideias principais sobre a Palhaçaria e arte de rua estão presentes no seu livro “Manual e Guia do Palhaço de Rua”. A experiência aqui relatada foi vivida em agosto de 2015, na oficina ministrada por Chacovachi, que integrava o 29º Festival de Teatro de Cascavel, Paraná.

³¹ Existem dois sentidos atribuídos a esse termo, um no campo esotérico, por Phil Hine, e outro no campo religioso e antropológico, ao se referir a práticas religiosas xamânicas em território urbano. Contudo, utilizo o termo livremente, sem estar relacionado a tais sentidos, mas filiado à compreensão de Eliade, do xamã como uma pessoa com participação social importante e que atua como mediador entre dois mundos, espiritual e físico.

concentração, sem rir ou conversar, portanto. Deveríamos estar completamente imersos no ambiente. Nisso, também concorda Spolin (2010, p. 39), que afirma que, para ter experiências, “É preciso olho penetrante para ver o ambiente, o outro nesse ambiente e fazer contato com ele”.

Entretanto, não se trata de somente refinar a sua percepção, mas adequar a sua reação. Nesse jogo, não se deve adiantar e nem atrasar, não se passa o que não se recebeu. Caso você demore a repassar, acaba atrasando o fluxo do jogo. Ao mesmo tempo, pede-se harmonia, de deixar o jogo continuar, e iniciativa, de decidir uma reação que influenciará na continuidade do jogo. Como o nome do jogo inspira, é possível perceber as noções de

Que não somos sem o todo. Somos inteiros, somos o todo, mas também somos partes do todo. Foi interessante que o proposto era de que não virássemos o rosto, mas ao mesmo tempo que a gente não podia virar o rosto, a gente tinha que olhar com a circunferência do olho para conseguir entender o que estava acontecendo. Dá para relacionar com a vida, onde a gente tem que olhar para o Outro, trazer aspectos positivos que trazem para nossa autocrítica, mas não pode virar totalmente o rosto, se perder, querer imitar, invejar. Há um limite do que é saudável, do que seria você seguir o fluxo da vida. À medida que o círculo ia diminuindo, ia ficando mais difícil, primeiro porque gerava mais expectativa, mais ansiedade. Depois porque as pessoas que estavam no meio, atrapalhavam um pouco. E o jogo exigia muita concentração. Mas também trouxe muitos risos e muita comunhão entre a gente. Então, é se entender como parte do todo, como o todo vai influenciar no meu movimento, e como seguir este movimento sem se perder. (Lucy)

O que ocorre então é uma experiência de religação, de perceber-se como integrante e não separado do mundo que nos rodeia. Não obstante, ao mesmo tempo em que se está imerso nesse espaço, experienciado no tempo presente, também nos movemos e agimos nele. Somos e não somos o espaço que nos cerca, somos nosso entorno como a linha que contorna faz parte do desenho. Somos perímetro e área, somos sujeito e objeto, somos corpo vivido e vivente.

A percepção de ser parte de um todo maior foi notada no momento da Exposição, no jogo *Yo Todo* e na Extensão dos sentidos, explorada no início da seção. Essa percepção se deve a um refinamento da sensibilidade, algo que faz parte da presença.

De acordo com Galeffi (2007, p. 98),

A sensibilidade é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e aparecer. Sensível é tudo o que pode ser tocado e modificado em sua gênese primordial. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem: uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde a corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade,

sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: modo de ser do que é em seu acontecimento anímico. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras.

Assim, os jogos teatrais contribuem para uma educação da sensibilidade, que permite perceber melhor a nossa condição corporal, que permite dar ouvido aos sentidos. É por meio dos sentidos que tomamos consciência, é por meio do corpo que antes se conhece um objeto, e é pelo corpo que o sujeito se torna objeto (MERLEAU-PONTY, 1999).

Outro jogo que foi utilizado no processo de pesquisa foi o “Gato e Rato”. Nele, dois jogadores são vendados e colocados no meio de um grande círculo. O jogador denominado “Gato” deverá tentar capturar o “Rato”, utilizando de seus sentidos, como olfato, audição e tato. A partir desse jogo, algumas observações foram feitas:

De início foi meio claustrofóbico, pois deixar de usar um dos sentidos mais importantes me deixou meio travada, mas depois fui me acostumando e aprendendo a usar a audição para tentar localizar o rato. (Ninha)

Durante esta dinâmica, ficou claro que a visão é a mais importante dos nossos sentidos, pois mesmo sendo capaz de ouvir, sentir cheiro e temperaturas, não foi capaz de o gato encontrar o rato, pois ainda somos muito dependentes da nossa visão, embora outros sentidos pudessem ser explorados nas participantes para encontrar seu alvo. (Solange)

Eu gostei dessa dinâmica, pois faz com que possamos aprender a usar os outros sentidos que no dia a dia não temos o hábito de usar, prestar atenção nos sentidos. (Lene)

A quase claustrofobia sentida por Ninha e a importância atribuída à visão por Solange deixam evidentes os aspectos da sociedade que focam no sentido visual, com os superestímulos das mídias visuais, de maneira tão sobrepujante que, quando não há tais estímulos, ocorre a sensação de estar perdido. Para Gilbert Durand (2012), tanto a predominância da visão quanto a associação de cegueira à loucura estão ligadas a aspectos espetaculares do Regime Diurno da Imagem, que vê na escuridão o terror da noite, da morte e do tempo.

O Regime Diurno é aquele que separa, distingue-se da natureza, do corpo, para poder combater a mortalidade, para buscar a transcendência. Esse regime, presente de maneira forte na sociedade ocidental, elege a visão como sentido preferido, principalmente pela segurança de tomar o conhecimento de algo à distância, sem necessitar do envolvimento motor ou contato físico. Mesmo os pensadores mais engajados no estudo do corpo acabam primando pelo uso de metáforas visuais, como Foucault (1999) e o seu panóptico. Entretanto, ocorre que “o corpo como lugar de ação e troca com o ambiente desaparece gradualmente na visão” (ORTEGA, 2008, p. 170).

Ao deixar de lado um pouco o apelo à visualidade, é possível retomar a consciência de outras formas de percepção sensorial que nosso corpo possui. É recobrar a amplitude da sensibilidade, de uma maneira mais diversa de vivenciar o corpo-próprio. Isso também faz parte de uma educação estética, vista “como o cuidar da sensibilidade que cada um desejaria no mais profundo de seu desejo.” (GALEFFI, 2007, p. 103). A recusa momentânea ao império da visão permite ter experiências táteis e sensoriais, ter consciência da materialidade das coisas, tocar a carne.

No intuito que se destaca essa proposta ética, estética e educativa da Educação da Sensibilidade (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020), são evocadas as percepções sensoriais, o exercício da imaginação e a experimentação poética para contribuírem com a formação de uma pessoa pronta a criar a si mesma, de uma maneira a relacionar aspectos sensíveis e racionais e a exercer uma relação menos ego e etnocêntrica com o mundo e com as outras pessoas.

Nesse caminho do cuidado da sensibilidade, do aumento da percepção e da consciência do corpo, é possível haver uma valorização das coisas cotidianas, dos objetos que tocamos e que nos tocam - uma estetização da vida cotidiana (ALMEIDA; ARAÚJO, 2020) -, de como podemos interferir no mundo com diversos instrumentos, mas também de como esses instrumentos interferem em nossa relação conosco mesmos.

3.3.2. CORPO E TECNOLOGIA

Um exercício bastante comum na iniciação ao Teatro é a demonstração de um objeto. Não se trata de uma simples competição de mímica em que o objetivo é acertar, mas sim de utilizar o corpo para fazer um objeto aparecer, ficar evidente para o público ou ser “fisicalizado”. Para tanto, era necessário que as participantes buscassem referências internas e subjetivas de suas interações com os objetos, rememorando e buscando vivenciá-las novamente. Não acontece a fisicalização sem a crença no objeto, sem sentir, sem manifestar imagneticamente. Não dá para fingir, tem que acreditar.

A partir desse jogo, é possível perceber como interagimos com os objetos nos cotidianos, se prestamos atenção e se temos consciência de como interagimos. A maneira de erguer um lápis é diferente de erguer um pincel. Digitar em um computador é diferente de datilografar em uma máquina de escrever. As nossas interações com os objetos do dia a dia trazem, portanto, significados que atribuímos aos objetos. Assim como aponta Willms (2013, p. 231),

Este notebook fechado é apenas algo inerte, uma espécie de caixa, escura, fria. Ele se torna uma ferramenta preciosa somente quando o abro, ligo e digito, faço uso dele. Este aparelho esconde muitas possibilidades, ainda mais quando tem acesso à internet. Mas quem o torna vivo é a pessoa que sabe o que fazer com ele, que explora todas as suas potencialidades.

Com esse jogo, implicitamente, trabalhamos a ação dramática, o que Spolin chama de “O quê” (SPOLIN, 2010). É a ação por meio da interação que estabelece a relação de significado do objeto. Existe um objeto que é muito comum de aparecer em todas as vezes que esse jogo é feito, seja qual faixa etária for: a bola. Não é raro que seja o primeiro objeto, e assim o foi.

Uma participante veio à frente, ansiosa, e executou uma cena em que quicava uma bola, percorria o espaço, cantarolando, revezando entre olhar para a bola imaginária que batia em sua mão e perceber a amplitude do ambiente em que brincava. Mesmo com o nervosismo, ainda assim, conseguia fisicalizar. Então, em seguida, Ingrid entrou em cena. Interagiu de maneira desinteressada com a bola largada em cena, abandonando-a logo em seguida e retirando um objeto do bolso. Esse objeto prendeu toda a sua atenção nas mãos, que o seguravam como a um tesouro. A visão estava toda direcionada ao pequeno retângulo que as mãos delimitavam. Eis que ela espalma a mão direita, supostamente equilibrando o objeto, e com o dedo indicador em riste desliza do pulso a ponta dos dedos. O restante da sua cena se resumiu a uma repetição desse gesto.

A questão aqui nesses casos não se trata de uma má atuação, pelo contrário, as expressões corporais e faciais foram convincentes, considerando que quase nenhuma das participantes tinha contato com a técnica. A interação com o objeto, porém, deixou evidente gestos que temos no cotidiano.

O dedo repetindo o mesmo movimento, os olhos vidrados sem perceberem o entorno, a cabeça baixa e absolutamente nada acontecendo no exterior. Depois desse, apareceu outro, também retangular, colocado em uma mesa. Abre-se e então os dedos se movem freneticamente, como em espasmos ou um fervilhar. Mais uma vez, a pessoa somente olhava para ele, respirando profundamente algumas vezes, enfatizando o desprazer de estar com ele. Mesmo assim, retornava ao movimento fervilhante frenético.

Tanto na dificuldade em demonstrar alguns objetos comuns como na naturalidade com que essas imagens eram apresentadas era visível que, fora de cena, os objetos eram tocados sem atenção. Esse aspecto registrei em meu caderno de campo:

Durante o jogo do objeto, do “O quê”, eles demonstravam uma certa inibição ao mostrar os objetos imaginários. Nisso me vem como talvez não se dê

atenção à maneira como tocamos nos objetos. Além disso, proliferaram-se imagens relacionadas à tecnologia. Ficou evidente, de maneira gritante, como a interação com objetos como bola são mais significativos do que as interações com celular e computador que limitaram a percepção deles. (DE CAMPO, 06/03/2020, p. 3).

Mesmo para o público, os objetos como *notebook* e celular se tornavam entediantes após cinco segundos de cena. Nada ocorria, não nos provocava nem riso, nem curiosidade, exceto quando eles pifavam. Então, o conflito aparecia, tiravam-se os olhos das telas e se buscava ajuda para salvar documentos ou potenciais lugares para serem descartados. Eis a nossa promessa mais recente de salvação: a tecnologia. Tão valorizada neste momento de distanciamento social, porém, tão falha quanto seus criadores.

Na narrativa da evolução que é contada, a tecnologia é tida como o ápice da humanidade. Com o desenvolvimento tecnológico, é alimentada a intenção de fugir dos corpos, da anulação da carne, encarada como um peso (LE BRETON, 2003). O ódio religioso ao corpo é retomado com a esperança na tecnologia para se transferir a consciência ou espírito; anular os corpos mais uma vez aparece como um caminho para a imortalidade e para o Paraíso, dessa vez, repleto não de anjos, mas de *chips* e *drives*.

Cada vez mais, estamos nos tornando seres alterados por técnicas, expandindo nossas capacidades biológicas, vendo o que os olhos não podem ver, ouvindo o que os ouvidos não poderiam ouvir, alcançando lugares que o corpo impedia. Tornamo-nos *ciborgues*.

Donna Haraway aponta essa simbiose entre humano e tecnologia em seu Manifesto Ciborgue (HARAWAY, 2009). Tal hibridez se reflete nas mais diversas alterações corporais que fazemos: próteses, implantes auditivos e óticos, cirurgias plásticas, otimização do desempenho etc. A materialidade do corpo vai sendo transformada, mas também a sua concepção.



Figura 12 - Capa do Caderno de Campo deste pesquisador. Pintura feita com marcadores sobre papel, 2020.
Fonte: Do Autor

O corpo, por meio das diversas tecnologias, vai se tornando compreensível, perceptível ou experienciável por meio de sistemas óticos. Considerado como objeto, é filmado, fotografado, escaneado, radiografado, compartilhado. Aos poucos, seja com as mídias visuais, com as tecnologias biomédicas de imageamento ou pela virtualização das relações na contemporaneidade, o corpo é atomizado, fragmentado, objetivado, descarnado, privado das dimensões subjetivas e apreendido por uma tela (ORTEGA, 2008). Um mundo a ser explorado e colonizado.

Podemos identificar como os corpos mostrados nos filmes, nas imagens televisivas, e nas fotos em redes sociais carregam significados, sendo associados a ideais de beleza, de juventude e de saúde. Assim como todos os indivíduos que consomem produtos midiáticos, os jovens estão expostos e suscetíveis a esses discursos.

Com a virtualização dos corpos (LÉVY, 1996), acabamos por não mais distinguir o que é real e virtual. O virtual é um real, mesmo que possivelmente ficcionalizado.

Se, por um lado, a tecnologia contribuiu, expandindo os limites e permitindo que os corpos transpassassem a barreira de espaço e tempo, estando em vários “lugares” ao mesmo tempo, se dividindo entre órgãos, membros e pixels, a fragmentação do corpo, bem como o desenvolvimento das especialidades médicas, por outro lado, contribuiu para diversas descobertas e invenções, os chamados avanços no campo científico.

Entretanto, as experiências de primeira pessoa, que envolvem as sensações, as emoções e as ações, acabaram se perdendo. O corpo passou a ser compreendido como um objeto, como um portador de uma outra coisa mais importante, seja a alma, a mente ou o cérebro, como um equipamento a ser descartado e substituído por outra versão de material mais resistente. O corpo passou a ser compreendido.

Sendo apenas compreendido, passou a ser pouco sentido. Para isso, é necessário movimentá-lo, lembrar que ele está ali e que dispõe de conhecimentos que não passam pela racionalidade. Ao se movimentar, a sensação corporal é sentida no corpo todo, porque ele está ativo. E uma das melhores maneiras de ativar o corpo é o jogo.

3.3.3. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Durante as práticas realizadas, um aspecto destacado por praticamente todos os participantes foi a ludicidade. O aspecto brincante das atividades práticas propostas

contrastava com a formalidade que comumente se encontrava no ambiente acadêmico, como indicado por estas participantes:

Pude perceber o tanto de coisas que estávamos trabalhando, como a atenção, concentração e reação, e foi tão divertido que deu vontade de encontrar mais atividades do tipo. (Cecília)

Conforme fui vendo os meus colegas participando das atividades, senti o desejo de também participar. Confesso, a aula foi maravilhosa. Vi colegas que são tímidos e não gostam de estar na frente se apresentando ou falando sobre algo, brincando e se expressando de maneira livre, espontânea e prazerosa. Naquele momento da aula, parecia que todos os meus problemas tinham acabado, minha mente estava bem, eu estava feliz, e o meu corpo totalmente relaxado. (Carlota)

Essa animosidade e alegria, perceptíveis no comportamento das participantes, levaram-me a certos questionamentos. Existe uma preocupação por parte de alguns teóricos e pesquisadores, válida e louvável, de que seja estimulado o brincar, o prazer lúdico na Educação Infantil; contudo, essa preocupação acaba não se estendendo à educação dos jovens. Por que os jovens não podem ter momentos de ludicidade? A eles são impostas regras, são cobradas a seriedade e a responsabilidade de adultos em processo de construção.

Certa feita, encontrava-me em um ambiente terrível, ameaçador e perigoso chamada “sala dos professores”. Ainda que calado, ouvia de canto de orelha as lamúrias e reclamações de meus colegas de trabalho. Uma professora dizia revoltada: “Fulano esqueceu o livro de português de novo! Eu disse a ele que se já está esquecido agora, imagine quando chegar na minha idade. Imagine...esquece as coisas, sem ter contas, filhos, sem ter nada com que se preocupar”.

De um jovem de 14 ou 15 anos, descobrindo seu próprio corpo em processo de mudança, descobrindo sua sexualidade, é exigido que pense no rumo profissional que irá tomar, que se prepare para vestibulares e mercado de trabalho, que respeite as regras sociais que já se aplicam a ele, que pense com originalidade e criatividade, que seja proativo, mas responsável, ao mesmo tempo em que sofre pela infância que se finda, pelas inseguranças e ansiedades, problemas de autoestima, pelas relações sociais, políticas e psicológicas que o atravessam... De fato, não há nada para o jovem se preocupar.

E na escola acaba se cobrando cada vez mais a sua seriedade, responsabilidade e postura adulta. Focando nos saberes apreendidos teoricamente, no envolvimento intelectual, acaba se tendendo a certa seriedade. Jorge Larrosa (2015) aponta que o prazer e o riso tornam-se aspectos ora ignorados, ora proibidos quando se fala ou se faz Pedagogia.

Busca-se um esclarecimento crítico, uma elucidação mental, e o corpo acaba sendo tratado como se fosse apenas um suporte, um acessório ou adereço. Dentro dos moldes sociais, a escola almeja que o sujeito de seu processo, o estudante, absorva o máximo que puder, para alcançar as metas, mesmo que nesse processo não seja fruído, mesmo que não haja prazer. Busca-se ao máximo a aprendizagem sem o prazer, algo que não ocorre (GALEFFI, 2007).

O prazer é visto como algo a ser eliminado, como se fosse somente algo político. A esteira industrial que a escola acaba por se tornar vai aos poucos transformando o aprender em algo maçante, crendo no antagonismo entre divertir-se e aprender. Bertolt Brecht, ao falar sobre a capacidade didática do teatro, trata sobre essa dicotomia posta, ao argumentar:

É voz corrente que existe uma diferença marcante entre aprender e divertir-se. É possível que aprender seja útil, mas só divertir-se é agradável. [...] O que podemos dizer é que a oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá de existir. A aprendizagem que conhecemos da escola, da preparação profissional etc. é indubitavelmente penosa. Mas deve ter-se em conta em que circunstâncias e para que objetivo ela se processa. Trata-se, na realidade, de uma compra. (BRECHT, 1978, p. 48-49).

Nessa lógica da negação do corpo e do prazer, a educação formal da escola, privilegiando a racionalidade, assim como a sociedade em geral, prima pela informação e pela opinião. Requer-se do estudante que ele consiga defender argumentos, defender a sua opinião supostamente crítica, baseada na informação. Assim, o sujeito moderno torna-se “um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (LARROSA, 2002, p. 22).

Porém, se o riso não aparece nas escolas, ele também não pode ser problematizado, analisado, percebido. Se não se vê o humor, como poderá ser questionado o preconceito presente nele? Se o humor não aparece, não se pode dizer seu tom ou alvo.

Enquanto a escola não se preocupa em proporcionar momentos de ludicidade, de diversão e de prazer, alguns grupos aproveitam essa necessidade humana para fisgar a atenção desses jovens. Tem se proliferado cada vez mais movimentos de uma juventude neoconservadora, anarcocapitalista (chamados popularmente de *ancap*), pró-liberalismo e contra os movimentos identitários. Jovens masculinos que têm sido desconcertados pelas

mudanças de papéis de gêneros, por exemplo, e encontram seu alento em fóruns on-line de *incels*³² ou no movimento MGTOW³³.

Tais grupos encontram nichos no ciberespaço nos quais as piadas podem ocorrer, supostamente, sem culpa e preocupação, disfarçados de humor, proferindo uma hipotética liberdade de zombar do que quiser, de rir de quem quiser, de poder pensar o que quiser.

Dessa forma, sem o exercício do riso no âmbito escolar, bem como o confronto dos motivos dele, vão se anulando as possibilidades de experiências que edificam profundamente. O excesso de opinião, o excesso de informação, a falta de tempo e a necessidade de produzir contribuem para que se valorize índices de qualidade, trazendo para a educação o discurso da lógica empresarial. A educação institucionalizada torna-se mais elemento de uma sociedade que estimula a superação do outro, que os diálogos e a dialética sejam substituídos pelo debate e pela erística, em que ter “razão”, opinião e informação é o mais importante. Como aponta Brandão (2002, p. 122).

Vivemos a experiência de uma cultura que, se de um lado acelera os mecanismos sociais e pedagógicos da concorrência e da competição, a ponto de aos poucos transformar a própria educação em uma espera ansiosa de um exame para acesso a uma universidade inimaginável, de outro lado transforma competidores em assistentes ou praticantes de tarefas uniformes e fáceis, dentro de um mundo onde todas as coisas são pré-construídas, todas as questões antecipadas e todas as dificuldades pré-solucionadas.

Essa é a principal crítica ao que foi chamado de escola tradicional, ao considerar a educação como mercadoria e o estudante como um pote vazio a ser preenchido, como se fosse vazio de experiência e, por conseguinte, não necessitasse ter outras experiências. Mas a experiência interfere no processo educativo, alterando trajetórias, criando e omitindo saberes, apesar de muitas vezes ser vista como contrária à educação, a esta educação das ideias, teórica e racionalista.

A partir do fim do século XVIII e início do século XIX, com o advento da Escola Nova, centrada nos saberes e nas experiências que o estudante possuía e queria possuir,

³² Termo que significa Celibatários Involuntários. Jovens heterossexuais que consideram que a culpa de suas dificuldades de vivenciarem o sexo é culpa da sociedade e principalmente das mulheres. Esses fóruns tiveram bastante contribuição para o planejamento do Atentado de Suzano, no dia 13 de março de 2019. Dois jovens armados entraram em uma escola e mataram cinco estudantes e duas funcionárias.

³³ Sigla para “*Men Going Their Own Way*”, ou seja, “Homens seguindo seu próprio caminho”. Trata-se de uma comunidade virtual composta por homens heterossexuais, declaradamente antifeministas, que propaga a ideia de que os homens não casem ou tenham relacionamentos com as mulheres, com a justificativa de que essas podem a qualquer momento usar as leis que as protegem para prejudicá-los. Assim, o objetivo é de que tenha somente relações casuais ou mesmo nunca se relacionem com o sexo feminino.

passaram a ser valorizados os aspectos lúdicos do Teatro. Então, utiliza-se um dos elementos do Teatro mais usados na educação até hoje: os jogos dramáticos e os jogos teatrais.

O movimento escola-novista se propunha a repensar os modelos da pedagogia que vinha sendo feita até aí. Um dos pioneiros do pensamento deste movimento, John Dewey, defendia que a aprendizagem acontecia pela experiência, algo que alargava os conhecimentos e que a educação deveria auxiliar na reorganização e reconstrução de experiências significativas. Nesse sentido, Ortega (2008, p. 210) relembra que, para Dewey, “A experiência representa uma interação do ser vivo com o seu ambiente físico e social”.

Em consonância ao pensamento de Dewey, educadores, como Caldwell Cook, passaram a utilizar os jogos para exemplificar, ilustrar ou proporcionar de forma mais interativa e lúdica diversas disciplinas (HANSTED; GOHN, 2013). Foi graças à Escola Nova que o teatro escolar adquiriu espaço, e a criatividade dos educandos passou a ser mais enfocada nessa época com objetivos e finalidades transformadoras, empregando a espontaneidade e os conhecimentos intuitivos.

Essa metodologia dos jogos atravessou gerações, sendo expandida ainda mais por Spolin (2010; 2008), que sistematizou diversos jogos e seus enfoques. A teatróloga americana foi responsável não só por difundir a metodologia dos jogos, mas também por criar o conceito de “jogo teatral”.

Até então, as propostas de jogos no âmbito teatral envolviam somente a livre improvisação sem regras ou intervenção do diretor/professor. Eram utilizados nas mais diversas disciplinas escolares e estavam mais ligados ao brincar. Era o faz de conta, comum na fase infantil, mas que acaba se tornando mais rarefeito na juventude.

Já os jogos teatrais propostos por Spolin abordam o foco, a instrução e a avaliação. Delimitam-se regras e objetivos para o jogo, com pressuposição de uma plateia, abordando diversas lições durante o processo. Pelo caráter mais pedagógico desse último, era o mais empregado no ensino de técnicas teatrais. Um ponto importante dos jogos teatrais é o estabelecimento da avaliação, que normalmente ocorre em rodas de conversas no fim da atividade. Assim, de maneira democrática, o jogador pode se posicionar, se autoavaliar e avaliar a experiência.

Os jogos teatrais e dramáticos contribuem para uma forma de educação que alia o pensamento intelectual, racional e teórico ao riso, à imaginação e à prática. Coloca o *homo sapiens* para encontrar o seu aspecto de *homo ludens* (HUIZINGA, 2000). E, por meio da

livre vontade, do respeito às regras e dentro de um espaço e tempo delimitados, o jogo permite a aprendizagem e preparação para a vida como diversão.

Ao propor o uso de jogos teatrais em sala de aula, Spolin defendia que as situações desafiadoras e as regras sugeridas pudessem exercitar a criatividade dos estudantes. Seu objetivo era mostrar “um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer.” (SPOLIN, 2010, p. 4).

Destaca-se, portanto, a capacidade educativa do ambiente. O ambiente onde se está transmite mensagens, estímulos e provocações que incitam a reação de quem o adentra. O espaço, ao ser ocupado, requer uma ação. O impulso criativo acontece quando o corpo encontra resistência do ambiente. Somente com “a quantidade certa de resistência, o indivíduo pode experienciar sua espontaneidade e criatividade, pode relacionar-se ativa e criativamente com o mundo.” (ORTEGA, 2008, p. 226).

Os jogos, ao nos colocar em contato direto com toda a extensa, diversa e intensa sorte de sons, de cheiros, de cores, de superfícies, impulsionam-nos a enfrentar a resistência do ambiente e nos convidam a sentir a presença. Quando jogamos, estamos. Há um quefazer que nos cativa, que chama e que provoca. Por considerar a atividade das pessoas é que os jogos teatrais são uma metodologia que me permitiu conversar com os jovens estudantes.

Nas turmas em que eu entro, não raro encontro jovens abatidos, cansados de estar ali sentados, lendo sem prazer, ouvindo sem poder reagir. Mas quando são afastadas as cadeiras e o jogo é proposto, poucos são os que não se permitem jogar, poucos são os que não se expõem à experiência.

Lembro-me de um estudante em específico. Sempre que eu o via, ele estava com a cabeça abaixada, olhando o celular. Sua voz nunca se ouvia. Era como se nem mesmo ele estivesse ali. Eu, já cansado de tentar contato, de buscar respostas de um interlocutor que não emitia nenhuma mensagem, propus um jogo teatral. Esse jovem se jogou, sorriu, brincou. O que mais se ouvia era sua voz, e o que mais se via era seu corpo, movimentando-se de toda a forma.

No momento da avaliação, ao relatar sua experiência, ergueu o *smartphone* e disse: “com este jogo eu pude tirar os olhos disso aqui, ver meus colegas, ver a sala...”. Como todo professor que recebe uma ótima resposta dos educandos, voltei radiante para a casa.

Naquele dia, confirmei minhas certezas da importância dos jogos teatrais se consolidaram, mostrando que o Teatro pode contribuir para uma maior sensibilidade, para a percepção de uma “existência tríplice: Ser - com o Outro - no Mundo” (FERREIRA-

SANTOS, 2001, p. 4), ao mesmo tempo em que proporciona momentos de prazer, algo bastante negligenciado na educação.

Toda esta pesquisa-ação também está relacionada a uma visão da Arte na Educação como uma expressão de pluralidade, de imaginário e diretamente relacionada com a experiência e com a vida (ALMEIDA; ARAÚJO, 2020). Uma maneira de estabelecer uma relação com o mundo por meio da transformação, aproveitando de toda a matriz simbólica e hermenêutica que as expressões artísticas podem permitir acessar.

Em suma, ao ter contato com os Jogos Teatrais, as estudantes de Pedagogia puderam ter contato com uma ideia sobre Educação que, segundo Catarina, “além de proporcionar conhecimento a todos, foi possível se desprender daquilo que, na maioria das vezes, nos afeta de tal modo que deixamos de ter prazer nas aulas”. Após a experiência desses dias, convicta ela afirma: “é possível sim trabalhar a atenção, concentração, visão ao mesmo tempo em que o corpo é protagonista”!

ATO FINAL: CONSIDERAÇÕES LOCALIZADAS PARA UMA APRENSINANÇA

Esta dissertação foi escrita como a intenção de compreender como o Teatro auxilia na prática de uma educação do Corpo que promova mais sensibilidade. Por isso, não se trata de uma pesquisa que intenta defender a ideia de que a criação com a linguagem teatral seja o único caminho possível que serve para todos e todos devem seguir. É apenas um caminho. Mais que algo imposto, trata-se de algo proposto.

Uma pesquisa, por mais abrangente ou completa que possa ser, não esgota e nem encerra uma discussão, mas traz ideias sobre acontecimentos, únicos e fixos no tempo-espço. Por isso, opto por chamar esta seção não de considerações finais, mas de considerações localizadas, fruto de experiências e saberes localizados.

Por falar em tempo, houve, na execução desta pesquisa, um tempo propício para que a pesquisa fosse executada, haja vista que, pouco tempo depois da conclusão das práticas, fomos assolados por uma pandemia³⁴. Essa situação obrigou as pessoas a se recolherem e se evitarem, impactando profundamente toda a escrita desta dissertação.

No primeiro momento, considerei que apenas três dias seriam pouquíssimo tempo para tentar compreender como o Teatro poderia ajudar na resignificação da educação que recebemos acerca do corpo. Após ponderar, percebi que não é preciso um trabalho extenso e de longa duração para que houvesse *insights* por parte dos participantes. Poderia ter uma curta duração, desde que fosse um trabalho intenso. Assim intentei.

Foram realizados exercícios dramáticos e teatrais que causaram efeitos diversos nas participantes. A apresentação dessa forma de produzir Teatro pode ter causado um estranhamento inicial, já que na matriz curricular do curso de Pedagogia pouco é abordado sobre a Arte, e ainda imperava a ideia de que o fazer teatral se resumia a “teatrinho” que sempre culmina em apresentações. O foco foi deslocado de um suposto resultado final, como uma peça, para o processo de criação, e nisso encontra-se a grande importância dessa experiência.

Mesmo com a pouca vivência com o fazer teatral, conforme afirmaram, elas se engajaram e se permitiram ser afetadas de tal maneira que isso não foi um empecilho para que a experiência fosse potente, que acontecesse com a intensidade necessária.

³⁴ Para saber mais sobre a Pandemia da Covid-19, é possível consultar o site da Organização Pan-Americana da Saúde, disponível no link: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

Algumas relataram que os aspectos relaxantes ou lúdicos de algumas práticas proporcionavam diferença na maneira de levar o dia; isto é, segundo elas, foi inegável a importância que o corpo tem no processo de aprendizagem. Focar na respiração, dar atenção ao redor ou simplesmente dar umas boas risadas, permitiu que tivessem mais energia e mais atenção para o que era dito ou feito. Perceber isso é perceber a importância da Educação da Sensibilidade, como o corpo também faz parte da cognição, que aspectos sensíveis influem na construção de conhecimento.

Durante a pesquisa, foi possível identificar, a partir de narrativas coletadas em rodas de conversas e relatórios escritos, o quanto o corpo foi ignorado nas trajetórias de formação dessas participantes. Diversas vezes eram atribuídos ao corpo sentidos negativos, como motivo de vergonha ou algo não conhecido por completo, como se o corpo fosse um estranho. Com surpresa, as participantes descobriam novas formas de explorar os membros, novos modos de caminhar, respirar e mostrar o que sentiam. Esses sentimentos, na maioria das vezes ignorados e escondidos, encontraram um momento e um espaço para aparecer e se revelar, aspectos que tantas vezes passavam despercebidos.

Em alguns relatos, ficou evidente o quanto um foco somente racional tem provocado a negligência de afetos em meio às aulas. Elas sentiam falta de falar, de mostrar o que sentiam, de poder rir e poder chorar. Sentiam falta de se liberar das máscaras da seriedade e assumir outras personas, imaginar outras formas de conduzir ou ser conduzido.

Outro aspecto que se destacou está relacionado à possibilidade de introspecção e de reflexão política que esses jogos proporcionam. Diversas participantes puderam rememorar momentos das suas vidas em que o corpo teve um papel fundamental. As opressões que sofreram, passaram por seus corpos sob a forma de dores, de raiva, de medo, de calafrios, de arrepios na pele, de dor no estômago, de contrações, de tensões e de retrações. Essas narrativas autobiográficas, construídas em cena ou escritas no relatório, evidenciaram o potencial que essas ferramentas têm de suscitar reflexões sobre questões de faixa etária, gênero, raça, sexualidade, dentre outras.

Esta pesquisa-ação pode não ter ressignificado totalmente as concepções que as participantes receberam de suas famílias, das suas religiões, da educação escolar ou das mídias. Entretanto, colocou em evidência diversos aspectos da vida que provocam questionamentos, instigam a retomada de consciência e estimulam a reapropriação dos próprios corpos.

Ter o Teatro como principal instrumento durante esta pesquisa permitiu produzir dados a partir das interações com as participantes, da observação de suas criações e da minha

própria exposição ao espaço. A arte teatral permitiu me lançar nessa jornada interpretativa, afirmando minha própria estética, política e ética.

Essa arte também permitiu mobilizar os afetos das participantes no intuito de indicar o caminho para um processo criativo próprio. Durante os dias de pesquisa, permiti que elas criassem a suas maneiras, sem interferência na essência das cenas, gestos e atos, mas sugerindo e orientando. Da mesma forma, foi proporcionado um foco no ato de olhar para si, para os colegas e para o espaço de uma maneira diferente do cotidiano, estimulando uma atenção plena e o exercício da presença.

Suscitei uma presença para além de uma simples resposta da chamada (“Presente, professor!” Está presente mesmo?). Estar presente para afrontar, para se impor, expor e propor. A presença surge aqui como ato de afeto pelo que está se fazendo, por isso, ela é tão importante para uma educação sensível. Há de se estar presente para verdadeiramente ser sensível.

Apresentou-se também o caráter de autoconhecimento da linguagem teatral, que contribui para um docente mais humano. Mais humano porque conhece suas próprias interfaces e integra suas máscaras. Mais humano porque se percebe como ser frágil, sensível e oprimido, também conseguindo perceber no Outro estes aspectos. Mais humano porque percebe a sua responsabilidade, a habilidade de responder pelos seus atos.

Ancorando-me no Teatro do Oprimido, possibilitei momentos de abertura para discussão, para o diálogo e para a tomada de consciência sobre relações sociopolíticas e as opressões que as pessoas sofrem ou praticam no dia a dia. Nessa etapa, o corpo se mostra como principal meio de comunicação com o Outro, meio de contato com a alteridade.

Esses aspectos relacionados ao cuidado de si e das outras pessoas têm alta relevância e pertinência no processo de formação de professoras pedagogas, já que se relaciona diretamente a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tempo em que o corpo da criança é todo movimento, exploração e construção de si no mundo. Então, que o professor perceba esses aspectos no seu corpo, por meio de Jogos Teatrais, pode revelar-se como futura forma de atuação diferenciada na medida em que compreenderá melhor o corpo da criança. Portanto, essa recuperação da importância dos afetos e dos sentidos do cuidado na Educação que o Teatro permitiu agrega mais potência à trajetória das estudantes participantes.

A partir da ludicidade e da exploração das percepções sensoriais, as participantes deram destaque à maneira como o corpo humano interage com o ambiente em que está inserido. Notando os efeitos de nossa ação, é possível conceber outras formas de estar e ser no

mundo, buscando uma presença menos egocêntrica desse humano, pronto a atuar neste palco que é o mundo. Provocar essa humanidade faz parte deste processo de “aprensinação”, aprender e ensinar como em uma dança. Aprensinar, porque se aprende antes de se ensinar. Aprensinação, porque não se deve deixar de aprender mesmo quando se está ensinando. O ato se torna dialógico e dialogado.

Assim como uma peça de teatro, a Educação permite o diálogo, não necessariamente verbal, entre duas partes. Ora um assiste, ora é assistido. Pode haver um roteiro, mas muito do que acontece também pode ser improvisado. Cada ato importa, cada gesto significa. São nesses aspectos que o Teatro pode auxiliar a conceber uma educação da sensibilidade. Somente com uma educação mais sensível – com o Corpo – e voltada para a sensibilidade é que se pode despertar essa humanidade de seres que se percebem, que se veem uns aos outros, que veem como estão. Em suma, pela educação da sensibilidade é que teremos um ser humano capaz de sentir, de perceber e de conceber o Eu, o Outro e o Espaço.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Carla da Silva, *et al.* Ciência e teatro: um estudo sobre as artes cênicas como estratégia de educação e divulgação da ciência em museus. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 24, n. 2, p. 375-393, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000200375&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 26 ago 2019.
- ALMEIDA, Rogério de. Educação Contemporânea: a sociedade autolimpante, o sujeito obsoleto e a aposta na escolha. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n. 34, p. 47-64, jna./jun. 2010.
- ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 53, p. 1-18, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=16676>>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARONE, Tom; EISNER, Elliot. Arts-Based Educational Research. In: GREEN, Judith.; CAMILLI, Gregory.; ELMORE, Patrícia **Complementary Methods in Education Research**. Washington: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 95-103.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 197- 221 p. (Coleção Os Pensadores).

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BRANDÃO NETO, Waldemar, *et al.* Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 195-201, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452014000200195&lang=pt>. Acesso em: 26 ago 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**: Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: D.O.U., 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 09 set 2018.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. pp.151-172.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, 1, n. 10, 2018. 35-44.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>>. Acesso em: 26 ago 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 1, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, 17, n. 51, set./dez. 2012. 523-536.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, 27, n. 1, abr. 2011. pp. 333-346.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: HUCITEC, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DIBA, Denise; D'OLIVEIRA, Ana Flavia de. Teatro e comunidade, juventude e apoio social: atores da promoção da saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 20, n. 5, p. 1353-1362, maio 2015.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4. ed. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2012.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, 8, n. 2, jul./dez. 2008. 5-17.

EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace V. Constants across cultures in the face and emotion. **Journal of personality and social psychology**, v. 17, n. 2, p. 124-129, 1971.

FERREIRA, Taís. Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível. **Revista Fênix**, [online], v. 3, n. 4, p. 1-20, out./nov./dez. 2006.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Novas mentalidades e atitudes: diálogos com a velha educação de sensibilidade. **Jornal da Apase**, São Paulo, v. XII, n. 92, p. 08-11, 2001. Disponível em: <http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Educacao/M_EducSensib.htm>.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança**. Processos Artísticos, tempos e espaços. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. 2014.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da educação**. 3. ed. São Paulo: FEUSP, 2019.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogerio de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. 2. ed. São Paulo: FEUSP, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROTOWSKI, Jerzy. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. São Paulo: Perspectiva; SESC, 2007.

HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, jan./abr. 2013.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, 1 jan 1995. p. 7-41. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>>.

HARAWAY, Donna. **When speeces meet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz **Antropologia do Ciborgue: As vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- HARAWAY, Donna J. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene**. Durham: Duke University Press, 2016.
- HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora SENAC SP, 2008. p. 87-104.
- IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 183-195.
- IRWIN, Rita. A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. **Revista Científica de Artes/FAP**, Curitiba, 14, n. 1, jan./jun. 2016. 1-22.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- JODOROWSKY, Alejandro. **A jornada espiritual de um mestre**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2016.
- JUNG, Carl Gustav. **Fundamentos da Psicologia Anlítica: As Conferências de Tavistock**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KOUDELA, Ingrid D. Pedagogia do teatro e teatro na educação. In: BRASIL, Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do **XV CONFAEB, 2004: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília: FUNARTE/FAEB, 2005.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, dez. 2005. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/11023510/ingrid_koudela_v3_n2.pdf>.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (Org.) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 123-138.
- LE BRETON, David. **A sociologia do Corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

MILLER, Jussara Correa. **A escuta do corpo**: abordagem da sistematização da Técnica. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: Como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NORRIS, Joe. Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology. **Youth Theatre Journal**, Tempe, AZ, 14, n. 1, 2000. 40-51.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CHARREU, Leonardo Augusto. Contribuições da perspectiva metodológica "Investigação Baseada nas Artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, 32, n. 1, mar. 2016. 365-382. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100365&lng=pt&nrm=iso>>.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

OYĚWUMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002. p. 391-415. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9%20%E1%B9%BC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf>. Acesso em: 2020 ago. 20. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 06 julho 2020.

PAIS, José Machado. Prefácio: Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Orgs.) **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 7-24.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PERUZZO, Leomar; CARVALHO, Caroline. Pesquisa educacional baseada em arte (PEBA) e as Artes Cênicas: Possibilidades em Teatro e Dança. **O Teatro Transcende**, 23, n. 1, 2018. 61-80. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/7651>>.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042010>>. Acesso em: 26 ago 2019.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do Teatro na Escola**. Rio de Janeiro: Scipione, 1989a.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressões. Rio de Janeiro: Scipione, 1989b.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da* **Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 61-82.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. Discutindo práticas implicadas na produção do corpo.. *In: CAMOZZATO, Viviane Castro. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. ANDRADE, Paula* **Deporte de Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba : Appris, 2016. p. 33-52.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Perspectiva: São Paulo, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016a.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES [online]**, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: 06 julho 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIDOR, Heloíse B. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, 1, n. 10, 2018. 9-17.

WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo: uma fenomenologia rosiana do brincar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2013.

WILLMS, Elni Elisa. Educação de Sensibilidade: a maestria dos Saberes Tradicionais. **Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)**, v. 33, n. 1, p. 177-207, jan./jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/viewFile/4791/3676>>.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Nome da Pesquisa: O TEATRO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CORPO: UMA PESQUISA-AÇÃO COM JOVENS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CUR

Equipe: Higor Antonio da Cunha, Elni Elisa Willms

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada O TEATRO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CORPO: UMA PESQUISA-AÇÃO COM JOVENS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CUR³⁵, a ser desenvolvida pelo mestrando Higor Antonio da Cunha, portador do CPF 088.997.099-80, RG 12.507.674-2 SSP/PR, telefone (66) 996910180, e-mail higordacunha@outlook.com, regularmente matriculado no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66)3410-4035, sob orientação da Professora Doutora Elni Elisa Willms, que poderá ser contatada pelo telefone (66) 98127-9633 ou e-mail elnielisaw@gmail.com

A pesquisa tem por objetivo compreender de que forma a linguagem teatral pode evidenciar e ressignificar os sentidos atribuídos ao corpo, por parte dos jovens estudantes do curso de Pedagogia da UFMT, campus de Rondonópolis-MT, de forma a contribuir para uma educação da sensibilidade estética.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável e integrará o acervo da pesquisa. Em caso de recusa, ou se resolver, a qualquer momento, desistir de participar você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa está registrada

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de atividades práticas de Teatro e redação de relatórios escritos sobre as experiências vivenciadas. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para o pesquisador).

Esta pesquisa gera possibilidades mínimas de riscos quanto a invasão de privacidade, tendo em vista que durante as práticas cênicas poderão surgir informações e fatos de caráter pessoal; Divulgação de dados confidenciais, quando estes fatos forem considerados relevantes para a pesquisa; Interferência na vida e na rotina das participantes, considerando que as

³⁵ Este era o título inicial da pesquisa.

atividades ocorrerão em ambiente frequentado por eles; Modificação nas emoções, stress, culpa, perda da autoestima ou embaraço de interagir com estranhos.

A fim de evitar que esses riscos mencionados se concretizem e causem efeitos negativos nas participantes serão tomadas algumas medidas como: Procurar-se-á minimizar os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não ocorrer situações constrangedoras ou vexatórias; O pesquisador, amparado pela sua experiência com o método teatral, estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); Assegurar a confidencialidade e a privacidade, o sigilo de identidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, são tecer reflexões e obter resultados passíveis de serem utilizados ao se construir concepções de educação; contribuição para o desenvolvimento de alternativas metodológicas para a sua futura atuação docente, agregando valor à sua formação; momentos de ludicidade acompanhada de reflexão, permitindo que possa ter uma experiência própria e significativa.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, nos canais de comunicação mencionados neste documento.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Atenciosamente

Higor Antonio da Cunha
higordacunha@outlook.com
 (66) 99691-0180

Considerando os dados acima, eu,
 RG nº....., CPF nº.....
, **CONFIRMO** ter sido informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora responsável me cientificou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso, com sede no Câmpus Universitário de Rondonópolis. Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, de de 2020.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA



UFMT

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

Rondonópolis, 11 de nov. de 2019

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, Cassia Domiciano, coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa O TEATRO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CORPO: UMA PESQUISA-AÇÃO COM JOVENS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CUR, a ser desenvolvida pelo mestrando Higor Antonio da Cunha, regularmente matriculado no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade, sob a orientação da Professora Doutora Elni Elisa Willms.

Fui informado pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para coleta dos dados, portanto, sou favorável a realização de pesquisa-ação, com exercícios e atividades práticas de linguagem teatral no intuito de despertar reflexões acerca dos discursos sobre o corpo na educação e da produção relatórios escritos sobre as experiências vivenciadas.

Atenciosamente,

Cassia Domiciano

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Profª Drª Cássia Alessandra Domiciano
Coordenadora do Curso de Pedagogia
ICHS / CUR
Portaria nº 1432/SGP – Secretário/2019
SIAPE 3073965

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TEATRO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CORPO: UMA PESQUISA-AÇÃO COM JOVENS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CUR

Pesquisador: HIGOR ANTONIO DA CUNHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25839719.7.0000.8088

Instituição Proponente: Campus Universitário de Rondonópolis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.901.313

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "O TEATRO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CORPO: UMA PESQUISA-AÇÃO COM JOVENS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CUR" propõe-se a compreender se um processo criativo com a linguagem teatral é capaz de proporcionar novos significados, ou seja, uma ressignificação da educação do corpo. Busca-se, através de práticas e vivências teatrais, evidenciar os sentidos atribuídos ao corpo por parte dos jovens estudantes de Pedagogia da UFMT, Campus de Rondonópolis-MT, e contribuir para uma educação da sensibilidade estética.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Compreender como a linguagem teatral pode evidenciar e ressignificar os sentidos atribuídos ao corpo, por parte dos jovens estudantes do curso de Pedagogia da UFMT, Campus de Rondonópolis-MT, contribuindo para uma educação da sensibilidade estética

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador apresenta os seguintes riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

São riscos envolvidos na participação desta pesquisa: invasão de privacidade, tendo em vista que,

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br



UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS



Continuação do Parecer: 3.901.313

durante as práticas cênicas, poderão surgir informações e fatos de caráter pessoal; quebra de sigilo e divulgação de dados confidenciais, quando estes fatos forem considerados relevantes para a pesquisa; interferência na vida e na rotina dos participantes, considerando que as atividades ocorrerão em ambiente frequentado pelos participantes; modificação nas emoções, stress, culpa, perda da autoestima ou embaraço de interagir com estranhos. A fim de evitar que esses riscos mencionados se concretizem e causem efeitos negativos nos participantes, serão tomadas algumas medidas como: procurar-se-á minimizar os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não ocorrer situações constrangedoras ou vexatórias; o pesquisador, amparado pela sua experiência com o método teatral, estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurar a confidencialidade e a privacidade, o sigilo de identidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

Benefícios:

Os resultados desta pesquisa podem ocasionar benefícios para a comunidade e para os participantes ao tecer reflexões e obter resultados passíveis de serem utilizados ao se construir concepções de educação. O conhecimento procedente da pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de alternativas metodológicas para a futura atuação docente dos participantes, agregando valor à sua formação. Além disso, os momentos de práticas são responsáveis por momentos de ludicidade, acompanhada de reflexão, permitindo que cada participante possa ter uma experiência própria e significativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"Esta pesquisa-ação se propõe a compreender se um processo criativo com a linguagem teatral é capaz de proporcionar novos significados, ou seja, uma ressignificação da educação do corpo. Busca-se, através de práticas e vivências teatrais, evidenciar

os sentidos atribuídos ao corpo por parte dos jovens estudantes de Pedagogia da UFMT, Campus de Rondonópolis-MT, e contribuir para uma educação da sensibilidade estética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou todos os documentos obrigatórios para a realização da pesquisa. Atendeu as solicitações do CEP, conforme resolução 510/2016

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br



UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS



Continuação do Parecer: 3.901.313

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP, com vistas ao acompanhamento da execução do projeto. Ao término deste, o pesquisador responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme as resoluções em vigência.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1472369.pdf	16/01/2020 21:31:10		Aceito
Outros	carta_resposta.doc	16/01/2020 21:26:18	HIGOR ANTONIO DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_modificado.doc	16/01/2020 21:23:09	HIGOR ANTONIO DA CUNHA	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	19/11/2019 10:19:44	HIGOR ANTONIO DA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_HIGOR.docx	19/11/2019 10:18:53	HIGOR ANTONIO DA CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	19/11/2019 10:16:43	HIGOR ANTONIO DA CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br



UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS



Continuação do Parecer: 3.901.313

RONDONOPOLIS, 05 de Março de 2020

Assinado por:
ALINE PEREIRA MARQUES
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br