


13

Diário de uma iniciação à docência

Anna Carolina Coelho Cosentino
Universidade Federal de Pernambuco
carolcosentino@hotmail.com | LATTES

Recebido em: 15/02/2022
Aprovado em: 20/12/2023

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781820231e0049>

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

Diário de uma iniciação à docência

No presente texto apresento inquietudes e reflexões emergentes na minha primeira prática docente em educação artística, realizada no ano letivo 2019/2020 em uma escola pública de Portugal. O trabalho foi desenvolvido com 05 turmas da componente curricular artes performativas, com crianças de 03 a 09 anos de idade e fundamentação teórica principalmente a partir de Viola Spolin (2008) e Augusto Boal (2005). No decorrer do referido ano letivo os primeiros dois meses de trabalho foram os mais difíceis. O principal desafio foi conciliar o que eu pensava que fosse interessante para os estudantes com o que eles traziam, propunham, desejavam - com quem eles são. Esta passou a ser a minha prática: estar com os ouvidos, o coração e a sensorialidade abertos para sentir como chegavam em cada um dos nossos encontros e a partir desta percepção buscar uma interação com os mesmos. Muitas vezes esta iniciativa foi “mal-sucedida” no sentido de que não conseguimos produzir o que tecnicamente se chamaria de aula.

Palavras Chave: Relato de experiência; Formação docente; Artes performativas.

Diary of an initiation to teaching

In this text I present concerns and reflections that emerged in my first teaching practice in artistic education, held in the academic year of 2019/2020 in a public school in Portugal. The work was developed with 05 classes of the curricular component performative arts (theatre), with children from 3 to 9 years old and theoretical foundation mainly from Viola Spolin (2008) and Augusto Boal (2005). During that school year, the first two months of work were the most difficult. The main challenge was to reconcile what I thought was interesting for students with what they brought, proposed, desired - with who they are. This became my practice: being with ears, heart and sensoriality open to feel how they arrived at each of our meetings and from this perception, to seek for an interaction with them. Often this initiative was “unsuccessful” in the sense that we were unable to produce what would technically be called a class.

Keywords: Experience report; Teacher education; Performative arts.

Introdução

O presente texto é como um diário onde escrevo algumas vivências que me marcaram no trajeto do doutorado que estou realizando em Educação Artística, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP). Educação Artística é como a Arte/Educação é chamada em Portugal. Escolhi o programa da Universidade do Porto principalmente por seu questionamento aos discursos hegemônicos e naturalizados no campo teórico e das práticas culturais. Entretanto desde o princípio, tudo pareceu falhar na nossa relação. O financiamento da pesquisa foi negado e os professores do programa com os quais tive mais contato inicialmente afirmavam que os estudos feministas eram um tema ultrapassado para uma pesquisa de doutorado, que as questões contemporâneas não eram mais relativas à raça, nacionalidade ou gênero, mas sim decorrentes das diversas formas de desigualdade geradas pelo sistema capitalista.

Meu projeto de doutorado busca perceber a presença das mulheres e de outras figuras não hegemônicas desde o ano de 1977 na FBAUP, quando foram contratadas as primeiras professoras. A instituição, que atravessou variadas mudanças, de endereço, nomenclatura e ampliação do escopo de atividades, está em funcionamento desde a primeira metade do século 19. Uma imagem que mantive presente durante o primeiro ano do curso foi a da personagem Wei do filme *Nenhum a menos*, uma jovem que é abruptamente tornada professora substituta, com a sua formação ainda incipiente e também sem experiência. Isso porque, pouco tempo depois de chegar em Portugal encontrei-me em semelhante situação e se por um lado angustiada pela falta de experiência docente, por outro lado satisfeita com algo que se abria, em dissonância a todo o resto que vinha com um NÃO escrito embaixo, do que quis fazer no percurso do doutorado. Depois passei a me perguntar se a experiência como professora seria na verdade o começo do meu estudo, como se aí estivesse abruptamente caindo, sendo jogada, atravessada, afetada – principalmente pelo desdobrar da minha relação com as crianças. Para LARROSA (2002, p. 22),

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.

Na reflexão do mesmo autor (Larrosa, *ibidem*), nossas experiências culturais estão cada vez mais pobres e raras. No caso da minha primeira experiência docente, não senti indiferença, porém o sentimento foi de desconforto. A imagem do referido filme ajudou a reduzir minha angústia na medida em que traz um viés do ensino-aprendizado não como um processar de informações, mas como algo que pressupõe nos implicarmos com o mundo, comprometer-nos com a sua produção.

O enredo do filme *Nenhum a menos* se passa na antiga China comunista, em uma paupérrima escola rural. Uma estudante da comunidade é a única alternativa para substituir o professor titular da turma, licenciado por um mês. Sua principal incumbência é evitar a evasão estudantil, um problema crônico no país. A trama se inicia quando um estudante abandona os estudos e vai para a cidade grande em busca de emprego. Wei não tem dúvida, segue em busca do mesmo e é no envolvimento com esta questão juntamente aos demais estudantes da turma, que ela parece apropriar-se da situação de professora.

De modo análogo, questiono sobre o que estou fazendo no contexto escolar, como implicar-me com a vida das crianças. Não consigo ainda racionalizar sobre este ensaio como professora. No presente texto apenas reúno o que foi vivenciado com vistas ao alcance de um olhar mais abrangente e distanciado sobre o assunto. Isso ainda longe de conceitualizações e sem querer reduzir o exercício do sensível que encontrei nesta prática, que teve a teatralidade como fio condutor. O teatro entrou na minha vida igualmente no ambiente escolar durante a infância, mas foi na idade adulta que se estabeleceu como prática de arte possível, meio de autotransformação e de mudança social. Isto se deu principalmente a partir da participação no Grupo Totem de Teatro Performático e do estudo teórico-prático realizado no mestrado em Ensino das Artes Visuais, pelo PPGAV da UFPB/UFPE. Esta experiências forneceram suficiente suporte para o estabelecimento da minha relação com os estudantes e realização das aulas em Portugal.

OS PRIMEIROS PASSOS DA CAMINHADA

No final de junho de 2020 conclui um ano letivo como professora de artes performativas em uma escola administrada pela Prefeitura da cidade de Guimarães, Portugal. Neste período trabalhei com cinco grupos: pré-escolar (3-5 anos de idade), primeiro ano (6-7 anos de idade), segundo ano (7-8 anos de idade), terceiro ano (8-9 anos de idade) e um grupo misto composto por estudantes de 6-9 anos de idade. Cada turma contou com dois encontros semanais de

uma hora cada, com exceção do primeiro ano, que teve três desses encontros a cada semana. Durante os primeiros sete meses do ano letivo o trabalho foi realizado no espaço da escola. Com o fechamento da mesma devido à pandemia Covid-19, as aulas passaram a acontecer remotamente por mais três meses.

De maneira geral pude perceber que as crianças adoram dedicar-se a sua expressividade corporal, vocal e criativa, aderindo com entusiasmo às artes performativas. Muitas delas começaram nossos encontros ansiosas, com medo de experimentar os exercícios e de se expor. À medida em que foram permitindo-se envolver com as atividades, foram tomando gosto e com isso pude observar o desvanecer da ansiedade e do medo. Em contrapartida, como balanço pessoal do trabalho realizado no referido período, não posso deixar de mencionar minha surpresa com o ambiente escolar.

Na primeira reunião de professores do agrupamento ao qual minha escola estava ligada, que aconteceu no início do período letivo, comentou-se que há anos tem-se o conhecimento de que as crianças não gostam das artes performativas e que a Prefeitura insiste em oferecer estas atividades. Os agrupamentos são unidades organizacionais do sistema educativo português, formados por estabelecimentos de educação de uma dada localização, a partir de um projeto pedagógico comum. Na referida reunião, uma professora de educação física sugeriu usarmos a força, a obrigatoriedade, com os estudantes mais indispostos a participar. Fiquei muito impressionada com estas falas, mas logo percebi que seria impossível fazer uma crítica aos modos culturais vigentes neste ambiente, buscando isentar-me das suas problemáticas.

Para além desta primeira reunião, senti uma pressão por parte dos profissionais da escola e das famílias, para que minha atuação tivesse bases autoritárias, sobre o que comento adiante, mas pergunto já, se esta seria indiretamente, uma demanda por um tipo de organização da atuação em sala de aula, onde nada de significativo pudesse acontecer, conforme sugere Larrosa (2002). De maneira geral, segundo Bourdieu (2007a), o sistema escolar requer previsibilidade e demonstração de efeitos do que realizamos, a partir de parâmetros socialmente almejados. Por isso caímos muitas vezes na armadilha de afirmar a retórica dos efeitos positivos da arte, como se os processos artísticos fossem sempre positivos, favoráveis à formação dos sujeitos, sem que sejam questionados os modos de atuação e as intenções desse saber/fazer (Bourdieu, 2007b; Gaztambide-Fernandez 2013). O confronto com a realidade contemporânea da escola onde trabalhei nesta primeira experiência chamou a

minha atenção principalmente no que diz respeito à rigidez e normatividade impostas às crianças. A impressão que obtive é que ensinamos as matérias, mas não sabemos como lidar com o ser das crianças, as quais têm no brincar o seu modo de ser, sua maneira de experienciar-se e construir-se - sua *poiesis*.

Pergunto-me quais são os espaços onde as crianças podem assumir uma postura crítica face à cultura convencional ou ao que quer que seja. O que aconteceria se não tentássemos o mais rapidamente possível regrar, tomar posse, reduzir ou enquadrar suas iniciativas em padrões culturais predeterminados? Exemplo disso foi no dia em que fomos para um pequeno campo de areia que existia na escola, para criar cenários. A iniciativa partiu de um grupo de estudantes do terceiro ano. Verifiquei que o campo estaria livre naquele horário e fomos para lá, até sermos interrompidos por um profissional da administração da escola, que veio solicitar que nos retirássemos do local porque aquele espaço era para o futebol, que não podíamos estar ali. Apesar do inverno, o dia estava quente, ensolarado.

Imagem 1: Turma do terceiro ano.



Fonte: Autora.

Trago este exemplo incluindo-me no grupo de adultos e professores mergulhados nesse tipo de atitude, embora muitas vezes tenha permanecido na inação, sem saber o que fazer na relação com as crianças, reconhecendo a existência de conflitos, mas me recusando a suprimi-los pela imposição de uma ordem expressa.

O CONFRONTO COM A INEXPERIÊNCIA

Observei que respondendo a uma agenda cotidiana de horários e regras da escola, as crianças apresentavam atitudes hostis entre si. Isso foi me provocando inquietação e curiosidade por saber o que ligava algumas delas, que eram tratadas pela grande maioria dos demais colegas da escola com o mesmo rechaço. Com o tempo fui percebendo que estas eram as crianças com menor rendimento escolar. Passei a ser frequentemente questionada pelas crianças sobre alguns dos seus colegas: “se eu sabia que são repetentes” ou que “têm dificuldade”, que “são os piores alunos da sala”, etc. Este pareceu ser o principal gatilho para as intrigas e impedimento para os trabalhos grupais.

Lembro de um dia bastante tumultuado, em que os estudantes do terceiro ano já entraram brigando na sala. Isto foi em um dos primeiros dias do ano letivo. As palavras mais repetidas e que apareceram evidentemente foram: cigana, ela é cigana. Toda a turma estava reunida contra uma estudante que vou chamar de Ada, uma estudante novata. As crianças avançaram contra o seu corpo como forma de intimidação, com algumas chegando a trazer pedras do pátio para dentro da sala. Após este episódio, iniciado por um motivo que no meu olhar adultocentrista era desimportante, Ada saiu da escola. Esse radicalismo tanto das crianças quanto dos pais de Ada parece apontar para uma fragilidade, para uma falta de elasticidade com a qual abarcar a multiplicidade. O desejo de separação do outro é algo bem-marcado na nossa cultura, incluir é que está para ser aprendido. Passei a estar atenta aos processos de segregação social e étnica vigentes naquele ambiente, mas ainda sem saber como me posicionar. Guattari e Rolnik (1996) enfatizam que toda prática pedagógica precisa incluir uma reflexão sobre fatores de diferença econômica, de raça e etnia de modo a evitarmos a transmissão de modelos preconceituosos para as crianças.

Foram inúmeras as situações como esta citada que vivi no primeiro mês como professora. No entanto para o trabalho com a teatralidade, companheirismo e abertura para a pluralidade são fundamentais - teatro é coletividade. Sozinha e com muitas perguntas, abriram-se minhas primeiras angústias: como estas crianças poderiam aprender a ser mais sensíveis ao outro, a serem atraídas pelo diferente, sem que apenas o aceitassem? Nisso, como poderiam articular o que sentem? Durante as aulas, como despertar um estado de segurança suficiente para que pudessem se expor ao diferente sem tantas defesas? Como estimular o des-ensimesmamento do corpo, nos encontros marcados pelo estranhamento? Como pensar noções de racismo,

contracultura e sentido de pertencimento, no espaço da escola? No que as artes performativas poderiam contribuir com estas questões? Estas indagações soltas foram me chegando sem que eu soubesse como elaborar.

Não somos mesmo todos iguais e isso poderia ser visto como uma potencialidade. Entre amigos nos sentimos reconhecidos, a amizade é certamente um componente de construção da nossa subjetividade e entre aquelas crianças existiam amizades, grupos de identificação mútua. Precisava era que isso se tornasse mais indistinto, mas a escola não atuava nesse sentido. Tive a impressão que de maneira mais ampla (não apenas no caso que relato), a escola ocidentalizada é um lugar onde se ensina a obedecer ao modelo familiar, privativo, individualista, que desprestigia o que é coletivo, de todos, do grupo.

Meu maior desafio foi tentar perceber o que estava acontecendo inicialmente, para que as crianças se machucassem tanto entre si quando estavam comigo. As primeiras aulas não aconteceram porque estive o tempo inteiro a administrar (ou pelo menos tentar) conflitos interpessoais e a rápida saída para a resolução deles por meio do embate corporal. Meu primeiro sentimento foi de uma necessidade de catarse ou processamento de algo do campo dos afetos, que não encontrava outro espaço seguro para elaboração. Observei avanços sobre os corpos uns dos outros durante o recreio, mas que não se aprofundavam nem se alastravam na mesma proporção do que acontecia nos nossos encontros. A sala de aula com uma professora inexperiente parecia oferecer um espaço que ao mesmo tempo permitia o conflito emergir como também impedia que este conflito se tornasse um grande risco para os envolvidos. Os demais profissionais da escola afirmavam com frequência que os estudantes estavam me provocando para verificar quais seriam as minhas reações.

Não achei que fosse simplesmente isso, mas esta colocação trouxe à tona uma antiga debilidade pessoal, minha dificuldade para estabelecer fronteiras na relação com o outro e isto foi algo que me abalou deveras, até porque veio junto com o conhecimento comum de que as crianças precisam de noções de limite até para se construírem enquanto sujeitos. Nosso impasse decorreu principalmente do fato de que os conflitos estavam impossibilitando o acontecimento das aulas. As demais professoras da escola passaram a cobrar controle sobre as turmas, com uma delas chegando a dizer que eu “não poderia ser democrática” com os estudantes e outra enfatizando que eu “teria que dominá-los”, que eles “teriam que fazer o que eu mandasse e não o que eles queriam”. Por causa de tantas brigas que aconteceram quando

as crianças estavam nas artes performativas, uma mãe pediu para falar comigo e com todas as letras disse que eu “precisaria ser mais autoritária e mandar nas crianças”. O coordenador da escola também me chamou para uma conversa dizendo que apesar da escola ser pública, os pais pagavam pelas atividades extracurriculares e que a escola não queria perder os recursos advindos dos alunos que estavam inscritos nas artes performativas, que eu resolvesse esta problemática impedindo as confusões de acontecerem no meu horário.

NO SEGUNDO MOMENTO

A experiência mostrou que posso sim ser democrática com as crianças, mas em um segundo momento. Não sei se teria conseguido realmente atravessar as primeiras circunstâncias caóticas se não tivesse minimamente estabelecido fronteiras entre nós. Lygia Clark escreveu sobre sua experiência com estudantes. Como professora de crianças especiais no Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro) a artista afirma ter mantido uma postura de “apenas acompanhá-los em suas descobertas, deixando-se surpreender” (CARNEIRO, 2005, p. 247). Conhecer este seu percurso serviu de guia para o desenvolvimento da relação com os estudantes nessa minha primeira experiência. Apropriei-me também da recorrente fala de um professor do programa do doutorado que acompanhou este meu começo na escola e que dizia não existir receita pronta, que o melhor a fazer era ir sentindo o que poderia ser feito a partir da relação com as crianças.

Realmente a partir do desenvolvimento da nossa relação, deslocamos nossas imagens de uma posição puramente arquetípica professora/estudantes, para nos aproximarmos subjetivamente uns dos outros e isso foi o que permitiu um salto no acontecimento das aulas. Na prática as crianças desestabilizaram qualquer idealização que eu pudesse ter trazido para este começo na escola. Isso me deu espaço para a experimentação. Não o experimentar por experimentar, de modo descomprometido, mas algo no sentido de um não a priori ou não dentro de uma categoria. Foi nesse sentido também que meu caminhar na escola teve algo voltado para uma busca, para descobrir antes de tudo, o que é que eu estava fazendo ali dentro.

Antes desta experiência em Portugal tive oportunidade de oferecer oficinas com o uso de recursos artísticos em ambientes diversificados na cidade do Recife. O estímulo à expressão imagética da vida afetiva dos participantes de maneira experimental, sem preocupação com o saber fazer arte, esteve presente em todos estes trabalhos. Nestas oficinas atuei mais como

mediadora, criando condições para que os participantes experimentassem atividades significativas e estive preocupada com o planejamento dos encontros como dispositivo, procurando levar atividades alternativas para o caso de ocorrerem imprevistos e suprir o que pudesse não funcionar com cada grupo. No cotidiano da escola o dispositivo passou a ser a relação, o aqui e agora de cada encontro. Passei a exercitar a escuta e abertura para colocar as demandas das crianças em primeiro lugar, procurando estar atenta para nas brechas que me fossem permitidas, solicitar a expressividade corporal das mesmas e estimular a performatividade do que estivesse sendo trabalhado.

Foi a partir do fracasso da estruturação prévia das aulas como dispositivo, que me senti segura para levar uma introdução à teatralidade a partir do brincar. Isso por meio principalmente de jogos dramáticos, construção de personagens e exercícios de improvisação. O estímulo à relação com o outro, atenção ao estado de presença, consciência corporal e espacial, passaram a ser enfatizados a partir das situações que ocorriam e não mais a partir de roteiros estreitamente pré-definidos. Somado a isto apeguei-me à possibilidade do jogo, teatral ou não, principalmente como forma de reconfiguração e transformação dos humores, das forças e atitudes nas relações interpessoais entre os estudantes, como possibilidade de ampliação dos estados de conexão entre eles. Isso por causa dos episódios de animosidade que aconteceram inicialmente. Neste sentido foi inevitável estabelecer uma mudança na minha postura. Passei a ser mais incisiva e rápida nestes momentos, deliberadamente impedindo o avanço dos desentendimentos. De acordo com BOAL (2005, p.15), os exercícios teatrais

(...) reúnem duas características essenciais da vida em sociedade. Possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida.

Solicitei que cada turma criasse as suas regras para os nossos encontros. Isto configurou um exercício reflexivo porque na prática as regras foram sendo estabelecidas no *tete à tete* das relações. Em contrapartida, mantive materiais à disposição em um armário permanentemente aberto (o que foi um risco também de descontrole) e uma noção que esteve sempre sendo revisitada, das atividades que poderia aplicar com cada turma.

Como nada parecia funcionar inicialmente, passei a sugerir atividades apenas corporais, sem necessidade de interação verbal. Durante os primeiros dois meses de aulas mantive o trabalho com os grupos buscando a construção de um modo de estar, de interação com o corpo do outro, percepção de limites e descoberta do prazer da colaboração. Até porque isso foi o que

emergiu como necessidade mesmo. Estava muito surpresa com a constatação de algo que talvez eu soubesse, mas não tivesse ainda parado para pensar: a percepção de que já muito cedo na vida nossa vulnerabilidade ao outro se anestesia. Quis trabalhar sobre isso por meio de atividades nas quais os corpos pudessem mover-se em diálogo, trazer o corpo como primeiro campo de acesso ao outro, como possível zona de significação para aquelas relações.

Já dizia Nietzsche que há mais razão no próprio corpo do que na melhor das sabedorias (Foguel, 2005) e de fato, as experimentações teatrais só puderam ser plenamente executadas após este período inicial de aproximação ao mesmo. A maior parte dos jogos com os quais trabalhamos propunham que todos se unissem fisicamente pelo toque, tecidos, colchões, mesas e cadeiras, sugerindo a cooperação, que o movimento de um fosse alterado pelo movimento do outro. Isso abriu espaço para que percebessem o corpo enquanto emissor e receptor de mensagens e de como estas questões reverberam no grupo. Foi deste ponto em diante que os exercícios teatrais puderam ser propriamente trabalhados.

IMPROVISAÇÃO

Notei inicialmente em todas as turmas, o escape do foco dos exercícios teatrais para a comicidade. Isto estava ligado a um medo do que poderia ser o mergulho profundo na improvisação, medo de experimentar e de se expor. Trabalhar com uma lanterna e a sala escura, trazendo literalmente o foco para o ambiente da sala foi algo que surtiu um bom efeito. Organizar grupos pequenos, de no máximo quatro alunos, de modo a que todos tivessem uma participação ativa nos exercícios, foi fundamental. À medida em que os estudantes foram se permitindo fazer os exercícios foram também tomando gosto e se apropriando dos seus benefícios. Um sintoma desta transformação foi a nítida percepção de que estavam se divertindo com as atividades e o surgimento de um debate permanente acerca delas, sugestões, reclamações, modificações, etc. Ou seja, eles se apropriaram das aulas e eu passei a ter uma atuação mais horizontalizada junto a eles, o que me deu bem mais prazer e conforto. A improvisação teatral esteve presente na maior parte das atividades e foi praticada em forma de jogo, com regras tanto para quem fez a improvisação como para quem esteve na posição de espectador. Na experiência teatral a plateia é compreendida como “uma parte orgânica das atividades, e é o que dá significado às mesmas (SPOLIN, 2008, p. 22). Improvisar significa que a ação vai surgir no momento da sua execução, sem muito planejamento prévio ou ensaio. Para RANCIÈRE (2002, p. 74) improvisar é uma virtude poética da nossa inteligência e diz

respeito à comunicação.

A improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal 'que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes'.

Gosto particularmente do trabalho com improvisação porque os estudantes e eu não precisamos nos preocupar com o cumprimento de qualquer limite disciplinar, mas em buscar continuamente o envolvimento e formas de expressão de maneira orgânica, não intelectualizada. Na turma do primeiro ano estas atividades funcionam intercaladamente com jogos de pegador, dos quais muitas vezes participei como jogadora. Na turma do terceiro ano funcionaram de maneira fragmentada, com frequente demanda por pausa e debate por motivos variados. Minha sensação com relação a esta turma foi de um constante fracasso. Isso principalmente porque nunca houve unidade grupal do princípio ao fim das aulas, nem mesmo para a realização das atividades sugeridas por eles próprios.

Por outro lado, de maneira geral entre todas as turmas, após quatro meses de trabalho já conseguia perguntar o que queriam fazer e buscar integrar estes pedidos nos encontros. Muita coisa emergiu também do que pude intuir na hora como saída para alguma adversidade. Um exemplo foi quando 03 estudantes do primeiro ano começaram a entrar embaixo das mesas sem querer ouvir o enunciado de um exercício que eu estava propondo. Intuitivamente apaguei as luzes da sala e disse que ali era uma floresta, que todos os animais estavam em suas tocas. Quem não estava embaixo de alguma mesa procurou logo seu lugar. Daí propus o amanhecer com o acender das luzes, o som do galo cantando e cada um saindo para o dia expressando seu animal. A turma se engajou amplamente e passou a pedir para repetir este jogo nas aulas seguintes. Nisso fomos elaborando mais a atividade. Uma organização em pequenos grupos passou a acontecer por iniciativa das crianças, as quais passaram a mover as mesas e cadeiras de modo a construir suas casas. Isto criou um enorme barulho e bagunça, tive que segurar o coração inicialmente porque não sabia onde iria parar. Meu receio estava ligado às reclamações da instituição, que me cobrava por disciplina e silêncio dos estudantes.

Apesar da bagunça e barulho na sala, passei a oferecer giz de quadro negro para desenharem os interiores das casas no chão e pinta caras para desenharem nos seus corpos e assim a atividade foi se ampliando. Enquanto construía a performatividade dos personagens, suas casas e enredos, eu participava do mundo fantástico que traziam. Um dia, ao passar entre as tais casas formadas por mesas e cadeiras, engatinhando por debaixo das mesmas, um

estudante disse que eu era um caracol, em outros momentos fui o pai, a mãe, alguém com superpoderes, etc. Brincar junto e me deixar envolver ao invés de apenas dirigir os encontros foi muito bom para nossa aproximação.

Levei também proposições mais abertas como montar uma tenda na sala e os esperar dentro dela para ver como iriam interagir, que relações estabelecem com a tenda e com a professora ali dentro. Isso como forma de trabalhar o estranho e colocar o corpo dos estudantes em estado de atenção. Outras vezes deixei objetos como caixas, tecidos, óculos de sol e leques no centro da sala para que os experimentassem ao entrar e somente a partir daí perceber o direcionamento do encontro. Disso muitas vezes surgiram brincadeiras onde pudemos trabalhar não apenas a criação de personagens, cenários e histórias, mas também a comunicação verbal e corporal. Procurei, no entanto, manter um ritual de entrada e saída de maneira a oferecer um contorno/estruturação das experiências vividas durante os encontros.

A imagem 2 mostra alguns estudantes desta turma em um dia quando cheguei na sala e a maioria deles estava desenhando no quadro, haviam pegado giz no tal armário que ficava sempre aberto. Olharam para mim com expectativa. Deixei que completassem o trabalho iniciado e ao final, pedi que se distanciasse do quadro para observarmos a imagem. Abri um espaço de fala para quem quisesse e as crianças começaram explicando quem havia começado, quem pegou o giz primeiro, quem fez tal e tal partes, estes tipos de observação. Perguntei o que era aquele trabalho e porque eles o tinham realizado. A resposta foi: por nada, porque gostamos. Isto mostra um pouco como a turma foi se apropriando da sala e dos materiais.

Imagem 2: Turma do primeiro ano.



Fonte: Autora.

Foi igualmente apropriando-me da maleabilidade no roteiro das aulas, que deixei a turma do segundo ano passar dois meses em um mesmo exercício. O exercício era muito simples e o primeiro que levei consistiu na leitura do conto *O pai que se tornou mãe*, de Eduardo Agualusa. Após a leitura da história pedi que improvisassem cenas que não aconteceram no enredo, mas que poderiam ter acontecido. Nos encontros subsequentes os alunos passaram espontaneamente a trazer seus livros de casa, pedindo que trabalhássemos sobre o mesmo enunciado. Nisso aproveitei para introduzir noções de sonoplastia, iluminação e para oferecer itens de figurino (disponíveis na escola) que não tinham a ver com as histórias, mas que poderiam e foram aproveitados nas improvisações. As cenas foram ficando mais ricas e os estudantes cada vez mais entusiasmados.

No início do ano letivo, esta referida turma entrou rapidamente no ritual das aulas e foi a que considero ter tido um melhor aproveitamento dos exercícios teatrais. Foi a única turma em que o fechamento dos encontros aconteceu de maneira mais profunda, com espaço para a partir da fala, identificarem o que estavam sentindo. A partilha das emoções aconteceu em todos os grupos, porém não de maneira profunda e sistematizada como nesta turma.

NOÇÕES DE PERTENCIMENTO

Uma das estudantes desta turma apresentou-se inicialmente como tímida, a voz sempre baixa, emitida para dentro e sem querer participar dos exercícios teatrais. Ela era repetente e esta turma apesar de reproduzir a cultura de rechaço com os estudantes de baixo rendimento escolar, foi capaz também de integrá-la no grupo já consolidado por anos anteriores de convivência. O que pode ter provocado esta variação no sentido de pertencimento entre os estudantes dessa turma? Durante os sete meses de trabalho na escola, antes da pandemia Covid-19, foi notável ver a modificação até da postura corporal da referida estudante. Ela gradualmente desenvolveu uma participação mais ativa, até que a vi liderar muitas das atividades. A escutei gritar e falar ferozmente em alguns momentos, ela me surpreendeu.

Esta estudante era bastante próxima de outra, sendo que do terceiro ano e igualmente com baixo rendimento escolar. A do terceiro ano era talvez a figura mais rechaçada da escola. Nos meus períodos de tempo livre com as crianças, várias vezes observei que não apenas seus colegas de sala lhes dirigiam xingamentos e repulsa, mas também crianças de outras turmas repetiam o mesmo gesto. Por outro lado, seu comportamento nas aulas foi de

permanente recusa em participar. Trago RANCIÈRE (2002, p. 87) para a reflexão sobre sua negativa em participar.

Aquele que se distrai não vê por que razão deveria prestar atenção. A distração é, de início, preguiça, desejo de subtrair-se ao esforço. A própria preguiça não é, todavia, torpor da carne, ela é ato de um espírito que subestima sua própria potência.

Seria isto mesmo ou dificuldades de ordem relacional? Nas raras vezes em que participou, as ações da referida estudante destacaram-se por uma elevada capacidade de comunicação, o que curiosamente aparecia como a maior dificuldade dos seus colegas de turma. Por trás da falta de clareza na comunicação das cenas desta turma observei dificuldades de concentração e envolvimento relacional, sobre o que entretanto, não me debrucei no presente texto. Com o passar dos períodos letivos não percebi a estudante que se recusava a participar mais integrada na turma, como aconteceu com sua colega do segundo ano, mas pontualmente quando se apresentou, a platéia esteve atenta e interessada. Talvez meu incômodo sobre esta e outros estudantes que buscaram manter sua diferença por meio de uma separação, venha do fato de que as formas como temos pensado as identidades estão sempre vinculadas a uma ideia de pertencimento.

Agamben (1993) repensa o ideal político de comunidade observando a identidade por uma outra lógica, pensando o não pertencimento como fator identitário. Observo suas considerações a fim de perceber se na verdade o gesto de isolamento realizado pela citada aluna do terceiro ano, não é também uma forma de contraposição às colocações autoritárias da instituição, repetidas por meio de rituais que atravessam gerações.

Reflico principalmente sobre a rigidez com a qual as tarefas são atribuídas, o exercício do poder/saber por parte dos professores e o rebaixamento das vozes dos estudantes na maior parte dos espaços da instituição – modos de onde decorrem camadas mais profundas da cultura das relações, que muitas vezes podem levar a complexos de inferioridade e conseqüentemente sentimento de não pertencimento. Agamben (*ibidem*) aborda um tipo de singularidade que denomina qualquer, no sentido de sem identificação, que não tem como compor com um grupo hegemônico por ausência de qualquer identidade reconhecível. Não tem como compor e não quer ter. Para o referido autor, essas singularidades refutam toda condição de pertencimento e querem, na verdade, apropriar-se do auto pertencimento. Elas representariam o principal inimigo do Estado e no nosso caso, da instituição escolar dado que ambos só podem enfrentar o que já está definido.

Meu termômetro para saber como andavam as coisas foi a proximidade das crianças. Elas bateram à porta da sala de artes performativas nos intervalos das aulas, chegaram para contar das suas vidas, pediram para usar algum material, para dançar, etc. Certo dia um menino disse que não queria sair da nossa sala, que gostaria de morar lá dentro e uma menina mencionou que sentia saudades da aula e que queria estar naquela sala. Muitas vezes, crianças de turmas distintas que estavam em tempo livre foram assistir ou participar das aulas de outras turmas. Depois descobri que não podia, mas as crianças continuaram chegando. Fora isso quando me encontravam pelos corredores da escola, uma pergunta era certa: hoje tem para nós? Neste sentido fiquei sem compreender a fala que escutei na primeira reunião da qual participei no agrupamento, de que as crianças não gostam das artes performativas e o que me ocorre pensar é que as crianças podem não gostar de decorar textos ou apresentações formais que normalmente as escolas organizam para os pais.

Lipman (1990) alerta para a ausência da perspectiva filosófica no trabalho com as crianças, alegando que disso pode decorrer um subsequente desinteresse pela escuta e diálogo por parte das mesmas. Sua proposta é pelo estímulo a discussões principalmente sobre questões que as próprias crianças considerem importantes, e também sobre as circunstâncias do mundo contemporâneo com vistas a que as mesmas não se tornem indiferentes ao que as cerca. Aliado a isto, o espaço das artes durante a fase de escolarização pode contribuir para que as crianças se desenvolvam a partir de si, o que vai igualmente ao encontro do desenvolvimento das habilidades do pensar, seu desdobramento crítico e interventivo.

Entretanto, tanto as condições do ensino quanto das instituições escolares parecem vestir o formato da sociedade, de modo que é muito difícil transformá-las a partir de ações pontuais. A escola é uma construção do sistema capitalista (Bourdieu, 2007a) e não pretende formar pensadores, por isso nem a escola nem qualquer um de nós que a fazemos, parece ter efetiva capacidade para atribuir alguma atenção ou autonomia ao pensamento das crianças. Imersa nesse contexto, inspirei-me em SKLIAR (2012, p.15), para quem a criança e a escola exigem “(...) algo de detenção, de cuidado, mas ao mesmo tempo de assumir riscos, pôr em jogo percepções extremas”.

ISOLAMENTO SOCIAL

Neste mesmo ano letivo sobre o qual estou relatando, vivemos o afastamento social devido a pandemia COVID-19. Nos últimos três meses do ano passamos a realizar atividades a partir de casa. Outras questões emergiram. Como manejar a proposta de ensinar sobre sentir o corpo, no ensino à distância? Como os afetos entre os estudantes podem se propagar a partir do ensino remoto? Nas turmas com as quais trabalhei, os conflitos e rechaços percebidos durante os encontros presenciais poderiam diminuir ou se transformar?

Permaneço com muitas questões sobre o que foi experimentado, porque não voltei a estar com as mesmas crianças após o isolamento social. Nas escolas onde atuei, os professores de artes performativas não tiveram oportunidade de estar com as turmas no ensino online/síncrono. Esta decisão foi tomada pela equipe da Prefeitura para evitar uma sobrecarga na programação das crianças. Pelo mesmo motivo não foram solicitados retornos das atividades aos pais. Ademais, as escolas públicas portuguesas não contam com professores de artes contratados no quadro de pessoal, de modo que todo ano são realizados concursos, com os professores alocados em diferentes escolas. Perde-se o vínculo. É um ponto sobre o que no futuro, com mais experiência, gostaria de comentar.

No período de isolamento social trabalhei com enunciados de atividades a serem desenvolvidas de modo autônomo pelas crianças. Escolhi o formato de áudio para a nossa comunicação pensando que seria um mecanismo simples, ao qual a maioria dos pais provavelmente teria acesso e que poderia reduzir o receio, principalmente dos pais das crianças menores, de não compreenderem as propostas e de não saberem como auxiliá-las. Pensei também que a entonação da minha voz poderia nos aproximar e reestabelecer vínculos. Para facilitar o envolvimento com o contexto lúdico das atividades, trabalhei sempre com uma entonação teatral para minha voz nestes referidos áudios. Muitos pais deram retorno espontaneamente.

Observei que as atividades foram melhor aproveitadas por estudantes que encontraram em casa o estímulo e o apoio necessários para a sua realização. Neste período busquei dar vazão ao despertar de um outro olhar para o que já não se percebia mais, ou para o que pudesse estar naturalizado no ambiente doméstico, por força do hábito/costume. Trabalhei inicialmente sobre estes aspectos como forma de aproximação ao ambiente físico, depois aos animais, sons e às outras pessoas com as quais compartilhavam a casa, bem como ao próprio corpo. Procurei despertar a percepção, o olhar, a escuta e a sensibilidade neste novo (que não

é novo) espaço de aprendizado. A ambiência da casa se dá muito bem à exploração do sentir, do sonhar e do lúdico, que se tornaram mais importantes ainda, ou importantes de não serem esquecidos, neste momento duro pelo qual nós e as crianças passamos e do qual ainda não saímos totalmente. Não foi o que jamais imaginamos experimentar, mas foi algo que vem certamente provocando novos pontos de visão e reflexão antes talvez nunca imaginados.

VIRANDO A PÁGINA DO DIÁRIO

Saio da minha primeira experiência como professora pensando que podemos sim ter na escola e principalmente no espaço das artes, uma dinâmica didática desobediente ao aparato institucional, que dê aos estudantes possibilidades. Ou seja, modos de atuação que permitam o fortalecimento subjetivo dos estudantes, para que os mesmos se apropriem de si e do seu futuro, para que formulem a partir de si, a sua maneira de ver o mundo – não receber esta aprendizagem a partir de fora, mas assumí-la. Penso nisso a partir de Larrosa (2002), para quem a ação docente pode ter uma tal natureza a provocar uma experiência significativa não pelo que acontece na sala de aula, mas por algo que possa repercutir para além desse momento.

Isso pode ser considerado uma forma de desobediência ao aparato da escola, mas é também algo que existe sobre uma linha de grande fragilidade porque podemos tentar estabelecer uma prática com base nestes fundamentos, mas nunca dominaremos os significados que as crianças atribuem a estas experiências. A atividade docente parece ser um esforço nesse sentido e tem tanto de sucesso quanto de fracasso. Tem sucesso com alguns estudantes e fracasso com outros. O fracasso é nosso, assim como a reflexão sobre que outras estratégias podem ser traçadas para que aqueles que não obtiveram uma experiência significativa possam vir a tê-la em outro momento. Na experiência relatada isto ficou destacado principalmente no caso da estudante que se recusou a participar dos exercícios teatrais. Ainda não tenho respostas sobre esta questão.

Atento para não elitizar minha atuação por meio de um aprofundamento na relação com os estudantes mais bem-sucedidos segundo critérios institucionais, esquecendo-me dos demais. A escola, com sua estrutura burocrática e interessada em cumprir resultados objetivos a partir de parâmetros socialmente almejados, muitas vezes atua na contramão das metas que estabelecemos para nossa relação com as crianças, ao que é preciso resistir. No referido filme *Nenhum a menos* isso não é muito diferente. Antes de partir, o professor titular da turma deixa por escrito em um caderno, tudo o que Wei deve fazer enquanto professora substituta: usar no

máximo um giz por dia, ensinar canções, propor cópia de determinadas palavras e cuidar para que nenhuma criança evada até o final do período.

O professor aparece como o mestre que tudo sabe. Inicialmente Wei parece imobilizada, talvez pelas mencionadas diretrizes e não se arrisca a algo diferente, a partir do que ela ou do que as crianças sabem. Quando ela e as crianças se envolvem no planejamento da busca pelo estudante que foi para a cidade grande, é que um outro aprendizado se torna possível, para Wei e para as crianças. Dentre outras coisas, a lousa não é mais usada para copiar as palavras prescritas pelo professor, mas para fazerem as contas de quanto precisariam em dinheiro para a viagem até a cidade. Depois da ida até a cidade e com o estudante que havia evadido da escola, de volta na sala de aula, Wei pede que cada aluno escreva do seu jeito, alguma palavra na lousa. Embora as idades das crianças e os momentos no processo de aprendizado sejam diferentes, com uma criança pequena escrevendo a partir do desenho, todos participam.

Reconhecidas as respectivas diferenças, assim como ocorre com a professora Wei, o que se destacou no percurso da minha primeira experiência foi a relação com as crianças. Este contato modificou a minha perspectiva sobre o que seria a prática docente, fazendo-me perceber que tudo tem início no contexto e a partir dos interesses de cada grupo. Mesmo assim, ainda não saberia identificar significados específicos para minha prática no ambiente escolar, conforme questiono no início do texto. Deixo que a ausência de respostas se traduza em estímulo para outras experiências e escrita sobre as mesmas. Gostaria para os próximos passos, de continuar fissurado, por pouco que seja, os processos hierarquizados da nossa herança educativa e escapar dos seus discursos hegemônicos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução António Guerreiro. 1. Edição. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. 6a Edição. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007a.
- _____. **A distinção. Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.
- CARNEIRO, Beatriz Scigliano. Lygia Clark e Nietzsche-Zaratustra: trajetórias. **Verve**, 7: 244-263, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5030>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- FOGUEL, Gilvan. **Conhecer é criar**. Um ensaio a partir de F. Nietzsche. 2a Edição. São Paulo: Discurso Editorial. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2005.
- GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, Ruben. Why the Arts Don't do Nothing?. **Harvard Education Review**. 83 (1), 211-237, 2013. DOI:10.17763 haer.83.1.a78q39699078ju20.
- GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. 4a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/34506646/GUATTARI_Felix_ROLNIK_Suely_Cartografias_do_desejo_livro_completo. Acesso em 20 mar. 2020.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N° 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- LIMPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, v. 39, 1990.
- Nenhum a menos. Papo de Cinema, 2020. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/nenhum-a-menos/>. Acesso em: abril 2020.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: KOHAN, Walter Omar. XAVIER, Ingrid Müller. **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

@revistaeai

revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com

(48) 3321-8314

revista 
eai educação,
artes &
inclusão