

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação

**Provocações na escola:  
Performance e infância no centro das atenções**

**Renata Flaiban Zanete**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
da Faculdade de Educação da USP para  
obtenção de título de mestre

**Orientadora: Hercília Tavares de Miranda**

**São Paulo  
2003**

377.4 (81)  
Z28p

Zanete, Renata Flaiban

Provocações na escola: performance e infância no centro das  
Atenções / Renata Flaiban Zanete; orientadora Hercília Tavares  
de Miranda. São Paulo: s.l., 2003.

250 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo.

1. Artes (Educação) (Brasil). 2. Linguagem. 3. Ensino  
Fundamental. I. Título. II. Zanete, Renata Flaiban. III. Miranda,  
Hercília Tavares.

CDD 377

(Catalogado pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da  
Faculdade de Educação – USP)

## Resumo

Uma performance inicialmente realizada em parques e praças da cidade de São Paulo foi levada ao espaço de uma escola pública desse mesmo município. Realizei uma série de provocações artísticas e educativas buscando apreender modos diversos de fruição e mediação de alunos e professores de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, durante os meses de março a setembro de 2001. Nesta pesquisa-participante desempenhei os papéis de artista, pesquisadora e educadora.

A pesquisa de campo dividiu-se em três etapas, que foram esboçadas a priori e se configurando com mais clareza no desenvolvimento do trabalho, conforme as interações e ressonâncias que iam ocorrendo.

As diferentes linguagens utilizadas - gestual, escrita, visual, videográfica e corporal – mostraram-se essenciais à captação dos sentidos atribuídos à performance, bem como à exploração de interações nem sempre presentes no território escolar. Possibilitaram ainda a vivência de processos criativos e de produção de sentidos pessoais e coletivos, a partir de provocações estético-artísticas e/ou educativas.

A escola mostrou-se aberta para o desenvolvimento das atividades, disponibilizando espaço e tempo para o trabalho com alunos e professores. A iniciativa de levar um trabalho artístico para dentro de uma instituição educativa foi vista positivamente pelos profissionais da escola, principalmente depois de concluída a pesquisa. No desenvolvimento das propostas, no entanto, surgiram dificuldades como: a limitação do horário dos professores para reflexões mais aprofundadas, a grande quantidade de alunos em cada grupo, os equipamentos precários da escola, a falta de funcionários que pudessem auxiliar os professores, a resistência dos profissionais da escola para trabalhar com a liberdade do imaginário das crianças. As entrevistas realizadas com artistas e professores revelaram semelhanças e diferenças de concepções, formação e experiências que interferem nas atuações desses profissionais.

A pesquisa aponta para a necessidade de maiores investimentos, parcerias e integração entre as políticas públicas de educação e cultura a fim de que professores e crianças tenham chances de aprofundar seus conhecimentos em arte, nas suas diferentes linguagens, bem como artistas

possam refletir e contribuir com maior clareza sobre a função social da arte no mundo atual.

## Abstract

A performance carried out in parks and public squares in São Paulo city was taken to a public school in São Paulo. My performances were both artistically and educationally provoking, aiming at a better understanding of how different teachers and students from the 1<sup>st</sup> to the 8<sup>th</sup> grade enjoy and interact with art. These were performed from March to September 2001. In this sort of action research I played the roles of artist, researcher and teacher.

The fieldwork consisted of three stages, which were previously planned though they took shape as the project developed – according to the interactions and resonances that ensued.

The different languages and media used – video, visual, written word, gestures, and body language – were crucial. They enabled the senses relating to performance to be absorbed and interactions not always present in school environments to be explored, apart from allowing creative processes to be experienced and both personal and collective feelings to be produced from aesthetic and/or educative provoking.

The school's approach as regards the development of the activities was an open-minded one – making time and space available to work with pupils and teachers. The idea of taking art to school was welcomed by the school's professionals, particularly after the research was complete. However, there were some difficulties as the proposals were developed, such as: limited amount of time available for teachers to participate in deeper reflections; large number of students in each group; out-of-date equipment at school; lack of employees who could assist the teachers; school professionals' resistance to deal with the freedom of the children's world. Interviews with artists and teachers revealed where their conception, formation, and experiences affecting their work are alike and where they are different.

The research shows greater investments, partnerships and integration between culture and public education policies are needed, so teachers and children have a chance to enrich their knowledge of art – in all its different languages – and so artists can reflect upon and contribute to a better understanding of the social role of art in today's world.

## Sumário

<i>Introdução</i> .....	12
Primeiras palavras soltas no tempo que vai e vem .....	13
-As origens deste trabalho .....	16
-Da rua para a escola .....	18
-Das piscadas escolhidas para este texto .....	21
 <i>Capítulo I</i>	
<i>Alguns pressupostos e orientações oficiais sobre a arte na escola</i> .....	23
-Por uma educação de qualidade para todos – Idéias no ar .....	24
-Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte para o ensino fundamental – alguns aspectos positivos e algumas fragilidades .....	29
 <i>Capítulo II</i>	
<i>Diferentes espaços para a representação e a fruição teatral, contextos e sujeitos ou Espaços e experiências habituais e inusitados</i> .....	41
-A escola vai ao teatro .....	43
-O teatro vem à escola .....	46
-Ser público de uma apresentação artística na rua .....	50
-O teatro como encontro (ou confronto?) entre atuantes e público .....	53
 <i>Capítulo III</i>	
<i>Sobre performance</i> .....	57
- A performance como linguagem e conceitos afins .....	58

## Capítulo IV

### *Sobre fruição* ..... 73

- As possibilidades do público em relação à arte, no cenário atual ..... 74

- Um paralelo entre conceituações: fruição, apreciação, participação, contemplação, intervenção ..... 78

## Capítulo V

### *Sobre mediação* ..... 85

- Considerações a respeito da idéia de mediação ..... 86

- Que relações podemos estabelecer entre arte, educação e violência? ..... 94

## Capítulo VI

### *Experiências de fruição, criação e mediação*..... 100

- Para começo de jogo... ou primeira etapa ..... 105

- Buscando formular as regras do jogo ou segunda etapa ..... 137

- Buscando novos jogos... ou terceira etapa ..... 139

- Ressonâncias das intervenções ocorridas - Múltiplas experiências ..... 167

## Capítulo VII

### *Um diálogo entre as experiências e visões de artistas e professores* ..... 174

#### 7.1 Memórias ..... 177

7.1.1 No princípio era... A primeira lembrança de trabalho artístico na história de cada um ..... 178

7.1.2 Sobre como eram as aulas de Arte – repercussões no agora ..... 183

7.1.3 Destino ou decisão - A opção profissional ..... 187

#### 7.2 Concepções ..... 189

7.2.1 A escola – a que temos e a que queremos ..... 189

7.2.2 Essa relação tão delicada – o ensinar e o aprender .....	192
7.2.3 Um elemento quase ausente – a Arte na formação dos educadores .....	194
7.2.4 Busca por um papel - O professor e o ensino de Arte nos dias de hoje .....	195
7.2.5 Encontros e distâncias – Pais, professores, crianças e obras artísticas .....	199
7.2.6 O teatro e seus espaços – muitas relações .....	202
7.3 Práticas e Experiências .....	209
7.3.1 Artistas envolvem-se com educação .....	209
7.3.2 Vivências – a arte na educação .....	212
7.3.3 Provações – As dificuldades profissionais .....	215
7.3.4 O ensino de Arte – Diferentes modos de pensar e agir .....	218
7.3.5 Brilho nos olhos – Desejos de mudanças .....	221
7.3.6 Precariedades e conquistas – Companhias teatrais e escolas .....	223
7.4 Reflexões diversas .....	230

### *Capítulo VIII*

<i>Últimas piscadas ou Sobre a necessidade da presença de todas as linguagens artísticas dentro da escola.....</i>	<i>234</i>
--	------------

-Desafios e perspectivas para as relações escola-manifestações artísticas ...	235
---	-----

<i>Referências Bibliográficas .....</i>	<i>240</i>
---	------------

<i>Anexos.....</i>	<i>248</i>
--------------------	------------



## Agradecimentos

Tal qual uma performance, nossas histórias vão sendo construídas por recortes, experiências, colagens e hibridizações inesperadas. Os espaços e os tempos são variados. Por vezes áridos, em outros momentos excessivamente povoados. Ora longos, em outras ocasiões rápidos demais, a ponto de termos de respirar mais fundo e olhar para trás para entender melhor como foi que o jogo virou.

Agradeço a todos aqueles que, ao longo da vida, piscaram comigo ou para mim e, quando preciso, me ajudaram a remover o cisco que atrapalhava o piscar.

A todos aqueles que, com o seu sopro e imaginação, deram vida a uma boneca munidos da curiosidade infantil e foram, com delicadeza, capazes de desmontá-la e remontá-la para compreender seu funcionamento e conhecer suas entranhas.

Agradeço às centenas de pass(e)antes, anônimos e generosos, principalmente da cidade de São Paulo, e também de alguns outros cantinhos do Brasil, por mim visitados esporadicamente.

Agradeço imensamente aos professores e alunos, à direção, coordenação e funcionários da escola pública que tanto colaboraram para a realização dessa pesquisa, sem os quais esse trabalho não existiria.

Às professoras e aos artistas que abriram espaço, tempo e memória para diálogos envolventes.

Agradeço à querida professora Mariazinha Fusari, que amorosamente guiou meus passos durante a graduação permitindo-me aprender muito sobre arte, seu ensino e pesquisa.

À professora Mary Julia Martins Dietzsch pelos inúmeros presentes literários e incentivos diversos, ao longo de minha trajetória universitária.

Aos professores Manoel Oriosvaldo de Moura, Elza Garrido, Selma Garrido Pimenta e Heloisa Dupas Penteado pelos inúmeros aprendizados na pesquisa-ação e o constante incentivo para a persistência nos trabalhos acadêmicos, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço às Meninas do Conto, em especial à Kika e à Simone, por tanto terem contribuído na minha formação de artista-educadora.

Aos queridos amigos do grupo de estudos e pesquisa Ciência e Linguagens: Antonio Rodrigues Neto, Betania Libanio Dantas de Araújo, Carlos A. Kantor, Fernando Cesar Ferreira, Katia Helena Alves Pereira, Luciana Tavares dos Santos, Prof. Dr. Luís Carlos de Menezes, Luiza Rodrigues de Oliveira, Marcos Pires Leodoro, Maura Silva Guedes, Renata Viana de Barros Thomé, Simone Herchcovitch de Castro, Sumaya Mattar Moraes pelos ricos e constantes questionamentos e colaborações. Especialmente ao Alberto Roiphe Bruno, sempre generoso presenteando a todos com materiais de pesquisa, e que esteve bem de pertinho registrando imagens fundamentais.

Agradeço aos professores Renato Cohen e Ulisses Ferraz de Oliveira pelas observações aguçadas feitas no exame de qualificação.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela fundamental importância da bolsa concedida, sem a qual este trabalho não seria possível.

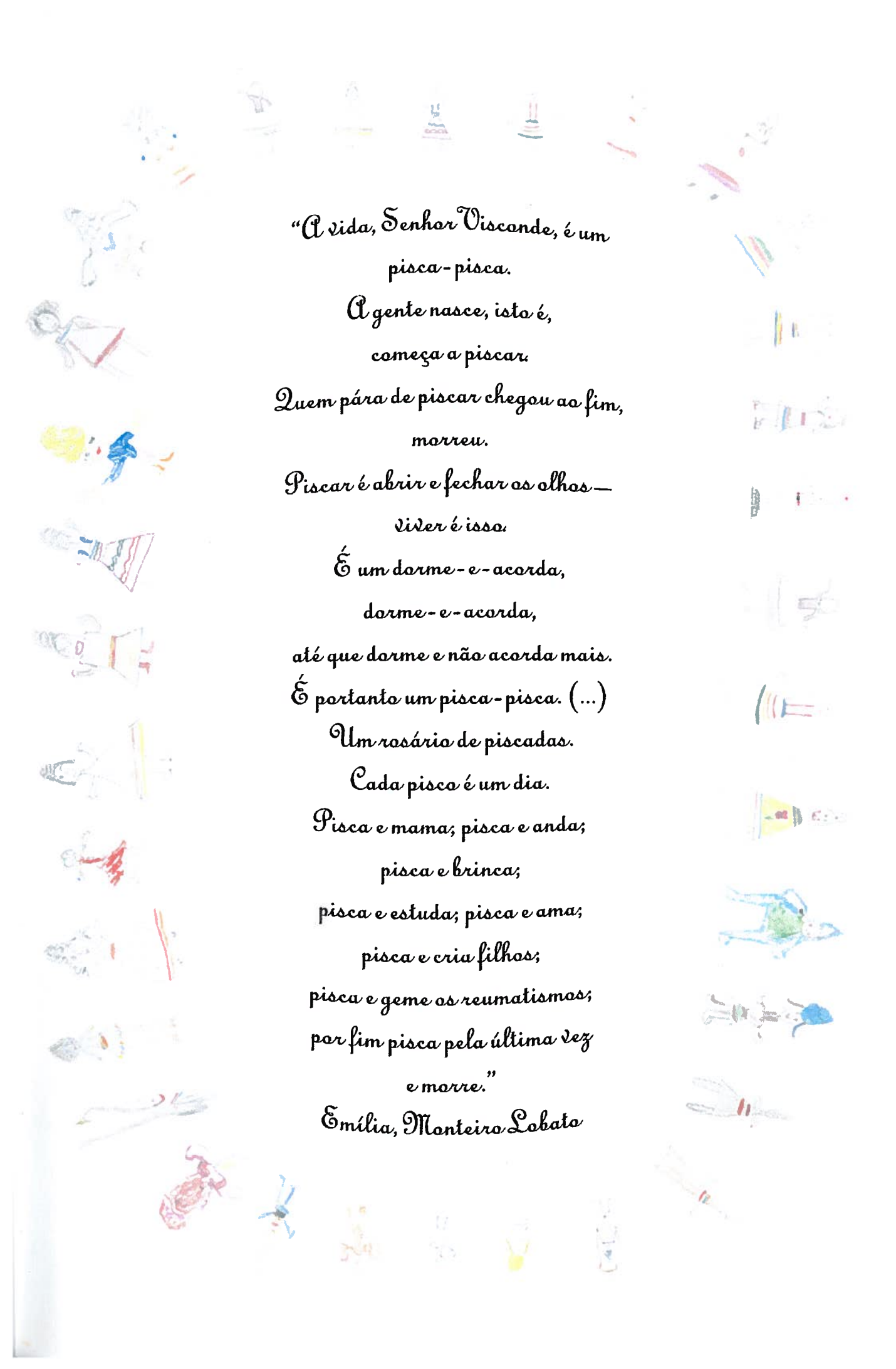
À amiga Claudia Prioste, pela escuta atenta em nossas trocas de figurinhas de pesquisa e educação. Às amigas Paula, Carina e Edriana por partilharem momentos de alegria, tristeza e busca.

Agradeço à minha prima Cristiane Grando que pôde me ajudar em questões bem pontuais.

Aos meus pais João Luís e Durvalina, por incentivarem à independência e o pensamento firme. Aos meus irmãos Eduardo e Alexandre, pelos apoios dados em diferentes circunstâncias.

Ao Fabiano que, com seu amor e argumentação, sempre está a me provocar para que eu queira ser alguém melhor e encontre um sentido naquilo que fazemos – para nós e os que estão ao nosso redor.

Agradeço por fim à orientação da professora Dra. Hercilia Tavares de Miranda por ter me acolhido e incentivado nesse caminho pessoal, por ter me encorajado a acreditar em minhas idéias e ações e por ter tornado o trabalho acadêmico, geralmente tão solitário, fonte de surpresas e descobertas partilhadas.



"A vida, Senhor Visconde, é um  
pisca-pisca.

A gente nasce, isto é,  
começa a piscar.

Quem pára de piscar chegou ao fim,  
morreu.

Piscar é abrir e fechar os olhos —  
viver é isso.

É um dorme-e-acorda,  
dorme-e-acorda,

até que dorme e não acorda mais.

É portanto um pisca-pisca. (...)

Um rosário de piscadas.

Cada pisca é um dia.

Pisca e mama, pisca e anda;

pisca e brinca;

pisca e estuda, pisca e ama;

pisca e cria filhas;

pisca e geme os reumatismas;

por fim pisca pela última vez

e morre."

Emília, Monteiro Lobato

## *Introdução*



*"A visão de uma figura mascarada, como pura experiência estética,  
nos transporta para além da vida quotidiana,  
para um mundo onde reina algo diferente da claridade do dia:  
o mundo do selvagem, da criança e do poeta, o mundo do jogo."*

*Huizinga*

- Primeiras palavras soltas no tempo que vai e vem

1º Pisco: À época da conclusão deste texto, lendo Paul Zumthor, deparei-me com um relato sobre como a presença de cantores nas ruas de Paris o fascinava, na fase da adolescência. O autor declara que tanto ele como os artistas, àquela época, provavelmente não tinham clareza quanto ao que os unia, naqueles encontros: a performance, o jogo que, em sua repetição, atualizava um "mistério primitivo e sacral", o ritual instaurado pela presença dos corpos. Só mais tarde pôde perceber como essas experiências aparentemente desinteressadas viriam a marcar toda sua trajetória de vida.

2º Pisco: Quando criança, com meus irmãos, minha mãe, primas e primos e alguns vizinhos, brincávamos de muitas coisas, dentre elas, "escolinha", "de fazer show", "mamãe polenta", e de teatro com bonecos de plástico e figurinos de retalhos de panos amarrados. Vejo-me, aos quatro ou cinco anos, declamando um poema em família. E depois, mais tarde, aos onze, doze, treze anos, sentindo imenso prazer em declamar ou fazer jograis para os alunos de minha escola, do alto de uma escada que dava para o pátio.

3º Pisco: Aos 14 anos eu tive meus primeiros contatos com o teatro, dentro da escola mas fora da grade curricular. E o mundo se abriu – era bem maior que a minha escola, que a minha cidade. E junto com ele a sede e a paixão.

Estudava em uma escola tradicional, na qual a educação artística, como era chamada na época, limitava-se às artes plásticas. Uma vez por ano uma grande celebração de caráter ecumênico era realizada, com a presença de todos os alunos e alguns artistas. Havia o grupo da dança, o grupo das bandeiras, do painel. Eu, juntamente com mais sete ou oito colegas, por dois anos seguidos, fomos do "grupo do texto". Nosso professor, Benê Rodrigues –

por onde ele andar? - era idolatrado, enigmático, dedicado, exigente, sério. Era contratado especialmente para nos dar aulas de teatro e interpretação nos meses que antecediam a festa. Fazíamos inúmeros exercícios, jogos e improvisações, duas vezes por semana, aproximadamente durante dois meses, para em seguida interpretarmos curtos textos no dia da festa. Esse era um dia de alegria e tristeza. Era quando o resultado de nosso trabalho e empenho aparecia. Mas era também o marco de quando, terminada a festa, voltaríamos às nossas vidas desprovidas das aulas de teatro e de todo o maravilhamento que elas nos causavam: a possibilidade de viajar sem sair do mesmo espaço, de viver situações jamais imaginadas.

4º Pisco: Quando eu cursava o segundo grau noturno, técnico, e que hoje é chamado ensino médio, realizávamos anualmente a Semana de Informação e Comunicação. Discutíamos muito, nos envolvíamos até não poder mais para conseguirmos fazer, com mais de 40 alunos, uma montagem teatral a ser apresentada às outras turmas de nosso curso. Havia também um grupo de uns 20 alunos que realizavam o que foi chamado de "Poesia Performática".

A arte teatral esteve presente em minha formação, na adolescência, portanto, fora dos tempos e espaços quotidianos, como num parêntese, provocando uma certa suspensão na vida, pela riqueza das experiências propiciadas. E talvez o teatro em doses homeopáticas tenha provocado em mim essa gula por sempre querer mais. Essas vivências pontuais foram imprescindíveis na escolha do que eu gostaria de ser quando crescesse.

5º Pisco: Descobri o corpo como instrumento de trabalho fundamental ao ator trabalhando com o grupo de teatro Ponkã.

6º Pisco: Alguns anos depois, em fotos de viagens de pessoas que nem conheço, nas mãos de amigos, deparo-me com estátuas-vivas da Europa, América do Norte e Argentina. Fico fascinada com a idéia e lanço-me à aventura de também realizar um trabalho semelhante, em São Paulo, Brasil, em parques e praças. Surgem convites para apresentações em escolas e, com eles, muitas dúvidas e questionamentos. Outras possibilidades se apresentam.

7º Pisco: Pensando no trabalho realizado para chegar a essa dissertação surge uma imagem, dentre muitas outras possíveis: uma menina se olha no espelho e vê, do outro lado, uma mulher, adulta. Não mais aluna, e

sim artista-professora a instaurar outro tempo, espaço e relações dentro do território habitual da escola. Não temos o menor controle sobre como as relações e experiências de nossa infância e juventude podem vir a influenciar no rumo que daremos às nossas vidas, no futuro, mas é bastante gratificante olhar para trás e perceber como os sons, cheiros, gestos, vão se propagando, feito eco, através dos tempos de nossa existência.

8º Pisco: Ir à escola para realizar a pesquisa, na divisa de São Paulo, é sempre uma viagem. Acordar às 5:00, sair com luas e estrelas no céu, pegar mais de um ônibus e, chegando lá, ver o dia nascendo na cidade, o sol despontando, por detrás do mar de prédios e eu aqui, no alto do morro urbano. É um verdadeiro ritual. Muitas vias, curvas, vielas e avenidas até chegar lá.

Piscando, não estamos apenas abrindo e fechando os olhos, estamos experimentando o que significa estarmos vivos. Vez ou outra, cai-nos na vista um cisco, e então as piscadas tornam-se confusas, talvez vigorosas, quem sabe com ritmo irregular, na busca por resolver o mal que nos aflige. Com frequência precisamos de ajuda alheia, um sopro que seja capaz de expurgar o intruso cisco e nos devolver a visão.

Piscamos também charmosamente para a sedução, para a conquista, e nem sempre somos correspondidos. Mas quem nos garante que àquele a quem dirigimos a piscada não sofre de certa miopia e, assim, simplesmente não teve condições de enxergá-la? Pode ser ainda – entre tantos outros possíveis - que o outro não queira corresponder à tal piscada, e está assim fazendo sua escolha, realizando seu desejo.

De pisco em pisco fomos constituindo a pesquisa que aqui apresentamos. A viagem empreendida permitiu algumas visões de maior clareza, mas também deixou muitas perguntas no ar que, como provocações, aqui se colocam a quem quiser se aventurar a percorrer essas páginas e, quem sabe, respondê-las.

## - As origens deste trabalho

De formação, sou atriz e pedagoga. Para alguns, isso pode parecer uma incoerência, como que duas áreas completamente separadas. Acredito, no entanto, na diversidade das experiências e vivências que fazem de nós quem nós somos, seres únicos e contraditórios. Para mim, a arte, a educação e a cultura andam de mãos dadas.

Como atriz, comecei a sentir a necessidade de estar mais próxima, se possível olho-no-olho, daqueles que surgiam como público. Revendo minha trajetória, percebo-me também pensativa, no campo da educação, sobre o papel dos professores ao colocarem seus alunos em contato com produtos culturais e o mundo da arte.

No decorrer dos anos de 1997 a 1999, atuei como pesquisadora em nível de Iniciação Científica, no projeto "Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores", desenvolvido por docentes da Faculdade de Educação da USP e professores do CEFAM e ensino fundamental da escola "Professor Alípio de Barros", em parceria. Mesmo depois de concluída a graduação, acompanhei a pesquisa e, mais atentamente, os rumos traçados pelo subgrupo de Arte e Comunicação, analisando questões que diziam respeito ao ensino e à aprendizagem artísticas e comunicacionais no ensino formal (fundamental e médio-CEFAM), bem como sobre a formação dos professores nesses campos do conhecimento. Delineada a trajetória percorrida até aqui, chegamos à gestação desta pesquisa.

Tenho atuado em museus, centros culturais, escolas e outros espaços, desde o ano de 2000, por vezes realizando a mediação entre acervos diversos e o público escolar, em outros momentos, como contadora de histórias.

Desde janeiro de 1998, tenho feito performances, principalmente em espaços públicos da cidade de São Paulo, como o Parque do Ibirapuera e a Praça Benedito Calixto, localizada no bairro de Pinheiros. São "bonecas vivas" que se colocam em posições estáticas desafiadoras, inquietantes. Mas essas "estátuas" não ficam o tempo todo paradas. A imobilidade é uma forma de atrair a atenção das pessoas, algo que mexe com a percepção e a sensibilidade. Jeudy (1998, p. 48) escreve que a arte de exercer com excelência alguma prática corporal transforma esse corpo em movimento em



um objeto animado. Esclarece ainda que os corpos dançantes desvendam a potência das linguagens não verbais e fazem dançar aqueles que os observam, mesmo que os observadores estejam imóveis. As pessoas estão passando pela rua, às vezes apressadas, e voltam-se com ar de indagação: O que significa isto? Quem é? É gente? Mas como pode ficar assim parada? Deve ser um manequim... Mas se é gente, é um homem ou uma mulher?



Figura 1 - Boneca Florisbela no Parque do Ibirapuera – 1998

Passante é aquele que passa, que vem de um lugar e se dirige para outro, que pode até ficar um tempo, mas está em trânsito. É sinônimo de transeunte (Ferreira, 1996), palavra que não nos soa tão simpática quanto passante. O teatro e a performance são, em si mesmos, artes passantes porque os vídeos, fotografias, programas ou figurinos que restem de um espetáculo são apenas fragmentos, tentativas de captura do incapturável. A vida é passante, mas apresentaremos aqui neste texto, vez ou outra,

momentos de tentativas de apreensão da poesia que se instaura, fugazmente, no ponto de parada daqueles que logo vão passar.

Galard (1997: 55) escreve que “[...] a verdadeira ausência de movimento se torna ela mesma, eventualmente, um gesto.” Cita que, muitas vezes, num trabalho artístico, despende-se um máximo esforço para dar à imagem maior simplicidade, o que provoca, no espectador, “inesperados abalos de sentido” (p. 57).

A boneca Florisbela remete à infância, à magia das bailarinas de caixinhas de música, ao mundo do faz-de-conta, a histórias vividas que passam a ser compartilhadas, pelo público, com pessoas que estejam ao redor. Captada a atenção, delicadas formas de comunicação podem se instaurar, principalmente com o público infantil. O desafio que espontaneamente se instaura é: como podemos nos relacionar sem a fala? Surgem então diálogos feitos exclusivamente por piscadas de olhos, movimentações corporais dançadas, acenos e beijos.

Abramovich (1983, p. 139), tratando de brinquedos, fala do “[...] brinquedo mais significativo de todos: a boneca.” Seria por que representa justamente a forma humana? Por que é através desse brinquedo, fantasiando com a boneca/o bebê, que antecipamos o cuidado que devemos aos outros, na convivência social e na preservação da espécie? Por que nos vemos, diante da réplica da forma humana, como no espelho?

- Da rua para a escola

Tendo recebido convites para fazer apresentações em escolas particulares, para minha surpresa, surgiram em maior quantidade do que no espaço público manifestações de agressividade ou então a necessidade de tocar meu corpo, por parte dos alunos-espectadores. Somos levados a pensar: por que isto ocorre? Algumas hipóteses, buscando explicação, têm surgido, advindas inclusive de conversas com professores que presenciaram atitudes agressivas de crianças em escolas. Vejamos:

\* Quando temos uma relação numérica do tipo *muitas crianças para poucos adultos*, o grupo infantil se sente encorajado e fortalecido para testar limites;

\* A formação dos professores tem sido frágil, não dando conta de que percebam seu importante papel mediador na relação aluno-manifestação artística;

\* Os professores talvez não tenham autoridade sobre seus alunos por confundir a necessidade de limites com autoritarismo;

\* A escola não é vista como um "centro de cultura", assim, manifestações que fogem à regra habitual provocam certas rupturas que deixam os atores envolvidos (no caso, professores, alunos, artistas) sem saber ao certo como agir.

A pesquisa que aqui apresentamos surgiu inicialmente como busca de resposta às questões acima elencadas. Aos poucos, no entanto, no processo de formulação do projeto de pesquisa, nos deparamos com as seguintes indagações: Qual o sentido de apresentarmos, principalmente em escolas privadas, um trabalho que, inicialmente, foi criado para o espaço público? Que relações podemos estabelecer entre performance e educação? Como a fruição, enquanto modo de ensino e aprendizado da Arte, é vista dentro de uma escola pública? O que significa colocar-se, profissionalmente, como mediador entre o aluno e as manifestações artísticas contemporâneas?

Colocamo-nos então os seguintes objetivos, que foram surgindo de nossas reflexões, como imprescindíveis ao desenvolvimento deste trabalho:

\* Apreender e aprofundar os significados atribuídos, por estudantes e professores, a um trabalho artístico performático apresentado no ambiente escolar;

\* Contrapor reações e significados de diferentes públicos: escolar (ensino fundamental) e "passantes" (rua) sobre uma mesma performance;

\* Desenvolver atividades artísticas e/ou lúdicas nas quais os alunos fossem levados a refletir e expressar-se sobre o experimentado na fruição da performance;

\* Contribuir para o refinamento da sensibilidade estética e da capacidade de interpretação diante de desafios perceptivos, de experiências inusitadas;

\* Detectar entraves e perspectivas nas relações entre manifestações artísticas e o espaço escolar.

Por que não ocorreram convites para apresentações em escolas públicas, salvo em casos em que as professoras eram amigas minhas, pessoas

muito próximas? Talvez porque estejam na mente dos professores dessas escolas as dificuldades que surgem cada vez que é preciso contar com algum tipo de pagamento não previsto no orçamento escolar, pela direção, ou pelos pais dos alunos para atividades extra-quotidianas.

Para a finalidade da pesquisa, fiz questão de realizar diversas intervenções (ora mais artísticas, ora mais pendentes para o ensino e a aprendizagem da Arte) em uma mesma escola pública, por entender, assim como coloca Candido (1991), em relação à literatura, ser do direito dessas crianças o acesso à arte nas suas mais diversas linguagens. As situações observadas na escola foram por mim provocadas e eu desempenhei, no processo da pesquisa, os papéis de pesquisadora, artista e educadora, muitas vezes simultaneamente. Como pesquisadora participante busquei elaborar situações em que professores e alunos fossem levados a interagir e se expressar, por exemplo, entre si e com o trabalho artístico. Ezpeleta (1986, p. 83) escreve que "... a observação participante possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível." Como artista busquei um contato próximo com o público, tentando revelar os bastidores do processo de criação, levando a produção artística para dentro da escola e dialogando por diversas formas sobre as ressonâncias geradas pela performance. Como educadora também houve, de minha parte, uma procura pelo diálogo através de uma pedagogia ativa, mediadora, na qual os sujeitos fossem levados a pensar, agir e estabelecer relações entre conhecimentos e experiências já vividos e o trabalho artístico que ali se apresentava. Para poder desempenhar esses papéis houve a necessidade, de minha parte, de um estado de constante alerta, realizando registros de observação logo após as situações vividas, por vezes procedendo à gravação de conversas em fitas k7, evitando assim que aspectos importantes fossem desperdiçados no meio do processo. Ora ficava evidente o olhar da artista, em outros momentos, o da pesquisadora, e em outros ainda adquiria força a perspectiva da educadora, e esses olhares todos se complementam uns aos outros, neste texto. Os olhares lançados por mim à pesquisa estão presentes ainda nas imagens obtidas, em fotografia e vídeo. Elas permitem que outros olhares sejam lançados à investigação. O processo da escolha e edição das imagens foi trabalhoso

devido à quantidade de material obtido, e ao mesmo tempo gratificante por permitirem divulgar a pesquisa em diferentes suportes e linguagens. Sendo eu alguém de fora do quadro de professores e desempenhando esses múltiplos papéis, a minha presença sempre foi um acontecimento a alterar o cotidiano da escola. Ezpeleta (idem) nos lembra que o que é e o que não é cotidiano na escola é fruto de construção histórica e social. Haveremos de ver o dia em que as manifestações artísticas dentro da escola sejam algo da esfera quotidiana?

A escola em que realizei variadas intervenções, durante o 1º semestre de 2001, como cerne desta pesquisa, situa-se na divisa do município de São Paulo com um outro município, na região Oeste. No período da manhã a escola possui oito salas, de 1ª. a 4ª. séries (duas turmas de cada série)<sup>1</sup>. As crianças são de classe social baixa e, conforme pudemos notar, há muitos pais e professores oriundos de vários estados do Brasil, em especial da região Nordeste. Se, por um lado, essa diversidade de hábitos e culturas regionais pode favorecer processos de trocas, por outro, pode também gerar certos preconceitos se a escola e a comunidade instaurarem um único padrão, considerado correto, quanto aos modos, usos, linguagens etc.

Esta escola funciona também nos períodos da tarde e noite, atendendo a estudantes das demais séries do ensino fundamental.

- Das piscadas escolhidas para este texto

Após essas alongadas palavras iniciais, apresentamos aqui como esta dissertação está estruturada. No capítulo I constam idéias que serviram como pressupostos a esta pesquisa, bem como uma análise crítica sobre o último documento oficial lançado para a área de Arte no ensino fundamental – ciclos 1 e 2.

No capítulo II refletimos sobre espaços e experiências habituais e inusitados, observando as relações que se instauram entre o trabalho artístico e o público, conforme as escolhas estéticas dessas manifestações artísticas.

---

<sup>1</sup> Embora as escolas públicas estaduais estejam organizadas por ciclos I e II, agrupando as 1<sup>as</sup>. às 2<sup>as</sup>., e as 3<sup>as</sup>. às 4<sup>as</sup>. séries, respectivamente, os professores referem-se aos grupos de alunos pelas séries em que estão matriculados.

A conceituação de Performance surge no capítulo III, sem a preocupação de nos atermos a uma única linha de pensamento, mas amplificando o conceito pela visão de vários autores, bem como apontando formas artísticas que a influenciaram ou foram por ela inspiradas.

No capítulo IV o conceito abordado é o de fruição, também sem uma visão restritiva, mas ampliando ao máximo seu sentido. Outros conceitos também são abordados levando-se em consideração o mundo da arte nos dias atuais.

O capítulo V trata da mediação, tarefa a qual a escola e o professor não podem abrir mão. Nos arriscamos, neste capítulo, a fazer algumas considerações a respeito da escola, sua mediação e a violência em seu espaço.

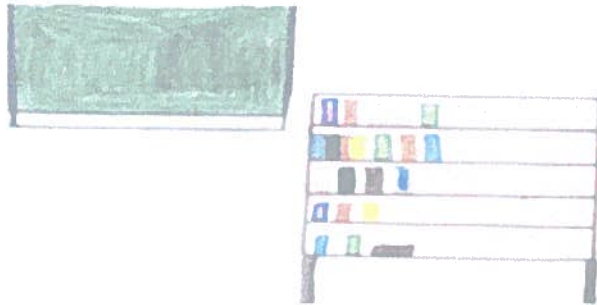
O trabalho de campo desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, envolvendo os conceitos anteriormente explicitados postos em ação surge relatado no capítulo VI.

No capítulo VII buscamos entrelaçar as concepções e experiências de artistas e professores, obtidas em entrevistas individuais semi-estruturadas, sobre questões presentes nesta pesquisa, como por exemplo as relações entre escolas e manifestações artísticas, o papel do professor, a responsabilidade do artista...

O capítulo VIII apresenta as considerações finais e generalizações possíveis a partir do observado em uma experiência pontual.

## *Capítulo I*

### *Alguns pressupostos e orientações oficiais sobre a arte na escola*



- Por uma educação de qualidade para todos – Idéias no ar

Parto do seguinte pressuposto: o acesso aos bens culturais é direito de toda e qualquer população, independentemente de sua condição econômica. Tal pressuposto, no entanto, num país extremamente marcado pelas desigualdades econômicas, como é o Brasil, não parece ser unanimidade. Pode até sê-lo nos discursos, mas na prática, as políticas públicas (de educação, cultura, arte, lazer etc.) acabam não dando conta de tornar tal direito uma realidade. O professor Antonio Candido (1991) desenvolve essas idéias em seu texto *O direito à Literatura*. Candido posiciona o acesso à literatura como direito humano porque "... a literatura corresponde a uma necessidade universal... pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade." (p. 256). Entendo que podemos perfeitamente substituir a palavra literatura, no trecho acima, pela palavra arte. Numa sociedade que se pretenda democrática, todos os tipos de arte devem fazer parte da formação de todos os cidadãos. Ocorre que tal lema apresenta-se distante das condições em que operam as diferentes escolas (públicas ou particulares).

Raramente, nas escolas públicas que temos tido contato, quando possuem biblioteca, as crianças podem freqüentá-la independentemente do controle do professor. Não é dada a elas a chance de passear entre livros e fazer escolhas. Num certo sentido, estão lhes omitindo o direito à literatura. Realizando com crianças, no ano de 2000, um trabalho de incentivo à leitura, era o meu papel encorajá-las a mergulharem naquele enigma que ali, diante delas, se colocava. "... a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade" (Candido, 1991, p. 259).

Alguns livros disponibilizados eram histórias contadas sem palavras, apenas com ilustrações. Muitas crianças folheavam essas obras bastante rapidamente e nos diziam: "não dá prá ler", "é tudo igual", "não tem palavra". Lançávamos o desafio, então, às vezes individualmente, às vezes para o grupo, de lermos aquele livro de imagens. Alguns riam, achando engraçado que estivéssemos falando em ler algo que não continha palavras. Outros faziam cara de indagação, como se dissessem: "Que história é essa de ler



desenho?” O fato é que, na folheada que davam inicialmente no livro, não percebiam que, por trás das ilustrações, havia uma narrativa; ou então, se percebiam, negavam-se num primeiro momento a dedicar maior atenção aos desenhos, a fim de construir um sentido para o conjunto das imagens. É bastante provável que muitas dessas crianças nunca tivessem tido contato com um livro desse tipo em suas mãos. É ainda bem possível que, caso já tivessem tido tal contato, nenhuma mediação houve a incentivá-los à leitura de uma obra dessa natureza.

Santos (1995) pontua que alguns sistemas de exclusão deixaram de sê-lo e passaram para o da desigualdade. Se há alguns anos nem todos tinham acesso à escolarização e hoje têm o acesso garantido, resta-nos perguntar: sob que condições? Em que patamar de qualidade pode se situar a escola básica oferecida às camadas populares, antes excluídas do acesso à educação escolar? A desigualdade de condições para o funcionamento das escolas - o ensino que propiciam - acaba por fomentar a exclusão dos desprivilegiados que, ao terminarem certos níveis de seus estudos, não conseguirão uma vaga nas disputadas faculdades públicas, bons postos de trabalho etc.

As escolas públicas, em geral, embora recebam livros, televisão e vídeo, computadores e tantos outros equipamentos considerados essenciais nos dias de hoje, não contam com verba suficiente para tornar efetivo o uso desses objetos. Como os bibliotecários são raros nessas unidades, o acesso aos livros acaba dependendo de uma equipe escolar - direção, coordenadores e professores - que perceba ser fundamental aos alunos esse contato e, ainda, que seja capaz de organizar o acervo de tal modo que as crianças possam dele se utilizar com certa ordem. Não raro, os computadores não são utilizados por falta de instalações de energia adequadas. A televisão e o vídeo não são usados no processo educativo, principalmente devido à formação dos professores que não tem dado conta de destacar o alto impacto dessas mídias na formação das crianças, e quando esses equipamentos têm algum tipo de problema que necessite de reparo técnico, praticamente não há a quem recorrer - por falta de verba, pessoal especializado ou integração com a comunidade. Citelli (2000) fala em descompasso, ao tratar das relações entre escola e meios de comunicação e novas tecnologias. “O precário conhecimento acerca dos mecanismos de funcionamento das linguagens institucionalmente

não-escolares, bem como, evidentemente, as carências estruturais da escola brasileira, que, em muitos casos, impossibilitam tanto a superação do *déficit* conceitual como a própria modernização física das salas de aula, terminam por afastar os agentes educadores do campo das comunicações”. (p. 23). O autor defende, assim, a necessidade de “[...] um olhar da escola instruído pela perspectiva de pensar o veículo [a televisão] e desenvolver estratégias para apreendê-lo como instância de mediação cultural dotada de linguagem própria”. (p. 24).

Se as obras literárias e as mídias encontram-se, muitas vezes, ausentes da alfabetização de nossas crianças, o que dizer de outras linguagens, mais efêmeras como, por exemplo, o teatro e a dança, que têm no corpo seu cerne? Como promover essas áreas do conhecimento e linguagens desfavorecidas no currículo escolar tradicional? Como é possível a um professor que não tenha tido acesso, em sua formação, a determinadas linguagens, propiciar esses conhecimentos aos seus alunos? Nesses casos, ocorre a multiplicação da ignorância...

Não há como abordar as questões que estamos aqui expondo sem tratar da formação dos professores. Um professor que não tem condições financeiras de acesso a certos bens culturais como teatro, cinema, literatura etc., terá sem dúvida um empobrecimento pessoal e de sua prática. Mas um outro professor que, mesmo em condições financeiras precárias, tenha tido uma formação rica e perceba a cultura e a arte, nas suas mais variadas formas, como algo fundamental à educação de seus alunos, buscará maneiras alternativas de ter acesso e proporcionar a eles esses conhecimentos, freqüentações e fruições variadas.

Refletimos, assim, que a escola tem papel fundamental na manutenção das desigualdades (de acesso ao patrimônio cultural e artístico, ao menos), ou na instauração de práticas que levem à democratização dos diferentes saberes e conhecimentos já produzidos pela humanidade. Candido escreve: “A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador [a literatura]. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais

e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes..." (idem, p. 256)

Percebemos e tivemos contato com escolas em que as crianças são encorajadas a encontrar o prazer na construção do conhecimento, e outras em que a escola e a aprendizagem representam, principalmente, um fardo a ser carregado, por professores e alunos. Em uma, o trabalho (tanto do aluno como do professor) representa alegria, humanidade, construção, dedicação, empenho, conquista, descoberta, e do outro lado o trabalho está mais para subsistência, maneira árdua e inevitável de levar a vida, uma penitência que se repete dia após dia. No primeiro grupo, que representa a minoria de nossas escolas, certo encaminhamento para Pedagogias Diferenciadas, como defende Perrenoud (2000), sendo o tempo mais flexível para a aprendizagem, o currículo mais aberto. No outro conjunto, uma rigidez homogeneizadora, com pouca abertura para caminhos variados de ensino, para uma aprendizagem que incentive o aparecimento do ser questionador e criativo do aluno. Se, na história da educação brasileira, houve uma democratização no acesso à escola, persiste ainda a dualidade de uma escola para a elite e uma outra escola para o povo, pelas precárias condições em que muitos professores e escolas atuam.

Parece que, às crianças da elite, é dada a possibilidade de brincar, ou então de ter tantos tipos de atividades – inglês, esporte, arte etc. - visando bom desempenho na vida adulta que chegam a ficar estressados. De modo não explícito, nas escolas destinadas à população de baixa renda, presenciamos a conscientização, desde bem cedo, que a vida é uma luta e que é preciso trabalhar duro, eliminar a brincadeira, a fantasia e a imaginação o quanto antes. Se fizéssemos um estudo dos edifícios escolares, teríamos ainda mais elementos para perceber a eliminação da brincadeira nas séries iniciais da educação básica. Há poucas áreas verdes ou gramados, nas escolas públicas que temos visitado. Impera uma certa frieza pela ausência de cores mais vivas ou alegres nas paredes, as imagens pelos corredores, se existem, são *pobres* ou *demasiadamente pedagógicas e antigas*.

Num trabalho desenvolvido junto a um Museu da cidade de São Paulo extremamente elitizado - o que, aliás, é bastante comum em nosso país embora existam iniciativas buscando mudar tal realidade - antes de iniciarmos

as atividades, perguntávamo-nos, os envolvidos no projeto, que interesse o acervo, constituído de mobiliário de diferentes épocas, provocaria nas crianças de camadas altamente desfavorecidas economicamente. Qual seria a reação dessas crianças diante de um prédio tão grandioso, que já serviu de moradia a um ex-prefeito da cidade? Uma garotinha de 5 anos, bastante esperta, nos questionou por diversas vezes: “Ah... Eu queria morar aqui no *Museis* (sic)! Por que é que a gente não pode morar no *Museis*?” Levando-se em conta a informação da professora de que as crianças moravam em favela, por trás da pergunta da garotinha podemos vislumbrar um questionamento das desigualdades que a menina, na sua sagacidade de 5 anos, é capaz de perceber. É como se ela nos dissesse: Por que é que alguém pode morar bem e eu não? Por que é que alguém pode ter espaço e eu não? Por que é que alguém pode ter tudo do bom e do melhor e eu não? Por que é que alguém pode ver muito e sempre tudo isso aqui e eu não? É Bakhtin quem afirma (idem, p. 41): “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. E Barthes (1993, p. 38) quem diz: “Os sistemas ideológicos são ficções... mas ficções bem instauradas, que dividem os homens... a linguagem vem sempre de algum lugar, é topos guerreiro”. A garotinha tece suas palavras com tramas de contestação.

Novamente nos aproximamos das idéias de Candido para a literatura, expandindo-a para todo o mundo da arte e da comunicação, nas suas relações com a educação: “... os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. [...] Ela [a literatura] não *corrompe* nem *edifica*... mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (idem, p. 244) A arte e a mídia apresentam-se, portanto, contraditórias e plenas de riqueza, como é a vida. Uma vida que nem sempre a escola consegue viver.

– Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, para o ensino fundamental – alguns aspectos positivos e algumas fragilidades

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394) de 20/12/96, a Arte<sup>2</sup>, após muitas discussões, foi mantida como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (artigo 26, parágrafo 2). Na lei anterior, a LDB de 1971, e portanto há bem pouco tempo, a “Educação Artística”, como muitos professores ainda insistem em chamar a disciplina, era considerada “atividade educativa”. Percebemos então, nos dias atuais, um avanço em relação ao *posicionamento da disciplina* dentro da grade curricular. No entanto, Barbosa (2002: 13) aponta que a falta de clareza no texto da LDB quanto à obrigatoriedade do ensino de Arte em todas as séries do ensino fundamental e médio tem permitido que escolas o ofereçam em apenas um ou alguns dos anos de estudo dos alunos.

Considero positiva a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda mais se atentarmos para o imenso território e as diferentes realidades - econômica, cultural, social, étnica etc. - presentes em nosso país. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte no 1º e 2º ciclos – daqui por diante denominados PCN-Arte I – não sejam rígidos e permitam bastante liberdade de ação ao professor, não podemos cair na ilusão ou na ingenuidade de que os PCN, por si só, sejam suficientes para a melhoria do ensino e, mais especificamente, das práticas docentes escolares em arte. Mesmo porque como aponta Fonsêca (in Penna, 2001: 27) muitos professores não tiveram acesso ao documento, ou não houve condições para que o estudassem individualmente ou em grupo no ambiente de trabalho. Não vamos aqui analisar os PCN-Arte para os 3º e 4º ciclos, por estarem essas séries fora do campo da pesquisa que aqui apresentamos.

O texto do documento está dividido em duas partes. Na primeira há um histórico sobre o ensino de Arte no Brasil, os objetivos gerais, critérios para seleção de conteúdos, uma explanação sobre a arte como objeto de conhecimento e a apresentação da proposta metodológica que dá sustentação

---

<sup>2</sup> Segundo consenso entre pesquisadores, sempre que a palavra referir-se a conteúdo de ensino será grafada com letra maiúscula – Arte – e quando se tratar de área do conhecimento humano, com a inicial minúscula – arte.

aos PCN-Arte I. A segunda parte destaca quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, especificando mais os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada modalidade artística. Marques (1999) destaca que somente na década de 90, época em que os PCN-Arte foram lançados, desenvolveram-se em mais larga escala propostas para outras linguagens artísticas na escola além das artes visuais. No entanto, as políticas e a legislação educacional não garantem que, ao longo do ensino fundamental, o aluno tenha contato com essas quatro linguagens artísticas. Como salienta Penna (2001: 53) “[...] será uma minoria de escolas – de elite, certamente – que se empenharão em oferecer as quatro linguagens artísticas de modo consistente, contratando para tal diversos professores com formação específica.” E, nesse caso, a situação atual, de duplicidade de redes de ensino – para as elites e para os pobres – absolutamente não se altera. Penna (idem: 54) aponta ainda que conteúdos de arte estão presentes nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Federal de Santa Maria, o que consideramos ínfimo, se pensarmos na imensidão desse país e na quantidade de cursos de Pedagogia existentes. Há, de fato, uma carência enorme de formação em Arte para esses professores.

O documento traz orientações didáticas tais como “A percepção de qualidades estéticas”, “Trabalhos por projetos”, dentre outras. Orientações didáticas específicas para cada linguagem artística seriam muito úteis, a fim de que os professores tivessem algumas possibilidades de percursos ou sugestões mais claras de trabalhos a serem realizados com os alunos. Ao fim do texto há uma relação bibliográfica geral. Acreditamos que uma bibliografia selecionada de acordo com cada uma das linguagens artísticas auxiliaria bastante o professor das séries iniciais, não especialista, a encontrar meios para melhorar sua prática de ensino de Arte. Principalmente porque dentre os livros citados no documento encontramos lacunas no que se refere a obras que tratem do Teatro e da Dança.

Os PCN-Arte I colocam alguns pilares a serem observados pelos professores no desenvolvimento de suas aulas. O conhecimento artístico é abordado como fruição, produção e reflexão. Trata-se da idéia divulgada no Brasil, desde a década de 80, pela educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, como Proposta Triangular para o ensino de Arte, observação essa que aparece

no documento como nota de rodapé (p.31). A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em documento anterior aos PCN (apud Marques, 1999: 35) defendia que “o conhecimento em arte se dá na intersecção da experimentação, da codificação e da informação”. Talvez coubesse no texto dos PCN uma explanação um pouco mais desenvolvida sobre a Proposta Triangular, inicialmente formulada para o ensino das Artes Plásticas e, agora, pensada para outras linguagens artísticas. Haveria outras propostas conseqüentes, nos dias de hoje? Quais? Rizzi (in Barbosa, 2002: 65) nos dá um panorama das principais correntes do ensino de Arte na Inglaterra – *Critical Studies*, nos Estados Unidos – *Discipline Based Art Education*, que estiveram a influenciar diretamente a realidade brasileira, até a formulação da Proposta Triangular no Brasil. Informações e reflexões como estas, desenvolvidas em grupos de professores, motivados pelo texto do documento e outros materiais, poderiam propiciar o crescimento dos professores.

A fruição artística, enquanto modo de aprendizado artístico, não é senso comum, pelas observações que temos feito, em escolas públicas. Precisa ser incorporada a uma tradição que está mais voltada para o pensamento de que Arte se aprende apenas pela “livre expressão” ou pela “aprendizagem de técnicas”, ou seja, bastante centrada no fazer artístico. Japiassu (2001) traça um panorama, por exemplo, sobre as principais linhas do ensino do teatro no Brasil na educação formal e destaca que, todas elas, estão bastante centradas no fazer artístico, constituindo-se “a ‘leitura’ e a apreciação estética um campo a ser construído mais sistematicamente.

O seguinte parágrafo que transcrevemos parece dar conta da realidade atual do ensino de Arte em nosso país: “A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar.” (Brasil, 1997: 31). O documento destaca que as condições de trabalho dos professores acabam por levá-los a atuações isoladas, ficando as iniciativas bem sucedidas no campo da iniciativa pessoal, no autodidatismo.

Ferraz & Fusari (1993), pesquisadoras da história do ensino de Arte no Brasil, argumentam que, quando as crianças, que praticam atividades artísticas, têm contato com obras de arte "percebe-se que elas adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir, veremos quantas descobertas instigantes poderão ocorrer." (p. 50).

No ensino fundamental, temos professores polivalentes que, portanto, trabalham com o componente curricular Arte sem formação específica. Isso também ocorre em relação a outras áreas do conhecimento, como por exemplo Educação Física. Esta é uma questão bastante polêmica no campo do ensino artístico. Alguns estudiosos defendem que apenas o especialista em cada uma das linguagens artísticas é quem teria condições de desenvolver uma proposta de ensino mais consistente. Se levarmos este pensamento às últimas conseqüências, precisaríamos talvez, nas séries iniciais, de especialistas em cada uma das disciplinas – Ciências, Matemática, História etc. O fato é que, na realidade atual, não temos professores formados e nem cursos superiores suficientes para habilitar profissionais nas diferentes linguagens artísticas para a enorme demanda do ensino fundamental. Consideremos então as palavras de Ferraz & Fusari (1993: 49), pensando no professor polivalente que atua nas séries iniciais do ensino fundamental: "No encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos" e, ainda, "Como pretendemos verificar as mediações culturais dos educadores na vida da criança... é preciso considerar, então, essa amplitude do mundo cultural de nossos dias." (p. 43). Temos aqui, pois, múltiplas relações a serem consideradas: a criança e a obra ou manifestação artística; o professor e a obra ou manifestação artística; a criança, o professor e a obra ou manifestação artística. À página 40, nos PCN-Arte I, temos a seguinte afirmação: "A significação não está [...] na obra, mas na interação complexa de natureza primordialmente imaginativa entre a obra e o espectador." E como o professor atua para que o aluno se dê conta e se aproprie das relações e significações que estabelece? Como age para que seu aluno amplie as relações que é capaz de fazer? Que ações do professor estão a favorecer ou desfavorecer, no dia-a-dia, o desenvolvimento da capacidade imaginativa de seus alunos? Todas



essas reflexões poderiam ser alvo de um programa de formação continuada, em serviço, dos professores, mas infelizmente as HTPCs que outrora representaram espaço de troca e crescimento tornaram-se, via de regra, espaço para informes – apenas – ou para vendas que complementem o orçamento familiar, ou para preenchimento de papéis que visem a atender à burocracia. Os professores chegam a brincar – e quão triste é essa brincadeira – chamando as horas de trabalho pedagógico coletivo de horas de trabalho perdido coletivo. Que realidade é esta, a nossa, na qual o coletivo tem tanta dificuldade de se organizar, de se mobilizar para fazer junto? O trabalho isolado é como uma árvore que, em vez de florescer e frutificar sempre e muito, o faz vez ou outra, esparsamente, sem o vigor das coisas que permanecem vivas na memória, através dos tempos, porque faz história.

Vivemos um momento crítico dos ideais modernos e percebemos a dificuldade de se fazerem projetos: políticos, sociais, culturais, artísticos, educacionais etc. Conseguimos propor e realizar, em geral, programas de uma certa duração, mas não projetos mais sólidos a longo prazo. O lançamento dos PCN pode representar um esforço ou uma tentativa de lançar bases comuns no que se refere ao ensino da Arte. É de fundamental importância termos em vista, no entanto, como bem salienta Libâneo (in Ghiraldelli Jr., 1997:158) que a “sociedade brasileira convive com o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno”! Uma formação básica, universal, a nosso ver, é legítima, mas como lidar com as imensas desigualdades de oportunidades educativas e culturais e a permanente ausência de recursos suficientes para a cultura e a educação, sem perder de vista a pluralidade cultural de um país mestiço como este?

Uma das maiores dificuldades que se coloca aos PCN para o ensino fundamental, pensando-se nas quatro primeiras séries, é a complexidade relativa à formação dos professores. Ou, se olharmos sob o ponto de vista dos professores, na rede pública, a maior dificuldade para que tenham chances de rever suas práticas e aperfeiçoá-las são as precárias condições em que trabalham, a falta de um especialista com quem possam trocar idéias e vivenciar processos de criação, pesquisa, reflexão, fruição e leitura de obras artísticas, por exemplo. Carvalho (in Penna, 2001: 96) escreve que “[...] embora os PCN tenham sido custeados pelo governo brasileiro, não há indício algum de que haja apoio oficial para a implementação, nas escolas, das condições

mínimas indispensáveis para que as recomendações propostas sejam adotadas”.

Entendemos que é de extrema importância que o professor seja, também, um aprendiz, para que compreenda os impasses a que os alunos chegam em seus percursos criativos e no aprendizado da Arte em geral. Para aprender a propor possibilidades de ensino e aprendizado de Arte, para seus alunos, é preciso que os professores conheçam processos dessa natureza. A passagem de um documento teórico, como os PCN, para a atividade prática, não é nada fácil.

Concordamos com Penna (2001: 169) que critica o programa lançado pelo Ministério da Educação em 1999 – Parâmetros em Ação, defendendo que “a formação continuada [...] não pode ser reduzida a mero treinamento”. O documento intitulado Parâmetros em Ação (Brasil, 1999), embora propague como um de seus objetivos “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos PCN”, a fim de que os professores sejam capacitados a elaborar propostas de trabalho a serem desenvolvidas com os alunos, no que toca às séries iniciais, contempla apenas um módulo para as Artes Visuais, sem nem sequer citar as outras linguagens artísticas! Fica patente a contradição, ou a falta de interesse de se investir na capacitação profissional dos professores em Arte, nas diferentes linguagens presentes no documento para a educação no 1º e 2º ciclos. O texto dos Parâmetros em Ação está organizado em módulos a serem conduzidos por um professor coordenador junto a um grupo de professores, sendo o módulo 6 denominado “Fazer Arte na escola”, a ser desenvolvido em 12 horas. Se os PCN apresentam textos e propostas bastante abertos, a serem preenchidos pelos professores, o mesmo não se dá com os Parâmetros em Ação que, por vezes, soam por demais diretivos, incluindo todas as atividades previstas já cronometradas e até mesmo sugestões de “falas” aos coordenadores de grupos, para a realização dos trabalhos. A princípio, parece que só o tempo dirá como estão sendo recebidos, trabalhados ou ignorados esses PCN, o que significaria, neste último caso, um imenso esforço jogado pela janela.

Destacaremos aqui alguns pontos que chamaram nossa atenção na leitura dos PCN-Arte para o 1º e 2º ciclos. Logo no início, apresenta-se um

histórico do ensino da Arte no Brasil, o que nos parece ser bastante positivo, a fim de que os professores se dêem conta do percurso percorrido na área e até, eventualmente, reconheçam nessa ou naquela concepção de ensino, suas próprias práticas - ultrapassadas, muitas vezes.

Temos a impressão de que, no documento, evitou-se uma definição ou a formulação "Arte é..." porque essa tarefa não seria das mais fáceis no cenário atual, e também porque, desse modo, talvez estreitasse o campo quando a necessidade, no momento, parece ser a de alargar os horizontes dos professores.

O documento declara: "No transcorrer das quatro séries do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competência de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, perante a sua produção de arte e o contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade." (p. 95). Talvez possamos encarar esses dizeres como utopia, no sentido de que é preciso enunciar algo, primeiro, a fim de que um dia possa vir a se tornar realidade. Em geral, nas escolas públicas, inclusive pela rotatividade dos professores, torna-se difícil essa visão e programação a longo prazo, por exemplo, para quatro anos, a fim de se garantir que, pelo menos, os alunos tenham as competências acima citadas, nas quatro linguagens.

Algumas considerações presentes no documento parecem-nos bastante apropriadas, levando-se em conta, principalmente, que os professores são polivalentes e não têm uma formação específica em Arte. Em primeiro lugar, a idéia de que tanto na arte como na ciência há imaginação e conhecimento, sensibilidade e razão, que podem ser relações não muito claras no universo desses professores. Em segundo lugar, e isso não diz respeito à ordem de importância, a colocação de que "a arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista", o que demandaria muitas discussões a fim de se compreender melhor e esclarecer a idéia, bem como as implicações práticas, exemplificadas, de uma afirmação como esta.

Segundo o documento, o que distinguiria a criação artística de outras modalidades de conhecimento humano seria a qualidade de comunicação que a obra de arte propicia, pelo uso particular que faz das formas de linguagem. Consideramos excelente o exemplo constante à página 38, porque ilustra, com

clareza e simplicidade, o que está querendo dizer: num texto jornalístico, teríamos apenas a comunicação de uma apresentação escolar, mas Guimarães Rosa, em "Pirlimpisquice", escreve "Aquilo em nosso teatrinho foi de Oh!", e o texto do documento trata brevemente sobre a síntese poética e a abertura de interpretação dada ao leitor, no caso da arte.

A seguinte passagem apresenta um resumo sobre o ensino de arte: "Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística." (p. 47). Mas as perguntas que nos fazemos são: o professor sabe onde buscar e construir essas parcerias com artistas ou outras instituições culturais citadas no documento, para que a escola não seja um campo isolado? O professor se sente encorajado (por quem) a procurar esses novos contatos e possibilidades de ação? Que condições lhe são oferecidas para fazer contato com essas outras instituições artísticas e culturais?

Em diversas passagens, o documento trata da necessidade da presença do lúdico no ensino e aprendizagem de Arte nas séries iniciais, bem como do prazer advindo de atividade que produz sentido. Embora tais observações possam parecer óbvias, são necessárias de serem feitas pois, muitas vezes, os professores se esquecem da importância da brincadeira no ensino, como se isso fizesse parte da educação infantil ou fosse apenas lazer, vindo a ser o ensino fundamental uma etapa mais séria, menos afeita a esse tipo de ação. O texto situa a origem do teatro no mundo infantil como brincadeira de faz-de-conta (p. 84), o que poderia ser cultivado nas séries iniciais, principalmente no 1º ciclo, como rico material para o ensino, não só de Arte, como também de outras disciplinas: Matemática, Ciências etc.

Percebemos uma atenção especial dada pelo texto no que se refere à contemporaneidade, uma intenção expressa, no sentido de manter a escola conectada às manifestações artísticas e culturais do entorno e do presente. Nesse adendo que aparece por diversas vezes, "inclusive as manifestações da contemporaneidade" (p. 53 e 56, por exemplo), parece assumir-se que a

educação anda mais distante do que deveria da produção artística mais recente.

Na realidade contemporânea, muitas vezes, as fronteiras entre as linguagens artísticas não se apresentam muito rígidas ou nítidas, nos produtos artísticos e culturais. Em nossas vidas, nas experiências que temos quotidianamente do mundo, a integração entre áreas que na escola estão separadas é algo comum. Que reflexões são feitas, com os professores das séries iniciais, com respeito a esse aspecto do mundo em que vivemos?

Quanto à possibilidade de inter-relação entre as linguagens artísticas - que no documento são mais designadas como modalidades, separadamente - encontramos algumas passagens, como a que segue: "Os conteúdos de Arte para primeiro e segundo ciclos, aqui relacionados, estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, o professor poderá reconhecer as possibilidades de intersecção entre elas para o seu trabalho em sala de aula como com as demais disciplinas do currículo." (p. 57). Se, por um lado, nas séries iniciais, a maneira como o ensino se organiza, sendo o professor polivalente, parece facilitar a interdisciplinaridade, por outro, pode levar também a um empobrecimento dos conteúdos abordados, pela falta de oportunidades de reflexão e trocas no ambiente de trabalho. É dentro dessa realidade que vemos, por exemplo, o teatro ou a dança como mera programação de datas comemorativas – ainda no espírito do ensino tradicional da primeira metade do século XX! - sem qualquer aprofundamento sobre as linguagens em si, seus conteúdos etc.

Ainda no que diz respeito à integração de linguagens, como conteúdos para o ensino do Teatro, por exemplo, surgem dentre outros: experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora; experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons) (p. 86).

Há também um item que sugere o trabalho por projetos, nos quais as práticas interdisciplinares seriam favorecidas, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental (p. 117). Conforme já destacado anteriormente, reconhecemos a responsabilidade à qual o professor tem que responder, quer

se solicite dele uma profundidade nas diferentes formas artísticas, quer se abra a possibilidade para que trabalhe relacionando linguagens. Em qualquer dos casos, no entanto, estamos diante de um problema! Não é justo pensar que o professor deva ser competente para desenvolver um ou outro tipo de prática se não tem condições de uma formação continuada, se não consegue ter acesso à cultura - teatros, museus, cinema, salas de concerto, revistas, jornais etc. - se não tem com quem dividir suas dúvidas. O máximo que poderá fazer, nessas condições, é o melhor que puder. Parece que chegamos a um ponto em que precisaríamos de um documento para demonstrar aos governantes que, se a situação da educação continuar como está, com poucas verbas e descaso, de nada adiantarão Parâmetros Curriculares. Em entrevista ao programa Roda Viva da TV Cultura, em 27.08.01, Oded Grajew, presidente do Instituto Ethos, que reúne empresas preocupadas com a questão da cidadania e responsabilidade social, lançou a seguinte provocação: que os políticos assumissem o compromisso de, até o final de seus mandatos, terem seus filhos matriculados na escola pública. Nesse caso teríamos, sem dúvida, um real empenho para a melhoria da educação e não um empenho mais retórico que prático, que é o que em geral observamos.

A educação é vista muitas vezes, pelo menos no Estado de São Paulo, que é a gigantesca rede mais próxima de onde estamos, como questão de números. Obviamente que os números, sejam eles investimentos ou estatísticas, são importantes para que tenhamos uma visão genérica de que estrutura é essa e saibamos escolher melhor que rumo tomar. Faltam, no entanto, concepções e ações que dêem conta de tratar a escola como espaço de vida e cultura no sentido mais amplo do termo, e que, portanto, ela precisa ter um projeto, para que não seja encarada, pelos alunos e professores, como mera obrigação a cumprir ou emissora de títulos que pouco significam. A separação rígida entre a vida dentro e fora da escola reduz as enormes possibilidades transformadoras da educação e da arte. Os PCN parecem apontar para um avanço no sentido de integrar a escola à arte do mundo em geral, mas como o professor vai fazer isso se não for, ele mesmo, despertado para o mundo da arte? Simplesmente, e infelizmente, não será capaz de fazer...

A palavra projeto tornou-se moda nos últimos tempos, nos meios educacionais, a tal ponto que programas de disciplina ou para determinada série passam a ser chamados por alguns, equivocadamente, de projeto. Os verdadeiros projetos pedagógicos, em geral, são raros porque tudo favorece para que não sejam formulados, desenvolvidos, cultivados pela comunidade, e sejam apenas entregues por escrito como obrigação burocrática a instâncias superiores. Como o professor pode se engajar em algo trabalhoso como um projeto consistente, cumprindo jornada dupla em ambientes diferentes de trabalho? Não é impossível, há quem consiga, mas é realmente bastante complicado. Entendemos que não podemos olhar para as questões curriculares que os PCN abordam sem levar em conta o modo de estruturação da rede de ensino, pois ele pode vir a facilitar ou dificultar eventuais mudanças de caráter metodológico, conceitual, de formação dos professores etc.

O documento apresenta uma concepção de ensino de Arte que possibilita abertura para que os professores desenvolvam seus trabalhos. Mas de que adianta a liberdade se não temos idéia para onde podemos ir e que meios podemos utilizar para chegar onde almejamos? O texto dos PCN é mesmo uma grande estrutura vazada, a ser preenchida, em seu recheio, pelos conhecimentos, recursos e propostas que os professores venham a ter. Ora, se estão empobrecidos em suas formações em arte, resta apenas uma frágil estrutura oca, se muito, quando não resta ainda um aglomerado de ações sem sentido ou propostas para passar os tempos que sobram.

Ao longo de nosso texto fizemos uma série de indagações, por entendermos que o debate precisa ser acirrado, nos meios educacionais e artísticos, a fim de que possamos avançar nos campos do fazer artístico e no ensino da Arte.

Parece que estamos vivendo numa época de preconceito em relação aos modelos. Como se a palavra significasse somente um receituário a ser seguido à risca e que nos aprisionasse. Parece que nos esquecemos de que, uma das maneiras universais de aprendermos a ser "gente grande" é justamente "fazendo de conta", conforme os modelos que temos ao nosso alcance. Sonhando um pouco, quem sabe não seria muito bom se nossos professores pudessem aprender a ser melhores professores - e amantes - da arte, fazendo de conta de verdade, na convivência com outros professores e

artistas que já são *gente grande*. Para que, nessa partilha, professores menos experientes pudessem desenvolver seus trabalhos, utilizando como fonte de inspiração a atuação bem sucedida de outros professores e artistas.



## Capítulo II

*Diferentes espaços para a representação e a  
fruição teatral, contextos e sujeitos*

*ou*

*Espaços e experiências  
habituais e inusitados*



Vamos partir de um pressuposto que pode soar óbvio: as pessoas, conforme os espaços em que estejam, comportam-se de maneiras diversas. Não temos as mesmas atitudes numa reunião de trabalho e numa festa, entre amigos. Isto demonstra nossa sanidade, nossa capacidade de adequar e modificar nossa conduta dependendo da situação em que nos encontremos. Como escreve Guattari (1992: 158) “Quer tenhamos consciência ou não, o espaço construído nos interpela de diferentes pontos de vista: estilístico, histórico, funcional, afetivo...” Para o autor, a escola ou o teatro, territórios que têm destaque neste capítulo, são máquinas que promovem certos agenciamentos: “fluxos semióticos, materiais e sociais” (Guattari, 1995: 34).

Ao longo da vida, as experiências que vamos tendo e o contato com as pessoas nos formam e informam a respeito de qual é a atitude que, socialmente, podemos ou devemos tomar nesta ou naquela situação. Sem experiências e sem os outros, nos empobrecemos, perdemos a possibilidade de fazer da nossa história uma história mais viva e, talvez, tenhamos reduzida a chance de conseguir ver quem realmente somos.

Vamos aqui refletir um pouco acerca das relações entre vida, arte e educação. Diferentes esferas que ora se entrecruzam, ora coincidem e que, por mais que possuam as suas regras, contêm sim grandes arroubos de imprevisibilidades e surpresas, responsáveis pela beleza e dificuldades que nelas surgem. Vida, arte e educação são campos extremamente vastos. Assim, nos circunscrevemos na investigação das possíveis relações entre a rua e a escola como espaços – inusitados? – da manifestação artística e de sua apreciação.

Pensando na representação teatral, quando falamos em espaços inusitados para a representação teatral, o que exatamente estamos querendo dizer? Genericamente, todo espaço que não seja uma construção especificamente destinada à representação (teatros, como há muito tempo nos acostumamos a dizer), pode ser chamado de *inusitado*? Mas se existe, há muitos séculos, uma tradição de teatro feito na rua (que é um dos espaços que nos interessa examinar um pouco mais), pode-se falar, nesse caso, em espaço inusitado? Segundo Aurélio (1996), inusitado é “não usado ou não usual”.

A palavra remete-nos também à idéia de inesperado. Talvez possamos imaginar, do ponto de vista da recepção que, para uma pessoa habituada a ver

o teatro na rua, este espaço não soe, para ela, como inusitado. E, permitindo-nos fazer uma inversão total do pensamento, para uma pessoa que nunca entrou num edifício teatral, o *acontecimento inusitado* seria justamente entrar e freqüentar este que, a princípio, é o menos inusitado dos espaços. Pensando no espaço escolar, se trata-se de uma escola que possui um teatro no qual, freqüentemente, recebem companhias com suas produções, não há nada de inusitado aí. Se, por outro lado, a escola se permite utilizar o pátio para uma encenação não frontal, sem aviso prévio aos alunos, talvez tivéssemos, então, a utilização de um *espaço inusitado* para um *acontecimento inusitado*.

- A escola vai ao teatro

Quando alguém resolve ir ao teatro, essa pessoa escolhe o espetáculo que irá ver, pelos mais variados motivos que possamos imaginar: porque o tema da peça lhe interessa, porque admira determinado ator, porque leu no jornal uma crítica favorável, ou porque o diretor do espetáculo a surpreende, ou ainda porque, dentro das opções possíveis, o preço do ingresso daquela peça era o mais acessível para ela, e poderíamos ficar aqui a imaginar uma dúzia de motivos. Realizamos uma série de ações que efetivam uma passagem, uma trajetória que vai de casa até o momento esperado do início do espetáculo. Compramos o ingresso, antes ou no próprio dia. Em alguns casos, ficamos já em casa gastando algum tempo para decidir a roupa mais adequada, ou que mais nos agrada, e os acessórios que compõem com ela. Sabemos que, antes do espetáculo, à entrada do teatro, ocorre certa *mise-en-scène*. Encontraremos alguém conhecido? Encontrar significa partilhar algo, uma certa sensibilidade semelhante talvez. Como se nos disséssemos: "Ah! Você também se interessa por isto?" Ao entrarmos na sala de espetáculo estamos fazendo parte deste coletivo chamado público, que nos é anônimo, mas do qual somos integrante. Bentley (1967, p.167) chega a ser engraçado ao escrever que: "As nossas relações com os demais componentes do público são igualmente ambíguas. Aí estamos, sentados ao lado de estranhos, para compartilhar de experiências de uma considerável intimidade. É um tanto promíscuo."

Ir ao teatro com a escola é uma situação bastante diferente da que estávamos considerando até então. Em geral, não decidiram os estudantes

sobre o que gostariam de ver (salvo exceções de professores ou escolas que discutem com seus alunos sobre as atividades a serem desenvolvidas). E o que levou o professor a escolher determinado espetáculo para que seus alunos vejam? Hipoteticamente (mas até baseados em situações vistas ou vividas), podemos imaginar: ele pretende desenvolver com os alunos um conteúdo que tem a ver com o assunto da peça, ou ele quer levá-los ao teatro para que conheçam como ele é, profissionalmente, uma vez que trabalha o teatro com seus alunos, ou ainda este foi o passeio semestral escolhido pelos professores, ou pode ser também que o custo espetáculo-ônibus tenha se mostrado mais acessível neste caso dentre outras opções possíveis. O fato é que, desde o princípio, teremos um coletivo em ação, pessoas que têm entre si dinâmicas de relacionamento instauradas, e que estarão, de um modo ou de outro, buscando o sentido de estar num local para ver um espetáculo (ou no próprio momento de assisti-lo, ou semanas antes, conforme a preparação do professor).

O interesse pessoal do público espontâneo em relação ao espetáculo precisará, muitas vezes, ser forjado - pelo trabalho do professor - no caso do público escolar.

Lembro-me de uma vez, adolescente do ensino médio (que na época era chamado 2º grau), em que fomos assistir "As raposas do café" com o Grupo Tapa. Vários adolescentes tinham como único objetivo testar os limites possíveis e ficavam a falar e fazer gracinhas durante o espetáculo. Eu, estudante aplicada e amante do teatro, me envergonhava e tinha vontade de bater nos "sujeitos". À certa altura, um ator parou o espetáculo: "Ou vocês param, ou nós paramos, assim não dá prá prosseguir." A balbúrdia não cessou de vez mas permitiu que a peça fosse levada adiante. Quantos infinitos casos semelhantes nos seriam narrados se fôssemos conversar com companhias teatrais! À parte as especificidades da adolescência, poderíamos imaginar que, (talvez) artística ou historicamente, pouca coisa foi apreendida ou assimilada, mas que os conteúdos ligados a atitudes e procedimentos (ao estar no teatro) tiveram larga oportunidade de serem trabalhados. Será que essa lembrança forte que ficou para mim, do espetáculo sendo interrompido, também permanece viva na mente daqueles que presenciaram a cena?

A quebra dos padrões previsíveis de conduta social leva a um

desconforto, exige que o sujeito se examine e se adeque a essa situação inesperada e causa assim agrados e desagradados. É o que expressa Brook (1970, p. 139) nas seguintes palavras: “Quando no final de *US* oferecemos à platéia a possibilidade de silêncio, de ficar sentada um pouco se quisesse - era interessante ver como esta possibilidade ofendia alguns e agradava outros.” Assim pensamos que, mesmo em se tratando de um teatro em espaço convencional, sempre existe a possibilidade de se propor - tanto da parte dos artistas como do público - comportamentos que fogem à regra habitual. De qualquer modo, quer o jogo que se esteja propondo nos agrade ou não, estamos diante de dois pólos, numa relação, cuja pior resposta talvez seja a passividade, a indiferença. Novamente recorremos às palavras de Brook, numa citação um pouco longa, mas que nos parece bastante rica para esclarecermos ainda mais a idéia que estamos aqui a defender: “Talvez os espectadores apenas olhem fixamente o espetáculo, esperando que o ator faça todo o trabalho sozinho. Diante desse olhar passivo o artista pode verificar que tudo que pode oferecer é uma repetição de ensaio. (...) E fala de uma casa “fraca”. Ocasionalmente, no que chama de uma “noite boa”, encontra uma platéia que por acaso contribui com um ativo interesse, com vida no seu papel de observadora - essa platéia assiste. Com esta “assistência”, a *assistance* de olhos e concentração, desejos e divertimento, a repetição se transforma em representação. Então a palavra representação não mais separa ator e platéia, espetáculo e público; ela os envolve, o que está presente para um está presente para o outro. O público também passou por uma mudança. (...) O público assiste o ator e, ao mesmo tempo, para o próprio público, a *assistance* retorna do palco.” (p. 149,150).

Se o professor tem a ida ao teatro como parte de um projeto, os estudantes terão a oportunidade de aprofundar e tomar consciência do que podem aprender a partir do que viram. Se nenhuma discussão se instaura após o assistir à peça, ela já faz parte do passado e sua “repercussão” ficará num plano individual, cada um com seus pensamentos, ou então no plano das trocas informais.

- O teatro vem à escola

Voltemos ao reino das hipóteses. O que leva um professor ou uma escola a convidar ou permitir que determinado espetáculo seja apresentado dentro de seu espaço? Existem critérios para balizar essa escolha? Sabemos, por experiência, que as escolas públicas ou privadas são, em geral, espaços fechados à entrada de estranhos. Trata-se de uma instituição e, como tal, *intrusos* podem alterar sua dinâmica de funcionamento, ela precisa se proteger, além de garantir a segurança dos estudantes que estão aos seus cuidados. Pode ser que o espetáculo que vá à escola seja o que tem o melhor esquema de venda, alguém eficiente comercialmente, sem uma correspondência de qualidade no campo artístico. Pode ser ainda que um professor tenha visto a montagem num teatro e tenha feito questão de que a companhia viesse à escola por admirar justamente a qualidade do trabalho. Podemos imaginar ainda que os alunos irão assistir justamente uma montagem baseada em algum livro que cairá no vestibular - e será um a menos para que tenham que ler.

A tarefa de escolha não é algo fácil. Quantos de nós conseguimos nos decidir rapidamente diante de um cardápio ou numa loja de sapatos? O que dirá então decisões que envolvem outras pessoas, valores, julgamentos de qualidade, projetos... O ideal seria termos professores que freqüentassem os espetáculos, a fim de que pudessem escolher com conhecimento de causa. Mas estamos tão distantes disso! Na realidade brasileira, é sabido que os professores ganham mal, não são considerados pelos poderes públicos, muitas vezes, como "trabalhadores da cultura" e têm, assim, limitadas oportunidades de freqüentação a espetáculos e manifestações diversas, o que obviamente é lamentável, pois os maiores prejudicados com isso são mesmo as gerações mais jovens, os alunos desses professores.

Em contato com algumas escolas percebemos que, às vezes, espetáculos bem produzidos, de reconhecida qualidade artística, têm custos elevados e acabam sendo encenados apenas em escolas particulares que têm alunos de alto poder aquisitivo. A escola pública acaba se tornando, então, mercado para produções de qualidade ruim. Muitas vezes impera o

pensamento que, pela dificuldade que esses professores e alunos possuem no que se refere ao acesso a determinados bens culturais, *seja lá o que for que se apresente já é bom*. Um professor bem preparado poderia fazer os alunos, como diz Koudela (1992: 91), "olhar para o espetáculo teatral como objeto da reflexão crítica", mas em geral não é o que ocorre. A nosso ver, pesquisas poderiam ser desenvolvidas buscando conhecer melhor esse universo, a fim de que pudéssemos organizar e saber um pouco mais sobre essas relações.

Abramovich (1983) defende que aqueles que desenvolvem produtos culturais para a infância têm uma responsabilidade educativa, e muitas vezes falta a esses produtores um maior convívio com as crianças. Este fato acaba gerando trabalhos estereotipados, desconectados da riqueza de possibilidades que a própria vida oferece, a partir do momento que se toma a criança - e aquilo que se faz para ela - como algo menor, em elaboração estética, temática etc. Num dos depoimentos colhidos em seu livro surge a necessidade de maior envolvimento entre atores, professores, crianças, que realizem assim um processo de trabalho conjunto, com o que concordamos.

Sentimos ainda, no que toca às diferenças entre escolas públicas e particulares que, algumas destas últimas, parecem já ter mais disseminada, na sua cultura, a necessidade de colocar os alunos em contato com produtos artístico-culturais, dentro de suas programações. Às escolas públicas parece haver, em geral, a necessidade de um certo incentivo para que tomem a iniciativa para ações dessa natureza. Reconhecemos, no entanto, que há professores e escolas da rede pública que possuem também o hábito de levar os alunos a ter contato com manifestações e espaços culturais e artísticos, mas estes parecem ser minoria, dentro desse imenso grupo.

Ao pensarmos na escola como espaço da representação, ocorrem-nos duas vertentes. Uma que estaria mais próxima do teatro feito no edifício teatral, e outra que se aproximaria mais, guardadas as devidas proporções, do que ocorre na rua. No primeiro caso, teríamos apenas a transposição de um palco a outro. No segundo, uma exploração e abertura para os espaços *não convencionais* ou não rigidamente delimitados - palco-platéia - que a escola possa oferecer - pátios, corredores, muros, quadras, salas de aula, conforme a maneira que sejam utilizados.

Mesmo que a escola seja pública, o seu espaço pertence muito mais àqueles que ali estão todos os dias do que aos visitantes. Assim, um espetáculo na escola, tenha ele o formato que tiver, é em geral uma interferência, um acontecimento que quebra a rotina.

Conforme André (1995), as pesquisas etnográficas na área de educação têm procurado captar principalmente o cotidiano das escolas, por meio de observações, procedimentos e registros variados. Mas como têm sido captados aqueles acontecimentos que, não sendo cotidianos, também acontecem no interior das escolas? Também pela investigação etnográfica só que, neste caso, numa dimensão temporal mais restrita? Pode ser que, se buscássemos em nosso passado, ou conversássemos com as crianças nas escolas de hoje, o que mais saltasse à memória, sobre acontecimentos significativos no interior das diferentes histórias de escolarização, fosse justamente o extra-quotidiano.

Carvalho Desgranges (1998) chama nossa atenção para o fato de que o valor educacional de assistir ou levar as crianças para assistir espetáculos teatrais é algo inquestionável. No entanto, a dificuldade de acesso é a regra, em nosso país. O autor questiona: “Em que consiste esse caráter educativo intrínseco ao ato de assistir a uma peça?” (p. 44). Para ele, em geral as respostas apontam para a idéia vaga de que “teatro é cultura” ou a uma visão reducionista que encara o teatro como meio de transmissão de informações e conteúdos ou à inculcação de uma certa conduta moral. O mesmo autor, em outra obra (2001), salienta que formar espectadores não se resume a formar freqüentadores, mas amplia-se para a idéia de que é necessário gerar nele o desejo pela experiência artística, capacitar o freqüentador para o diálogo com a obra artística teatral, o que requer esforço criativo.

Gagliardi (2000), professora e pesquisadora da Universidade de Padova, na Itália, desenvolveu um projeto batizado “O tempo do espectador”, que possuía a recepção como eixo de uma investigação sobre os produtos artísticos teatrais destinados às novas gerações. Trabalhando com 1700 espectadores de 3 a 14 anos ela identifica que “divertido” é o adjetivo mais utilizado para falar dos trabalhos que lhes agradam. Nos desenhos, aponta que os espectadores aparecem em bom número, demonstrando assim o prazer da cumplicidade na audiência coletiva. Para a autora, a criança é o autêntico fruidor, porque goza plenamente o espetáculo. Para a análise da recepção,



Gagliardi utilizou-se das idéias de percepção, envolvimento e fruição.

Marques (2000) desenvolve pesquisa na área de dança, inclusive sobre o seu ensino dentro da escola pública. Defende que a apreciação, nos tempos atuais, não se restringe ao olhar, mas estende-se também ao fazer e ao pensar, numa rede de conexões. O vivido, o percebido e o imaginado estão presentes na apreciação. Nos tempos que correm, em que a indeterminação e a imprevisibilidade estão mais presentes, dificuldades surgem para o professor que não está preparado para as perguntas abertas de seus alunos.

Sabemos que apresentações teatrais costumam ocorrer no interior de escolas de ensino fundamental, no entanto, nos levantamentos que fizemos até o momento, não temos conhecimento de investigações que estejam sendo feitas sobre o sentido atribuído por alunos, professores e artistas a respeito de tais manifestações no interior do ambiente escolar, em São Paulo ou no Brasil, principalmente.

Com relação a performances, então, pode-se imaginar a lacuna existente, se levarmos em conta que se trata de linguagem ainda menos disseminada que o teatro tradicional. Cohen (1989: 26) assinala que "... enveredou-se, nas publicações de artes cênicas, pelos textos dramáticos e pelo teatro engajado, na linha brechtiana, criando-se um vácuo para toda produção voltada para o imagético, para o não-verbal... Essa mesma carência verifica-se em escolas e centros de formação de artistas, onde, em termos de teatro, praticamente ainda somente se trabalha com o Método de Stanislavski e com montagens totalmente apoiadas na dramaturgia."

Concordamos com Ferraz & Fusari (1993:56) ao colocarem que "... com o aprimoramento das potencialidades perceptivas das crianças, pode-se enriquecer suas experiências de conhecimento artístico e estético. E isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, ouvir, tocar, enfim perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta." Temos então a necessidade de um professor que seja mediador entre crianças e obras ou manifestações artísticas. Propiciar situações em que o professor seja levado a desempenhar esse papel e conscientizar-se dele parece-nos de fundamental importância.

Glusberg (1987:76) escreve: "O performer atua como um observador. Na realidade, ele observa sua própria produção, ocupando o duplo papel de protagonista e receptor do enunciado (a performance)." Ampliando essa noção,

colocamo-nos na posição de observadores da recepção (os alunos, que podem também tornar-se emissores), bem como observadores dos mediadores (os adultos-professores) nesse processo de comunicação. Estamos, portanto, no terreno de uma pesquisa-participante.

- Ser público de uma apresentação artística na rua

Quem anda pela rua, a trabalho ou a passeio, não está buscando ser espectador. Se isso acontece, é como uma surpresa, a situação pode até ser experimentada como um presente – caso se trate de um trabalho mais poético, lúdico ou cômico, como um alerta - se a montagem desenvolve um caráter de denúncia, se é politizada, como uma agressão – se força a participação do público etc. O que pode soar óbvio, mas que deve ser frisado, é que a rua é o espaço público por excelência, o lugar onde ocorrem reivindicações e que, na democracia, todos têm o direito de expor suas opiniões e idéias. Sem dúvida há também o espetáculo de rua com *aviso prévio*, e aí então alguns podem ter se dirigido ao espaço decididos a assistir tal apresentação, mas também nesse caso pode ocorrer que *passantes* sejam pegos de surpresa.

Não me lembro de ter ouvido falar, alguma vez na vida, em “espetáculo infantil” de rua ou “espetáculo adulto” de rua. Essa divisão, comum no teatro que se passa em edifícios teatrais, parece perder seu sentido em se tratando do espaço público. A lógica parece ser: se está no terreno público, todos têm o direito à presença, independentemente de faixa etária. Daí somos levados a pensar na liberdade e participação que reinam na rua. O adulto pode se tornar um pouco criança e a criança pode estar um pouco mais próxima das questões do mundo adulto.

O texto de Fernando Peixoto (in Cruciani, 1999), sobre o teatro de rua no Brasil, traça um panorama sintético de alguns grupos representativos (*Centro Popular de Cultura*, da Une, *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal, *Vento Forte* de Ilo Krugli, *Tá na Rua* de Amir Haddad, *Galpão* de Belo Horizonte, entre outros), com depoimentos instigantes a respeito da rua como espaço cênico. Chamam nossa atenção, a unir quase todos os depoimentos, diversos aspectos:

- a rua apresentou-se, inicialmente, como alternativa à inacessibilidade do palco em edifícios;
- a rua acabou se apresentando como espaço bem mais rico que o espaço tradicional, que propicia maior liberdade ao artista, uma paixão sempre reincidente na vida dos grupos;
- a riqueza da rua vem dos desafios que surgem, da situação de risco em que coloca o ator, dele exigindo flexibilidade e disponibilidade, atenção e presença, pela imprevisibilidade das interferências e intervenções que sempre podem ocorrer;
- essa riqueza vem também da proximidade com a platéia, da maior possibilidade de trocas entre espectadores e público que a rua propicia em relação ao teatro tradicional feito em palcos fechados, na fala do *Galpão*: "... um público muito mais vivo, presente, um público que interfere, que joga, que não tem o menor compromisso com o espetáculo" (Peixoto, in Cruciani, p. 153);

Ao falar do *Tá na Rua* de Amir Haddad, escreve Peixoto (idem, p. 147) que "A rua surgiu como possibilidade concreta de análise do espaço, em busca de respostas para uma discussão das relações entre ator e espectador, discussão estética mas igualmente política." Se no espaço tradicional (o palco em local fechado) temos uma distinção nítida entre quem fala e quem ouve, na rua esses limites podem ou tendem a se tornar mais flexíveis. Souza (1993) revelou, a partir de investigação feita junto a grupos de teatro de rua do Nordeste brasileiro, que há montagens em que a estrutura dramatúrgica era fechada, não permitindo muitas interferências por parte do público. No entanto, esse público heterogêneo e popular que é o da rua demonstra, em suas falas e intervenções, querer participar, o que inclusive levou alguns grupos a buscarem estruturas de espetáculos com maior abertura, a fim de que pudessem incorporar eventuais interferências e dialogar mais com a platéia.

Souza (1993) nos dá um panorama da trajetória do teatro no Ocidente e do teatro de rua no Brasil. É muito curioso observarmos que, nas duas origens, o espaço utilizado é o externo e não o espaço fechado ou construído especificamente para a representação ou, para sermos mais corretos, para o

ritual ou a pedagogia religiosa, inicialmente. No primeiro caso, temos as celebrações a Dioniso, em plena natureza, e, no segundo, as celebrações jesuíticas para a catequização de índios e colonos.

Podemos talvez vislumbrar um movimento pendular na história do teatro, no que diz respeito à utilização de espaços. Ora há um destaque para a produção que se dá em espaços externos, não destinados à representação e, em outros momentos, cresce em importância a encenação em recintos fechados. Em alguns períodos, as duas formas coexistem, e esses talvez somem a maioria do tempo já percorrido pela humanidade. Mas o que não se pode deixar de lado é que a escolha por um ou outro tipo de espaço está relacionada não só a questões estéticas, mas também a questões políticas, sociais e ideológicas. Bornheim (1969, p. 34) esclarece que: “[...] havia no teatro antigo e medieval uma integração participante e envolvente, que mais tarde se veio a perder. No século XVII - para ficarmos nos dados exteriores do problema - o público ainda assistia à ação cênica acomodado inclusive sobre o palco, passando aos poucos a ser afastado do lugar da ação dramática; estabelece-se então o tipo de arquitetura de casa de espetáculos tal como o encontramos em nossos dias. [...] Na filosofia, o itinerário correspondente à separação entre público e palco pode ser visto no progressivo distanciamento que se verifica, a partir de Descartes, entre o sujeito que conhece e a coisa conhecida. Assistimos a um processo de alheamento que invade o todo da cultura [...] O que entra em jogo não é apenas um problema exterior ou secundário, mas o próprio sentido da função do teatro.”

Quem avalia ou que tipos de avaliações costumamos fazer de espetáculos? No caso do teatro formal, em edifícios, a crítica tem o seu papel. No caso do teatro de rua, ela também pode estar presente mas nem sempre é tão constante (Souza, 1993). Pensando no teatro na escola, o ideal seria um diálogo entre artistas, professores e alunos, integrados em um processo de avaliação reflexiva.

- O teatro como encontro (ou confronto?) entre atuantes e público

Ao estudarmos a história do teatro no Ocidente, em geral, o que estamos estudando é, na verdade, uma história da dramaturgia. Bornheim (1969, p. 10) alerta: "Aquela preeminência do texto, que domina o teatro dos últimos séculos, autorizava a restrição de análise a uma perspectiva puramente literária. Hoje, ao contrário, tornou-se imprescindível a análise do fenômeno teatral considerado em sua totalidade, devendo-se acrescentar que esta totalidade já não se move, como acontecia no passado, entre limites mais ou menos estáveis - o que torna o problema ainda mais complexo." Eis aí um dos dilemas da contemporaneidade: os limites ampliaram-se até uma esfera inimaginada. Como realizar o estudo e o registro histórico de artes efêmeras? Se os processos de criação nem sempre partem de um texto e a análise meramente literária deste, quando é utilizado, não é suficiente nos dias atuais, que parâmetros de análise podem ser utilizados? Não seria o caso de pensarmos em categorias presentes nos próprios trabalhos contemporâneos (processo de criação, utilização do espaço, linguagens e tecnologias presentes, participação do público, opções estéticas etc.) para a realização de sua análise? Precisamos, sem dúvida, estabelecer certos recortes para que sejamos capazes de compreender um pouco mais os fenômenos que queremos estudar.

Em alguns casos, atualmente, surgem estudos sobre companhias, edifícios, atores e, mais recentemente, diretores e encenações. Mas são escassas ainda as obras que tratam do teatro enquanto fenômeno, enquanto manifestação efêmera que ocorre num determinado tempo e espaço, imprescindivelmente com a presença de atuantes e público, que se reúnem para presentificar e presenciar um texto (no sentido amplo do termo). Nesse sentido, teatro é um encontro que acontece mediante sensações, desejos, formas, expressões, temores, anseios e receios diversos. Joseph Chaikin, do Open Theatre (in Souza, 1993, p. 37) diz que "... o teatro é um encontro entre ator e espectador... buscando como forma superior de comunicação o silêncio."

Concordamos com Brook ao defender que o teatro é uma linguagem e consideramos bela e bastante expressiva a definição que transcrevemos a

seguir: "A associação compartilhada é a linguagem - se a associação nada evocar na outra pessoa, se não houver um instante de ilusão compartilhada, então não há troca." (p. 80). Tal pensamento nos leva à idéia de que este "compartilhar" independe do tipo de espaço em que se realiza o espetáculo. Além disso, poderíamos ficar, em termos filosóficos, sociológicos, antropológicos etc, a imaginar (e pesquisar, em diversos estudiosos e artistas<sup>3</sup>) uma série de definições e características que possam ser atribuídas ao teatro e à arte de um modo geral, mas assim, talvez, divagaríamos demais e é preciso nos atermos ao tema que aqui estamos circunscrevendo.

Peter Brook, em seu *O Teatro e seu espaço* (1970) trata de questões que permanecem extremamente atuais e nos fazem refletir justamente sobre qual o sentido do fazer e assistir teatro. Em cada um dos capítulos, tratará do que ele chama de "teatro morto", "teatro sagrado", "teatro rústico" e "teatro imediato". O "espaço" ao qual se refere não é meramente físico, mas o espaço da manifestação, da relação entre artistas e públicos.

Como elementos do "morto" teríamos o teatro meramente comercial, o "mau teatro" (nem sempre fácil de ser reconhecido), o teatro já mecanizado pela repetição. Brook alerta-nos para o fato de que, na vida, é mais fácil distinguirmos o vivo do morto. Na arte, no entanto, não é tão simples, pois o morto está sempre à espreita e, muitas vezes, os quatro tipos de teatro acima citados podem conviver num mesmo espetáculo. Brook demonstra ser esperançoso ao refletir que, ao constataremos o "morto" é que temos a possibilidade de sua mudança em "uma outra coisa".

O "sagrado" é definido pelo diretor como sendo o "teatro do invisível tornado visível", que "oferece condições que possibilitam a percepção (do invisível)" (Brook, p. 55), uma busca por "rituais que façam das nossas idas ao teatro uma experiência que alimente as nossas vidas" (p. 43).

Já o "rústico" pode ser entendido como o "teatro popular", presente principalmente fora do edifício teatral, com maior proximidade do público no desenvolvimento do espetáculo, tanto fisicamente como na interferência ao

---

<sup>3</sup>MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema de arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

trabalho teatral, mais flexível e aberto ao imprevisto. É também bastante forte a presença do cômico e da crítica neste teatro. O diretor atribui o sucesso de Shakespeare, em grande parte, à sucessão, dentro de uma mesma peça, do rústico e do sagrado. "... a natureza da estrutura permanente do teatro elizabetano, com sua arena plana e descoberta, sua grande sacada e uma segunda galeria menor, era um diagrama do universo como visto pela platéia e pelo autor do século XVI: deuses, côrte e povo - três níveis, separados e no entanto se misturando com freqüência. Um palco que era uma perfeita máquina filosófica" (p. 89). Percebemos nesse trecho a estreita relação existente entre espaço da representação/palco e visão de mundo de uma sociedade. A utilização do espaço está ligada a determinados anseios sociais e coletivos, e também a relações de poder.

Roubine (1998) destaca que a permanência hegemônica do palco italiano se deu, na história do teatro, porque a "coletividade de profissionais e freqüentadores" não sentia verdadeira necessidade de: "abrir mão do conforto" que ele oferecia, questionar a estrutura de classes instaurada na platéia, experimentar outras formas e espaços de representação (arcando com os dissabores que esta realização prática e não somente teórica pudesse trazer). É curioso notarmos um duplo movimento que ocorre no século XVI. De um lado, o edifício teatral se estabelece com consistência como espaço indispensável para a representação nas grandes cidades européias. De outro ocorre, à mesma época, a efervescência do teatro fora desse espaço: a *Commedia dell'arte*<sup>4</sup>, uma expressão tão vigorosa, que permanece até os nossos dias.

Retornando a Brook, sobre o "teatro imediato" ele nos diz: "O teatro... sempre se afirma no presente... isto que pode torná-lo tão perturbador." (p. 103). O diretor Peter Brook faz reflexões sobre inúmeras questões a respeito

---

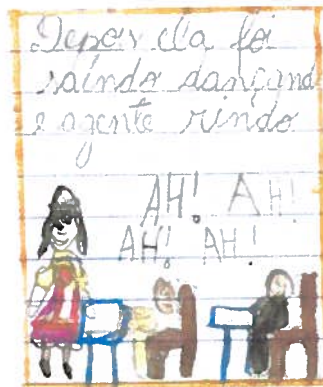
<sup>4</sup> Forma de teatro cômico popular, realizado na rua ou em espaços fechados, existente na Europa desde o século XVI e denominada *Commedia dell'arte* a partir do século XVIII. Caracterizava-se pelo improvisado dos atores, a partir de um roteiro, pelo uso de máscaras, pela expressividade do corpo, por uma forte tradição familiar e artesanal. Nas diversas companhias, sempre surgem os mesmos personagens-tipo: os velhos ridículos – Pantaleão e o Doutor, os criados – Arlequino, Pulcinella..., os enamorados etc. A *Commedia dell'arte* permanece viva, nos dias de hoje, no trabalho do palhaço ou *clown*. "A *Commedia dell'arte* revivifica (mais que destrói) os gêneros "nobres", mas esclerosados, como a tragédia cheia de ênfase, a comédia demasiado psicológica, o drama sério demais: ela representa, desse modo, o papel de revelador de formas antigas e de catalisador para uma nova maneira de se fazer teatro, privilegiando o jogo e a teatralidade." (Pavis, 1999: 61)

dos ensaios, da cenografia, do processo da montagem, que acontecem antes deste momento chamado “presente” que é o do confronto (ou encontro?) com o público, e das dificuldades que esse “antes” e a experiência desse presente suscitam.



### Capítulo III

### Sobre performance



*“De que matéria sou feita onde se entrelaçam  
mas não se fundem os elementos e a base de mil outras vidas?  
Sigo todos os caminhos e nenhum deles é ainda o meu.  
Fui moldada em tantas estátuas e não me imobilizei...”*

*Clarisse Lispector*

#### - A performance como linguagem e conceitos afins

A ideologia dominante, de qualquer que seja a sociedade, define o que é e não arte, conforme nos alerta Damisch (1984). Retomando os estudos de Marcel Mauss, o autor defende que a dança é a origem de todas as artes, pois junta a música e uma elaboração plástica numa dada performance.

Se pensarmos na hipótese das pinturas das cavernas como estratégia para conexão com outras esferas, a dos deuses, por exemplo, ou ainda visando à obtenção de melhores meios para sobrevivência, através da boa caça, também para exemplificar, temos que, nas suas origens mais remotas, as artes têm uma estreita conexão com a vida e com o ritual. Realiza-se agregando diversos procedimentos e finalidades, é feita pelos indivíduos que compõem aquela comunidade, podendo haver sujeitos mais autorizados a concretizar este ou aquele feito – pajés, líderes, curandeiros etc. As artes são, em sua origem, performáticas, pois que existe, em linhas gerais, uma valorização do gesto que se produz, talvez mais do que do produto realizado e de seu acabamento.

Zumthor (apud Ciotti, 1999: 27) aponta que o trovador medieval seria o primeiro performer, pois atuava, através de seu corpo, com variadas linguagens: música, texto e dança.

As artes efêmeras apresentam dificuldades para a sua preservação e daí advém que, em geral, quando se fala em “história da arte” está se falando exclusivamente das artes visuais. Damisch apresenta várias definições possíveis para a palavra arte, que ele prefere inclusive denominar artes, em vista da diversidade presente em estilos, épocas, lugares, funções, métodos de produção etc. Uma delas seria “procedimento, artifício, certo saber, poder que

não é somente racional”, na origem alemã da palavra. Nos gregos, por outro lado, encontramos como definição “maneira de ser ou agir, habilidade adquirida por estudo ou prática, conhecimento técnico”. Nessas definições, portanto, estamos diante da idéia de construção, de saberes variados postos em ação, de cultivo de um aprendizado. O autor salienta que herdamos dos gregos a idéia de arte como processo, como produto de procedimentos ignorados pelo espectador, e ainda a hierarquia entre as diferentes artes. Uma outra definição seria “jogo”, algo que gera prazer e faz parte de toda a estrutura da sociedade, de suas contradições. O estudioso alerta que não podemos separar as dimensões material, imaginária e simbólica. Concordamos com tal pensamento, pois estas dimensões encontram-se entrelaçadas, em cada sociedade, distinguindo diferentes culturas, conforme as relações entre essas dimensões. É importante lembrarmos, com Damisch, que a idéia de artista surge com a Renascença, em Florença, no século XVI!

Vamos tratar aqui, principalmente, da performance como linguagem artística, mas a fim de explicitar melhor suas origens e especificidades, trataremos também de algumas breves definições de outras formas artísticas.

A performance aparece assim definida em duas lâminas do glossário do Material de Apoio Educativo para o trabalho do professor com Arte, do Núcleo Educação, da XXIV Bienal Internacional de Arte de São Paulo (1998): “gênero artístico que explora teatralmente o corpo como suporte da obra de arte, consistindo numa ação cuidadosamente planejada, que atrai a atenção para o artista e os materiais que ele utiliza para impressionar ou chocar o público”. Sem dúvida, dependendo do trabalho ou do artista, a performance poderá tender para uma forma mais teatral ou mais plástica. Percebemos as fronteiras aí expostas, em se tratando de uma expressão teatralizada, que no entanto mantém ainda a noção de obra, mas uma obra “viva”, ou seja, o próprio corpo do artista. Destacamos também uma preocupação com a reação do público (a partir do choque ou de uma dada impressão que se imaginará causar) e que parece ser intrínseca à idéia de performance. Então perguntamos: que choque ou que impressões contundentes são possíveis nos dias de hoje diante de tudo que já se viu e viveu? Talvez aqui pudéssemos também relativizar essa idéia, na medida em que as novas gerações poderiam representar um “público ainda não tocado” por certas expressões. Por outro lado, muitas das expressões e

manifestações que um dia geraram choque ou impressões de escândalo (senão todas elas) foram assimiladas pela cultura de massa e perderam assim a sua força, fazem parte do “mundo aceitável” pelas pessoas em geral. De qualquer forma, consideramos importante destacar que existem diferenciados públicos (crianças, pessoas que nunca freqüentaram espaços culturais, especialistas etc.), o que gera percepções, interesses, interpretações, valorações, necessidades e desejos diversos. Bornheim (1969: 27,32) está a tratar do teatro, mas as idéias que expõe podem muito bem ser estendidas às diversas linguagens da arte: “[...] hoje já não se encontra uma forma única para o teatro, mas topa-se com o informe que busca formas. [...] não se trata de asseverar que o teatro já não tenha razão de ser, mas que sua razão de ser está em crise.”

Guattari (1992:115) nos diz que a arte da performance revela universos estranhos e familiares, muitas dimensões numa teia semiótica que foge a escolas ou estilos. Trata-se de um constructo organizado sob uma certa processualidade maquínica, ou seja, investido de determinadas técnicas, valores, estéticas, desejos...

Zumthor (2000) defende que performance é forma, manifestação cultural lúdica que pode envolver conto, canção, rito, dança, o corpo no espaço, a instauração e o reconhecimento de um espaço de ficção, não apenas um meio de comunicação, mas uma forma de comunicação, um conhecimento em si.

Sobre performance, Cohen (1987) esclarece que se trata de linguagem híbrida, geralmente no limite das artes plásticas com as cênicas, com abertura para o improvisado, sem um local específico para sua realização. Em sua origem está a *body art*, na qual o artista é sujeito e objeto de sua arte. As habilidades do artista ganham destaque, muitas vezes importando mais o *como* faz do que o *o que* faz. Via de regra, uma performance caracteriza-se por ser uma manifestação que se dá, no tempo e no espaço, imprescindivelmente com a presença de um atuante e do público. O texto, também segundo Cohen, deve ser encarado, nesse tipo de apresentação, no sentido semiológico, isto é, tanto pode ser um conjunto de signos simbólicos (verbais), icônicos (imagéticos) ou mesmo indiciais. Na relação com o público, um trabalho performático pode estar mais voltado para uma forma estética ou para uma forma ritual, o que nos leva a ter, no primeiro caso, fruidores/espectadores e, no segundo, um público

participante. A performance, definida de um outro modo, é um "teatro que caminha para o discurso visual." Parafraseando tal definição, poderíamos pensar que se constitui num discurso visual que se encaminha para o teatro. E a gama de possibilidades de cruzamentos é infinita, como veremos. Em cada trabalho, podemos observar a predominância de elementos dessa ou daquela linguagem, tangenciados por elementos de outras. O fato é que, apreciando um trabalho performático, já não podemos falar em teatro, dança, artes visuais, música, poesia, circo etc., separadamente, mas em hibridizações que geram uma linguagem única – a performance.

Em Cohen e Guinsburg (1992) aparece que, quanto ao texto, prevalentemente, as performances utilizam-se mais de sinais, índices, imagens e ícones do que de símbolos. No que se refere à atribuição de ato artístico a uma performance, a experimentação deverá provocar algum tipo de alteração da consciência do espectador, seja ela sensível ou conceitual; de qualquer modo, a experimentação levará a uma desalienação. Do ponto de vista do público, a cena remete ao imaginário, tanto ao plano da realidade como ao plano simbólico. Os autores destacam ainda que nos happenings e nas performances, em relação ao teatro, temos níveis de representação menores e maior abertura para o risco e o inesperado. Nesse sentido, tais manifestações, pela sua imprevisibilidade, aproximam-se mais da vida do que outros tipos de arte.

Glusberg (1987) destaca que, nas performances, há uma combinação de gestualidades: mágicas, místicas, lúdicas e cotidianas. Diz ainda que "A repetição de ações numa performance parece monótona. Mas depois de algum tempo, os gestos estão modulados e a função comunicacional da performance emerge. É que, em repouso ou em movimento, o corpo sempre estará comunicando." (p. 117). E ainda, num outro trecho: "... podemos ver a verdadeira natureza da performance: a do sonho, a de um processo onírico que supera a experiência imediata e envolve em suas brumas as ações concretas. Em suma, a performance é uma realização de desejos." (p. 110).

Glusberg (idem, p. 46,47) traça uma tipologia das performances, conforme suas características, dividindo os mais diversos trabalhos em seis grupos. No primeiro, artistas que centram suas investigações no corpo, exaltando suas qualidades plásticas, medindo sua resistência e energia,

desvelando pudores e inibições sexuais, examinando mecanismos internos, explorando seus poderes gestuais e seu potencial para a perversidade. No segundo grupo, o corpo voltado para situações mais exteriores, como esculturas vivas, experiências com figurinos, cerimônias litúrgicas e ações andróginas. No terceiro grupo, então, explorações sobre as relações do corpo com o espaço e a relação entre o artista e o público, explorando ainda aspectos da percepção e oníricos. No quarto grupo teríamos o foco não no corpo mas na questão social e em temas como a alienação, a solidão, a massificação e o declínio espiritual. No quinto grupo, uma retomada das formas clássicas do teatro e da dança retrabalhados, e também performances inspiradas na história da arte de maneira alegórica e desmitificadora. Por fim, no sexto grupo, temos as peças musicais “que atacam não só a música convencional, como também todos seus estereótipos de interpretação e uso de instrumentos.” Obviamente, outras formas de classificação poderiam ser propostas, mas essa nos parece bastante interessante, a fim de construirmos um panorama geral sobre esse tipo de produção sem nos alongarmos demais.

O trabalho performático que criei e desenvolvi, tanto em espaços públicos da cidade de São Paulo, mas principalmente em uma escola pública, está mais filiado ao segundo e terceiro grupos. Tanto a boneca como a fada que apresentei às crianças podem ser vistas como arquétipos que, segundo Durand (1988, p. 60) são “sistemas de virtualidades”, formas vazias ou estruturas a serem preenchidas. Esses preenchimentos serão analisados mais adiante, ao apresentarmos as visões devolvidas pelas crianças a respeito do trabalho artístico desenvolvido no espaço escolar.

Pavis (1999) chama a performance de “teatro das artes visuais” que, surgida nos anos 60 e nem sempre tão bem distinta do happening, chega à maturidade nos anos 80. A performance associa idéias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema. É apresentada mais em museus e galerias do que em teatros. Pavis enfatiza a efemeridade da performance e, muitas vezes, sua falta de acabamento. Sobre o performer, coloca que o termo amplia a noção de ator, pois o performer é aquele que, além de poder lidar com a palavra, trabalha também como cantor, bailarino, mímico, etc, realizando sempre uma façanha vocal, gestual ou instrumental.

Para Pavis (idem), “o performer é aquele que fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público [...] O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro.” (p. 284, 285). A partir dessas considerações de Pavis somos levados a pensar na autonomia do artista que realiza performances, em sua liberdade para criar e executar seu trabalho, bem como na necessidade de auto-examinar-se para expor suas questões, reflexões, sentimentos. Neste processo, sem enveredarmos muito pela via terapêutica mas levando em conta a interação do público com o trabalho, o performer pode representar um espelho no qual o outro -público - se reconhece – pela semelhança ou pelo afastamento.

É também em Pavis (idem, p. 191) que encontramos uma definição de happening: “uma atividade proposta e realizada pelos artistas e participantes, utilizando o acaso, o imprevisto e o aleatório, sem vontade de imitar uma ação exterior, de contar uma história, de produzir um significado, usando todas as artes e técnicas imagináveis quanto à realidade circundante. [...] trata-se de propor uma reflexão teórica sobre o espetacular e a produção de sentido nos limites estritos de um ambiente previamente definido.” Pavis (idem, p. 192) salienta ainda que o happening “perdeu o entusiasmo que os anos sessenta geraram nele.” Seria o happening uma manifestação datada? Que atingiu o auge de seus questionamentos numa época que deles necessitava e que, nos dias de hoje, já não faz mais sentido? De qualquer modo, o que nos fica claro é que, em relação à performance, o happening tem ainda menos enfoque no acabamento, no produto artístico, e mais no processo, na relação ativa que pode se estabelecer no momento efêmero do encontro entre artista e público.

Para Susan Sontag (apud Krauss, 1998: 277), as características do happening seriam: um tratamento suprapessoal ou impessoal das pessoas, uma ênfase no espetáculo e no som em detrimento da palavra, e um professado objetivo de tomar a platéia de assalto.

No site do Instituto Cultural Itaú encontramos, em 2001, um destaque dado ao que denominam “arte efêmera”, ou seja, uma arte transitória, fugaz, que dura pouco e na qual, durante as décadas de 60 e 70, o público foi induzido a participar, questionando-se assim o próprio conceito de obra de arte, uma vez que estava-se valorizando, em happenings, performances e

instalações, muito mais o acontecimento artístico do que a perenidade da obra. Com a ruptura dos suportes tradicionais, a utilização de todo tipo de linguagem num mesmo trabalho e a valorização do corpo em movimentos, gestos e ações, para o estudo de algumas obras de artistas como Hélio Oiticica, Antonio Manuel, Lygia Pape, Cildo Meireles, Nelson Leirner, entre outros, dispomos de fotografias, projetos dos artistas e textos que descrevem e criticam esses trabalhos que se caracterizam pela efemeridade. O primeiro happening brasileiro (*Ligas encarnadas* – 1963), realizado pelo artista Wesley Duke Lee foi invadido pela polícia, o que demonstra a tensão existente, àquela época, entre o mundo das artes de vanguarda e o regime político. Em 1968, no Rio de Janeiro, realizou-se um grande evento denominado *Apocalipopótese*, envolvendo vários artistas em um espaço aberto, e não em uma galeria, como era mais comum.

Pavis (idem, p. 69) situa o contador de histórias também como um performer, pois “realiza uma ação e transmite uma mensagem poética diretamente recebida pelos ouvintes-espectadores [...] com recursos mínimos, voz e mãos nuas, o contador de histórias rompe a quarta parede, dirige-se diretamente ao público, toma o cuidado de limitar-se a um confronto que não se converta em encenação sofisticada [...] Ao contar histórias autobiográficas o contador de histórias aproxima-se ainda mais do performer. Pavis (idem, ibidem) relata que o contador de histórias tem influenciado a prática teatral do Ocidente, “confrontando-a com tradições esquecidas da literatura popular, como o relato do contador de histórias árabe ou do feiticeiro africano.” Talvez possamos defender, então, que a performance, mesmo sendo arte do século XX, pelo menos assim denominada, encontra-se enraizada nas mais remotas experiências humanas, não necessariamente artísticas, e também nas manifestações originárias das linguagens artísticas que hoje presenciamos.

Nas intervenções que realizei em escola pública lancei mão do trabalho performático do contador de histórias e, mais adiante, irei relatar a repercussão dessa atuação no ambiente escolar.

O quadro vivo, em sua origem francesa *tableau vivant*, talvez seja uma das mais antigas manifestações performáticas, juntamente com o circo. Pavis (idem, p. 315) nos faz saber que estes quadros remontam ao século XVIII; e tratava-se de “encenação de um ou vários atores imóveis e congelados numa



pose expressiva que sugere uma estátua ou uma pintura [...] Supõe-se [...] que a imobilidade contenha em germe o movimento e a expressão da interioridade.”

Uma das origens da performance é a arte corporal, ou como é mais conhecida, *body art*, presente já nos anos 20, nos movimentos futuristas e dadaístas. Trata-se de uma arte de provocação, questionando os considerados bons comportamentos e modos sociais ou infligindo sevícias ao próprio corpo. Não é um movimento, mas um tipo de procedimento utilizado, uma visão de mundo que pode se inserir em diferentes manifestações. Foi largamente explorada nos anos 60 através de performances e happenings, por uma afinidade de terem, no corpo, muitas vezes, o cerne do trabalho, além da atitude questionadora própria da época (Pavis, idem).

É curioso notarmos que a performance, juntamente com outros tipos de manifestações artísticas surgidas com um ideal de questionamento e transgressão - happenings e *body art*, por exemplo - foram incorporados pela cultura e freqüentam hoje, sem cerimônias, os ambientes institucionais de galerias e museus. Parece que nos dias atuais já tivemos inúmeras oportunidades de verificar que o mercado tem esta incrível capacidade de tornar, quase tudo, mercadoria. Para Damisch (1984), cabe aos artistas e intelectuais assumir a contradição presente nessas relações.

Goldberg (1995) faz um grande levantamento sobre a arte da performance na Europa e nos Estados Unidos e nos faz ver que, embora tenham sido realizadas desde o começo do século XX, constituindo-se na vanguarda das vanguardas, veio a ser aceita como expressão artística somente nos anos 70. Relatando e descrevendo realizações de diferentes países e artistas, Goldberg nos faz ver a construção social e histórica desse tipo de arte, que não parte de um só ponto, mas que se dá simultaneamente e por diferentes caminhos, sempre numa busca por maior liberdade de expressão no campo artístico e integração de diferentes meios e linguagens. Chama nossa atenção a relação que se estabelece, invariavelmente, entre os trabalhos descritos e o público. Em muitos casos, trata-se de um público que não disfarça seu mal-estar e que se manifesta vigorosamente diante de algo que o insatisfaz. Quantos de nós hoje, em pleno século XXI, presenciamos a vaia de um trabalho artístico? Talvez somente as gerações mais velhas tenham passado por essa experiência. Fico a imaginar alguém que, nos dias de hoje,

se atrevesse a levar ao teatro tomates ou ovos, para o caso de ter que utilizá-los como expressão de seu desgosto com o trabalho visto. Seria, quem sabe, tido como louco ou violento. Se por um lado conquistamos o direito à expressão, após as censuras, os militarismos e perseguições todos, por outro, parece que entramos num estado meio adormecido, no qual as platéias já não se manifestam com tanta veracidade e, comportadamente, mesmo que as apresentações assistidas não agradem tanto recebem palmas. Por outro lado, não havia também um tanto de premeditação nessas platéias que se preparavam para demonstrar com gestos e objetos seus desgostos? Seriam as crianças, principalmente hoje em dia, pelo modo como são consideradas em nossas sociedades ocidentais, platéias mais sinceras, uma vez que não é raro que demonstrem, com clareza, seu desinteresse ou extremo envolvimento com determinada produção?

Goldberg (idem) fala da performance como meio para provocar, no público, uma revalorização das noções de arte e do acesso à cultura. Estaria, nesse sentido, tocando em aspectos conceituais e políticos, o que pudemos perceber como inevitável no trabalho de campo realizado com crianças numa escola pública e também durante as entrevistas feitas com as professoras, que apresentaremos mais adiante. Goldberg (idem) salienta o jogo e o prazer presentes nas performances, bem como a quebra do confinamento da arte ao museu.

Em diversos momentos, no levantamento histórico apresentado por Goldberg (idem), encontramos preocupações que dizem respeito à arte da performance e à educação. Em 1917, Hugo Ball estava à frente da *Galerie Dada* em Zurique, na qual, além de inúmeras performances realizadas em *soirées*, existiam também aulas ligadas ao corpo para colegiais e aulas mais avançadas para mulheres. Em maio desse ano, Ball resolveu promover uma tarde de chá, abrindo a galeria para escolas interessadas e operários, mas apenas um homem apareceu. Tendo em vista as polêmicas apresentações que se davam naquele espaço, podemos imaginar que houve mesmo resistência desses grupos em freqüentá-lo.

Dois anos depois, em abril de 1919 a escola Bauhaus, uma instituição para o ensino de arte, abre suas portas na Alemanha. Tem como objetivos o trabalho no palco e a performance como elementos de um currículo

interdisciplinar, visando à construção de um “trabalho de arte total”. O teatro é uma arte essencialmente interdisciplinar, o que pode justificar que, no ensino, em diversas ocasiões, práticas interdisciplinares sejam viabilizadas através dele. A performance, no entanto, talvez não surja nas proposições educativas por tratar-se de linguagem menos tradicional e sistematizada que o teatro, quem sabe até pelo fato de levar a interdisciplinaridade às últimas conseqüências, o que pode soar, nas instituições educativas, como algo amedrontador.

Nos Estados Unidos, em 1933, floresce na Carolina do Norte o Black Mountain College, que reuniu em torno de si estudantes e artistas interessados em realizar experimentações variadas, como o músico John Cage e o bailarino Merce Cunningham, integrando linguagens artísticas e descobrindo novos modos de produção em arte. É curioso notarmos que as produções que se dão nesta escola não são rechaçadas pelo público. Haveria uma abertura maior para as experimentações na sociedade americana, do que na européia? Ou as primeiras rupturas vanguardistas já não geravam o choque dos primeiros anos, à essa altura?

John Cage, em 1956, leciona composição de música experimental na *New School for Social Research*. Tanto nas apresentações de Cage, quanto em outros eventos performáticos, de diferentes artistas, temos a presença do acaso e da simultaneidade de acontecimentos como princípios organizadores do trabalho artístico. Embora pelas descrições que Goldberg (idem) apresenta de tais apresentações tenhamos muitas vezes uma impressão de caos e anarquia, convém atentarmos para a preocupação sistemática desses artistas em suas pesquisas, estudos e divulgação de suas idéias junto a alunos e escolas.

Tais iniciativas levam-nos a pensar que, nessas correntes artísticas, havia a percepção de que era preciso educar o público para uma nova forma de arte, para um outro tipo de percepção. Parece-nos que podemos supor uma certa consciência de que a mera ruptura com os cânones artísticos vigentes à época, sem uma compreensão dessas novas idéias por parte da recepção, circunscreveriam as discussões a um grupo restrito de pessoas. Um outro aspecto que merece destaque é que, ao instalar-se em faculdades, esses artistas de vanguarda e suas pesquisas inovadoras estavam educando os

novos artistas numa perspectiva progressista, com um olhar já inserido no que havia de mais recente na produção artística da época.

No trabalho do artista francês Yves Klein e também no do italiano Piero Manzoni surgem ações que se inclinam para a desmistificação da arte, para a revelação de seus processos ao público e um distanciamento da arte como relíquia a ser guardada num museu. Manzoni trata o corpo, em si mesmo, como arte material e, em 1961, coloca sua assinatura e um atestado de autenticidade no corpo de uma modelo, criando uma escultura viva e questionando, assim, ironicamente, os padrões tradicionais de reconhecimento das obras e valorizando seu próprio gesto como ato artístico. Joseph Beuys, artista alemão, trabalhou intensamente com a perspectiva da integração entre arte e vida. Foi professor de escultura na *Düsseldorf Academy* e, na década de 60, criou a idéia de uma “escultura social”, ou seja, a “mobilização de toda a criatividade latente em todos os indivíduos, moldando a sociedade do futuro” (tradução nossa de Goldberg, 1995, p. 151). Este, inclusive, era um dos princípios que regia a *The Free University*, uma instituição multidisciplinar na qual Beuys atuou juntamente com economistas, psicólogos, artistas etc. Nos três exemplos acima, podemos notar alguns questionamentos presentes à época, visando à instauração de novas regras para o mundo da arte e seu envolvimento com a sociedade.

Notamos ainda, nesses acontecimentos, que as tentativas de aproximação entre grupos de artistas, escolas e público, não são algo recente e, embora tenhamos iniciativas nesse sentido, muito ainda temos que caminhar para a instauração de canais de comunicação que façam, do público, fruidores mais plenos. Esperançosos de que, quem sabe, assim, surjam trabalhos artísticos que sejam mais capazes de entranhar-se na vida e mobilizar a recepção – para pensar, sentir, emocionar-se, refletir, estranhar, encantar-se etc. Isso no intuito de que façamos uma ruptura com a idéia ainda corrente de que arte é coisa para entendidos, iluminados, para um grupo de especialistas no assunto ou apenas para a elite.

Nas primeiras décadas e até meados do século XX, o mundo da arte passa por grandes transformações. Os inúmeros manifestos lançados pelos artistas da vanguarda – futuristas, dadaístas, surrealistas etc. – buscam esclarecer as bases conceituais sobre as quais tais artistas estão realizando

seus trabalhos, muitas vezes tão distantes do gosto do público da época. Tanto no Futurismo italiano como no movimento Bauhaus foram realizadas performances em que o corpo humano era tratado como uma espécie de máquina, com movimentos marionetizados, até mesmo geometrizados, que rompiam com o que se tinha feito em dança e teatro até então. Antes mesmo dessas correntes o diretor de teatro inglês Gordon Craig, em seus escritos, havia preconizado que no teatro do futuro os atores deveriam ser substituídos por "super-marionetes", idéia que ele, no entanto, não chegou a concretizar em suas montagens. Na Rússia, o poeta Mayakovsky lança mão de inúmeras possibilidades oferecidas pelo circo para a realização de performances. Em 1919, o diretor de teatro Erwin Piscator realiza uma fotomontagem viva. Quadros-vivos aparecem, por exemplo, em 1924, quando Picabia insere, em seu 'balé' *Relâche*, Duchamp no lugar de Adão, remetendo-se à tela de Cranach, *Adão e Eva*. Quarenta e um anos mais tarde, em 1965, o escultor Morris, nos Estados Unidos, interessado no corpo em movimento, em seu trabalho *Site*, explora a imobilidade de um corpo feminino que remete à tela *Olympia* de Manet, contrapondo a isso grandes placas que vão sendo movimentadas por um outro performer. O corpo foi largamente explorado na chamada *body art*, em alguns casos como esculturas humanas colocadas em galerias e espaços abertos, em outros, sob a exploração de novas sensações e sensibilidades, e, em um outro grupo de trabalhos, realizando movimentações até então não presentes nas criações artísticas. Os artistas alemães Klaus Rinke e Monika Baumgartl, em 1970, no trabalho *Primary Demonstrations* realizaram, com seus corpos integrados com objetos, esculturas vivas que se moviam em ritmo extremamente lento, formando configurações geométricas de uma posição a outra, durante várias horas. Um ano antes, em Londres, os artistas Gilbert e George declararam-se esculturas vivas e ficaram expostos, em mais de um trabalho, em galerias, vestidos com terno mas com as mãos e o rosto pintados de cores como dourado e vermelho, realizando movimentos mecânicos feito bonecos, no intuito de tratar com humor e crítica algumas máximas do mundo da arte como a aura em torno da obra artística, e o artista a ser tratado feito celebridade. A artista italiana Jannis Kounellis, em seu trabalho *Table*, em 1973, assim como outros artistas, também utiliza de esculturas vivas e não vivas. Goldberg (1995) salienta que, nesta corrente de exploração do

próprio corpo como objeto de arte vivo, há artistas mais e menos narcisistas, alguns, por exemplo, interessados em explorar propriedades formais de poses e gestos em quadros vivos, e não tanto em expor suas personalidades. O artista romano Luigi Ontani, no começo da década de 70, executa, com seu corpo e caracterizações materiais, esculturas-personagens de pinturas famosas da história da arte. No Guggenheim Museum, em Nova York, em 1976, a performance *Pair Behaviour Tableaux*, apresenta dois artistas que realizam 80 poses em uma hora, permanecendo alguns segundos em cada uma delas. Artistas como a americana Laurie Anderson, também na década de 70, aproveitam-se de acontecimentos de suas próprias vidas para a criação de suas performances. A alemã Rebecca Horn em *Cornucopia-Seance for Two Breasts* (1970) desfila num parque como uma figura onírica, com um enorme chifre de unicórnio sobre a cabeça e uma correia a envolver seu corpo. O mundo pop do rock contamina, de um certo modo, o mundo das artes visuais e, nesse período, a performance ganha espaço como entretenimento e também ganha a simpatia de um grande número de espectadores. A tecnologia e o trabalho em escala monumental são encontrados nos espetáculos de Robert Wilson e Richard Foreman que, no dizer do crítico Bonnie Marranca, constroem um teatro das imagens, e não pautado no texto dramático. Foreman, em um de seus trabalhos, utiliza objetos e atores como elementos de quadros estilizados. A performance, portanto, passa a atingir grandes públicos e adentra a cultura de massa. No fim dos anos 70, é realizada como entretenimento em casas noturnas. Nos anos 80 temos as fronteiras, principalmente entre a arte da performance, a dança e o teatro bastante nubladas uma vez que estiveram, nas décadas anteriores, inter-relacionando-se e influenciando-se mutuamente. Na Inglaterra, nos anos 80, a *Live Art*, através de artistas como Stephen Taylor Woodrow, Raymond O'daly's e Miranda Payne, estão refletindo, em seus trabalhos, sobre o papel da pintura na arte do século XX e todos eles utilizam-se de corpos vivos-atuantes como que saltando da tela.

Claes Oldenburg, na década de 60, rompe com o espaço da galeria e utiliza, para suas performances, por exemplo, espaços não usuais como estacionamentos, piscinas e cinemas, entre outros. Ele advoga que o espaço é geralmente "[...] o primeiro e mais importante fator determinante do evento, sendo os materiais utilizados o segundo fator e, em terceiro lugar, viriam os

performers.” (tradução minha de Goldberg, 1995, p. 134). The Judson Dance Group, na performance *Juice*, realizada em 1969 no Guggenheim Museum, iniciava com quadros em movimento realizados por oitenta e cinco performers. Essa performance acontecia, em três partes, sob três espaços, tempos e conteúdos diferentes.

Foi pensando no espaço como elemento determinante para a fruição ou participação em uma performance que busquei, durante o trabalho de campo desta pesquisa, a exploração de variados espaços dentro da escola. Percebi que o tempo e também o conteúdo dessas diversas intervenções também variaram, conforme a faixa etária com a qual eu estava trabalhando e tendo em vista as diferentes respostas e envolvimento dos grupos. Refletiremos mais adiante sobre como ocorreram essas interações.

Estamos aqui nos apoiando largamente em Goldberg por tratar-se de obra única a tratar historicamente de grande parte das performances realizadas nesses últimos 100 anos. A autora escreve que, em muitas performances, buscou-se uma redução da alienação entre performer e espectador, com ambos experienciando o trabalho artístico simultaneamente. Em contato com a performance, o espectador seria levado a fazer associações e obter *insights*. No decorrer da década de 70, algumas iniciativas fizeram refletir sobre o espectador, mais ativo ou passivo. O artista Vito Acconci, em sua criação *Command Performance* (1974) convidava o espectador a criar sua própria performance. Dan Graham, apoiado nas idéias de Brecht, desenvolveu a teoria da “audiência-performer”, que consistiria em impor um desconforto e um estado de auto-consciência para reduzir a distância entre artista e público.

Numa breve conclusão de sua vasta obra Goldberg (1995:210) destaca que as performances passaram a ser aceitas no mundo da arte a partir da realização de grandes festivais, com o lançamento de revistas especializadas e pelo ensino em algumas escolas de arte. Além disso, em nossa história mais recente, principalmente americana e europeia, surgiram artistas dedicados exclusivamente a desenvolver trabalhos neste campo, e não somente utilizando-o como estágio de experimentação para a realização de pinturas ou esculturas. A Performance, juntamente com a Mídia, representariam então, na visão da autora, catalisadores responsáveis por formar novas idéias no mundo das belas-artes. Embora algumas rupturas significativas como as ocorridas nos

movimentos futurista e surrealista não mais se repetam, a Performance sempre se constituirá num meio para quebrar limites e convenções impostos à atividade artística.

Todas essas experimentações acima relatadas, envolvendo o corpo e diversas linguagens na criação artística, parecem-nos distantes das práticas pedagógicas desenvolvidas nas séries iniciais da educação formal, na cidade de São Paulo, no que toca ao ensino e à aprendizagem da Arte. A nossa tradição de ensino dividiu a vida em áreas estanques, em disciplinas muitas vezes incomunicáveis entre si, e não é à toa que, nos dias de hoje, tanto vemos falar em projetos e interdisciplinaridade como tipos de ações a serem perseguidas e construídas em nossas escolas. A performance se constrói, como linguagem artística, transitando pelas fronteiras, equilibrando-se com muitos pés, distribuídos por variadas searas: as artes visuais, o teatro, a dança, a música, a tecnologia. E por que a escola deveria ficar alheia a esse tipo de produção, tão nossa contemporânea? Será que existe a necessidade de passarmos por uma etapa em que haja um ensino consistente das diferentes linguagens – Dança, Teatro, Música, Artes Visuais etc. – para só então, a partir daí, conseguirmos integrar essas modalidades num produto único? Faz-se necessário que a escola seja um campo aberto à cultura do mundo, no intuito de que, como diz Rodari (1982:143), assistamos à “derrubada dos muros do *reformatório*” pois, segundo o autor, “algo deve ser feito para que o aluno possa ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal etc.).”

Haveria alguma especificidade ao pensarmos na performance voltada para o público infantil? Cremos que não se trata de produzir algo que se destine exclusivamente a crianças mas, por outro lado, acreditamos ser importante ter em mente que nem todos os trabalhos artísticos disponibilizados ao público adulto mostram-se adequados ao infantil. Assim como na literatura, acreditamos ser possível apresentar às crianças uma realização artística performática que lhe seja acessível, sem cair numa banalização ou empobrecimento de forma ou conteúdo. Um bom livro infantil é também atraente aos adultos e parece-nos que o mesmo pode ocorrer com outros tipos de linguagens artísticas.



## *Capítulo IV*

### *Sobre fruição*



*"A imobilidade não é um obstáculo para a sensação de movimento.  
É um movimento colocado num nível que não leva junto o corpo do espectador,  
mas simplesmente suas mentes."*

*Matisse*

- As possibilidades do público em relação à Arte, no cenário atual

No mundo ocidental, até o início deste século, a criação era privilégio e responsabilidade do artista, cabendo ao público uma posição mais passiva (do que nos tempos atuais) diante da obra. Cabe aqui a ressalva, no entanto, de que é importante não cairmos numa certa visão ingênua quanto a esta "passividade", pois como nos diz Marina (1995: 29, 44) "O olhar torna-se inteligente. [...] Nunca podemos estar seguros do que outra pessoa vê. O estímulo é um pre-texto no qual posso ler o meu próprio texto. [...] Perceber é assimilar os estímulos dando-lhes um significado. [...] Entre o acto perceptivo e o acto criador não há um abismo. Uma das possibilidades do olhar é ser criador." A partir dessas idéias, somos levados a pensar na importância da "educação do olhar", sobre a diferença entre ver e olhar, sobre uma certa naturalidade que pode ser atribuída ao primeiro e a construção que pode se engendrar em relação ao segundo.

Arnheim (1989) define a percepção não como um ato mecânico, mas como uma apreensão ativa e criativa de estruturas. Está presente tanto na intuição como na atividade intelectual. Para ele, a intuição é cognição através de processos de campo perceptivo, com participação do intelecto. Estabelece, portanto, relacionamentos complexos entre essas esferas. Ao contrário do Romantismo, que instaurou uma oposição entre intuição e intelecto, Arnheim defende a inter-relação entre essas capacidades, e alerta que, muitas vezes, na educação, ainda está vigente a mentalidade romântica! Podemos imaginar, com o autor, a gravidade de tal mentalidade, pois o predomínio do intelecto, por exemplo, e a atrofia da intuição - ou vice-versa - no campo das ações educativas, pode levar a uma "mutilação da mente"!

Flávio Carvalho Desgranges, (in Kramer e Leite, 1998), faz um estudo sobre o espectador do teatro épico baseado em três pilares conceituais: Brecht,

Benjamin e Bakhtin. Para este último, o receptor é co-autor da obra artística, na medida em que elabora um sentido, construindo um significado. Na visão de Bakhtin, o ato de criação do espectador seria o diálogo estabelecido com o autor da obra e o grupo social, no trabalho de elaboração para compreender a produção artística. Carvalho Desgranges (2001:196) escreve: o “sentido da obra não é ‘natural’, mas ‘artificial’, tem que ser criado”.

Como se estabelece a aprendizagem se não há uma organização de oportunidades de troca com e pela linguagem? Se o professor não está atento para a necessidade de os alunos trocarem impressões verbalmente, sobre aquilo que aprenderam, sobre o que viram numa apresentação artística, por exemplo, cai por terra uma rica oportunidade de avançarem em seus conhecimentos. Como diz Bakhtin (1986:34) “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra [...] A consciência só se torna consciência [...] no processo de interação social”. Parece-me que, se essas consciências individuais não interagem, muitos desses signos têm grande chance de naufragar. É preciso estar atento, como alerta Bakhtin (idem, p. 14), pois que a comunicação verbal ocorre sob hierarquias, conflitos, dominação e resistência. Se o professor não se dá conta desses aspectos, muitas tiranias podem ocorrer, até mesmo sob o disfarce de uma certa democracia, o professor controlando demasiadamente todas as situações de fala e comunicação dentro da sala de aula.

Vamos refletir um pouco acerca das inúmeras possibilidades de participação do espectador para a concretização da obra de arte. Independentemente da linguagem artística a qual estejamos nos referindo, parece-nos óbvio que toda arte só se completa mediante o contato com o público, seja presencialmente, seja por meio de reproduções nas mais diferentes mídias. Um romance muito bem escrito mas nunca lido parece-nos uma arte em potencial, que pode vir a ser reconhecida como literatura na medida em que alguém, além do escritor, é claro, venha a desfrutar de sua leitura. Sabemos que, nos museus, muitos quadros, desenhos, objetos e documentos diversos ficam muito mais tempo privados da visibilidade pública do que expostos. Mas mesmo guardados, nós temos consciência de sua existência porque, provavelmente, algum dia eles já estiveram em contato mais freqüente com os visitantes e, assim que voltem a estar expostos, tornarão a

mobilizar o espectador - para buscar entendê-los, emocionar-se, questionar-se etc.

Nas artes visuais contemporâneas, como é próprio do teatro, entendido como representação/encenação e não como dramaturgia, o caráter efêmero passou a ocupar mais espaço do que no passado. Esta talvez possa ser uma questão um pouco complicadora no que diz respeito à educação do olhar, visto que, de um certo modo, estaremos sempre a tratar de um trabalho que já faz parte do passado e que pode nunca mais se apresentar como presente. Mas podemos imaginar que justamente daí é que venha o maior trunfo desse tipo de trabalho, ou seja, como a vida, ele é passageiro, não se deixa enrijecer ou desatualizar pela ação do tempo. Já nasce sabendo que vai morrer, com mais consciência e aceitação desse fato, do que em outros casos.

Carvalho Desgranges (idem), ainda reportando-se a Bakhtin, destaca que o “evento estético” se dá, necessariamente, na relação entre autor, contemplador e obra. Isto implica numa relação única, pois não haverá, jamais, um contemplador com as mesmas experiências, ponto de vista, sensibilidade que um outro contemplador. Estamos a olhar para uma microsituação, um contato quase pessoal, mas podemos pensar também num sentido macro. Numa ampliação desta relação, incluímos todo o sistema da arte, ou seja, críticos, instituições culturais, a mídia, o mercado de arte (e talvez outras instâncias participantes que nos escapam neste momento). Todas estas instâncias interferem diretamente no modo como ocorre o “evento estético”, e são responsáveis pelo que genericamente chamamos de arte, uma infinidade de manifestações, linguagens e construções que se formam pela interação social e se apresentam no trabalho dos artistas.

Leite (in Kramer e Leite, 1998, p. 137), apoiando-se em Benjamin, escreve que “A partir do visto e do não visto anteriormente consigo ‘decifrar o enigma’ à minha frente; portanto, a compreensão daquela imagem inicia-se no passado e contemplá-la proporciona-me uma espécie de momento congelado da dinâmica social. A idéia do futuro estar contido nas centelhas do passado quebra a concepção do tempo linear e cronológico”. Trata-se de uma perspectiva bastante interessante para a problemática que estamos aqui buscando desenvolver. Benjamin nos dá uma perspectiva de tempo dinâmica, relacional, em constante mutação.

Arnheim (1989) nota a aproximação ocorrida entre atores e público como uma mudança da sociedade, uma busca pela participação em rituais, e acrescenta que "[...] a distância física influencia a distância perceptiva." (p. 75). Para o autor, as crianças estão bastante expostas a estímulos sensoriais - "que vitalizam as funções biológicas de maneira indefinida" - em nossas sociedades, mas os desafios perceptivos, que são situações exteriores, que mobilizam a capacidade de apreender, interpretar, elucidar, precisam ser intensificados (p. 251).

Nas "tendências contemporâneas", a responsabilidade da criação é, em alguns casos, partilhada, pois a participação ativa do público faz-se necessária para que a obra ou evento artístico se concretize. Carvalho Desgranges (2001:136) aponta que, nos dias de hoje, mais do que uma obra aberta, temos uma "obra explodida", na qual o espectador constrói a obra, pelos sentidos que ele imprime aos fragmentos que ela apresenta.

Poderíamos aventar aqui uma certa transferência: do olhar para o corpo, de uma parte do corpo (ou o resultado de um gesto deste) para o corpo todo presente na obra ou manifestação artística. Marina (1995) trata do movimento inteligente, e reflete: "Eu treino o meu corpo. Que expressão tão estranha! Porque é que utilizo um pronome pessoal e um adjetivo possessivo? Porque me distancio do meu corpo, ao qual me refiro como se fosse uma das minhas possessões? Entre outras coisas, porque posso fazer com que aprenda novas aptidões. [...] Construir o corpo é submeter-se à lógica criativa, que evita a casualidade e impõe a selecção." (p. 96, 97). Nos tempos atuais, tanto artistas como o público constroem seus corpos e fazem uma espécie de revisão quanto ao modo de estarem presentes aos objetos e manifestações artísticas.

Lisette Lagnado (Núcleo Educação, 1998), em entrevista com o artista Leonilson, diz: "Em vários momentos, você usa o corpo como suporte da obra, seja através da metáfora da camisa que guarda sua presença registrada nas inscrições biográficas, seja no uso do espelho que mantém a memória. Por isso eu diria que seu corpo está permeando todos esses trabalhos. O corpo é a obra. Merleau-Ponty diz: 'Eu não estou à frente de meu corpo, eu não estou dentro de meu corpo. A verdade é que eu sou meu corpo'. E Leonilson responde: "A única coisa que afirma que sou eu aqui neste trabalho são meus

dados aqui bordados. De resto, qualquer um que levantar a cortina pode achar que está se vendo nesse trabalho, e que ele é seu...”.

Battcock (1986, p. 11) escreve que "Ainda não nos sentimos à vontade com a idéia de que a Arte possa ser verdadeiramente Arte e, ao mesmo tempo, divertida, recreativa e cômoda." Por outro lado (idem, p. 16) "Os críticos contemporâneos [...] já aceitaram o fato de que as tradicionais distinções entre as várias artes estão gradualmente desaparecendo". Se alguns acontecimentos são mais aceitáveis, outros demoram mais a serem digeridos pelos homens da época que assistem a certas mudanças, mesmo nos dias de hoje, tempo em que muitas transformações ocorrem tão rapidamente.

- Um paralelo entre conceituações: fruição, apreciação, participação, contemplação, intervenção

A palavra apreciar decorre de preço, do latim *pretium* e *appretiare* (Cunha, 1982). Relaciona-se portanto, inevitavelmente, como situa o Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1996), às palavras “prezar, admirar, estimar, avaliar, julgar, dar apreço e merecimento”. Parece-nos que nem sempre temos consciência de que ao utilizarmos a expressão “apreciar uma obra de arte” estamos nos conectando à idéia de fazer certo julgamento a respeito da obra, atribuindo-lhe assim um valor (tanto financeiro como moral, estético, social, ético etc.). Como definição de “apreciação” (idem) surgem também as palavras “conceito, opinião, análise”. É curioso notarmos que diferentes faculdades entram em jogo quando pensamos em conceituar algo, opinar a respeito de certo objeto, ou ainda analisar determinado trabalho. Percebemos assim diferentes sentidos que podem ser dados à noção de apreciação. Opinar parece ser algo mais imediato, que não necessita de tantas justificativas, que pode estar embasado apenas na subjetividade. Já os processos de conceituação e análise requerem um pensamento mais elaborado, uma observação mais minuciosa e uma formulação expressa por linguagem mais estruturada.

Contemplar também provém do latim, de *contemplare* (Cunha, 1982), aparecendo documentada no século XIV, isto é, ao fim da Idade Média. A palavra aparece definida (Ferreira, 1996) como “Olhar atenta ou

embebecidamente; considerar com admiração ou com amor; meditar em; admirar; apreciar; refletir". Embora "apreciar" esteja aqui como possível sinônimo, a idéia de contemplar conecta-se a um universo mais espiritual, mais interno. Bueno (1963) faz constar em sua obra que com (cum) + templum, que origina o latim *contemplare* refere-se ao "espaço do horizonte dentro do qual os áugures observavam o vôo dos pássaros para suas predições". Contemplar situa-se para além das relações de um mundo mais imediato, racional, na medida em que surgem ligadas a ela palavras como amor, predição, meditação e reflexão. "Contemplar" parece convir mais a uma visão do trabalho artístico como fonte de inspiração divina, do que "apreciar", no que se refere à recepção. "Contemplar" aproxima-se do terreno sagrado, parece exigir inclusive um tempo diferenciado da vida quotidiana para que seja realizado, "apreciar" volta-se mais para o solo profano, ao preço e ao valor atribuídos por alguém a determinado objeto.

Fruir filia-se do latim *fruere*, e fruição de *fruiçom*, surgindo por volta do século XV (Cunha, 1982). A definição de Ferreira (1996) é bastante elucidativa: "Desfrutar; estar na posse de; gozar; tirar de uma coisa todo o proveito, todas as vantagens, todas as utilidades possíveis e, principalmente, perceber os frutos e rendimentos dela." Em relação às idéias anteriores, de apreciação e contemplação, a de fruição parece enfocar com mais intensidade as sensações possíveis de serem provocadas no sujeito ao entrar em contato com algo (uma obra de arte por exemplo), o prazer do sujeito, até então ausente. Aponta para um aprofundamento na relação entre o espectador e a obra, pois para "estar na posse", "tirar todo o proveito" e "gozar" faz-se necessário uma entrega, um deixar-se conduzir, e ao mesmo tempo, um debruçar-se e um distanciar-se com envolvimento para "perceber os frutos e rendimentos" possíveis neste relacionamento.

Barthes (1993) escreve longamente a respeito do prazer e da fruição. Para ele, esses podem, por vezes, aproximar-se mas podem também se distanciar um do outro. O autor argumenta que o texto de prazer gera contentamento e o de fruição pode gerar, até mesmo, o estranhamento, uma crise com a linguagem por parte do leitor. Nesse sentido, a fruição estaria tanto para o prazer como para o desprazer, o desconforto: "Eu me interessei pela linguagem porque ela me fere ou me seduz." (p. 51). Dewey (1980, p. 93)

aborda, em seus escritos, a relação que se estabelece entre uma certa experiência e o não-prazer, por parte do indivíduo: "... há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. De outra maneira, não haveria incorporação vital, é algo mais do que colocar algo sobre a consciência, sobre o previamente conhecido. Implica uma reconstrução que pode ser penosa... há poucas experiências estéticas intensas que sejam completamente prazerosas".

Assistir origina-se de *ad-sistere*, ou seja, de uma reduplicação de *stare*, estar (Cunha, 1982), como se fosse "estar duas vezes", de onde advém a idéia de "testemunhar" que se relaciona à palavra. Em diferentes contextos e concepções, assistir é "Estar presente, comparecer; residir, habitar; estar, permanecer; auxiliar, ajudar; socorrer; favorecer; acompanhar; acompanhar, principalmente em ato público, na qualidade de ajudante, assessor". Num primeiro momento, "assistir" pode parecer uma palavra de mão única. Alguém que assiste algo ou um outro alguém. Pode evocar também uma certa passividade, no entanto, conforme relativizado anteriormente em nosso texto, apoiando-nos inclusive em Brook (1970) e Marina (1995), a assistência e o olhar podem ter uma postura extremamente ativa, ao investir energia e desejo de interpretação e atribuição de sentido àquilo que se passa no espaço da representação. Concordamos com Dewey (idem, p. 102) "... receptividade não é passividade. É também um processo que consiste numa série de atos de resposta que se acumulam, direcionados para a culminância objetiva. De outra maneira, o que haverá não será percepção, e sim reconhecimento. A diferença entre os dois é imensa. O reconhecimento é a percepção detida antes que tenha oportunidade de desenvolver-se livremente".

Participar, como todas as outras palavras por nós analisadas acima, também descende da forma latina *participare* (Cunha, 1982). Significa "Fazer saber; anunciar; comunicar; ter parte em; dar parte de; tomar parte; associar-se pelo pensamento, pelo sentimento; comunicar-se." (Ferreira, 1996). Implica, como podemos perceber, diferentes tipos de comunicação e associação. Também aqui podemos pensar numa via de mão única quando "alguém participa algo a uma outra pessoa", e encerra-se aí a relação de ambas. Quando pensamos em dois (ou mais) participantes, é inevitável pensarmos em jogo de forças, ou seja, em como estas vias de comunicação se organizam no



fluxo que deve haver entre os diferentes pólos. Pensamos em diferentes tipos de participação. Em espetáculos de teatro destinados ao público infantil, por exemplo, é comum haver uma participação previsível. O texto e a atuação indicam, nesse caso, onde e como a participação das crianças irá ocorrer, o que seria quase uma falsa participação, dado o imenso grau de previsibilidade e controle.

Lidar com uma participação mais flexível para os espectadores requer uma abertura, na obra artística, para aceitar e incorporar os improvisos que venham a nascer desta interação. A aura da obra é rompida, pois o produto artístico não se apresenta acabado e se faz também pelas *mãos inábeis* daquele que não é especialista no assunto, que não é artista por profissão. Hélio Oiticica (1937-1980) com seus parangolés, ao menos inicialmente, previa a interação do público com estes seus “objetos-cor-vestíveis” para que eles de fato existissem com toda sua força. O “Manifesto da nova objetividade” (1967), do qual Oiticica é um dos participantes, junto com Cildo Meireles, por exemplo, propõe: “1. Vontade construtiva geral; 2. Tendência ao objeto ao ser negado e superado o quadro de cavalete; 3. *Participação do espectador (corporal, táctil, visual, semântica etc.) – [o grifo é nosso]*; 4. Abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; 5. Tendência para proposições coletivas e conseqüentemente abolição dos ‘ismos’ característicos da primeira metade do século na arte de hoje (tendência esta que pode ser englobada no conceito de “Arte pós-moderna” de Mario Pedrosa); 6. Ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte.” (in Núcleo Educação, 1998). A ludicidade do Parangolé está na própria palavra que, originalmente, é uma “gíria dos morros do Rio de Janeiro que significa encontros divertidos.” (idem) Oiticica flerta com a dança e é provocativo com certos poderes e paradigmas instituídos no mundo das artes visuais.

Lygia Clark (1920-1988) desenvolveu também uma série de trabalhos, na fronteira da arte com a terapia, buscando um espectador livremente ativo, co-responsável pela autoria e existência de seus objetos em toda a sua potência. Rompe com as barreiras entre arte e vida e assim se expressa, sobre seu trabalho: “Mesmo no instante em que o artista digere o objeto, ele é digerido pela sociedade, que já lhe achou um título e uma ocupação burocrática: o engenheiro do ócio do futuro... Atividade que nada afeta o

equilíbrio das estruturas sociais. A única maneira para o artista escapar da recuperação é tentar desencadear uma criatividade geral, sem nenhum limite psicológico ou social. Sua criatividade se exprimirá no vivido”. (idem). Podemos dizer que pretendiam, estes dois artistas, uma participação que seria “associação pelo pensamento, pelo sentimento”, pelo corpo, pela sensibilidade, pela experiência, pelo movimento, pela quebra dos padrões vigentes na relação obra-fruidor. Lygia e Hélio será que não se reviram nos seus respectivos túmulos quando suas produções acabam se tornando objetos intocáveis e, portanto, reinstauradores de uma certa aura (distanciadora) nos tempos atuais?

Já há algum tempo vivemos e vemos a desestetização da arte e a estetização da vida. Já não basta fruir e muito menos contemplar, o público quer é participar. “Interativo” é um adjetivo que, para designar determinadas experiências, principalmente no que diz respeito às novas mídias, virou “moda” e algo a ser sempre perseguido e almejado. De um certo modo, quase poderíamos falar numa certa cruzada contra a passividade. Não é à toa que vemos inúmeros museus investindo em seu setor educativo, possibilitando a seus visitantes, inclusive com propostas voltadas para famílias, uma visita que se constitua por leituras e percursos a serem trilhados pelos próprios freqüentadores com a presença de um monitor, guia, orientador, ou algo assim. Trata-se mesmo de uma viagem a ser empreendida de maneira mais ativa do que no passado. É no museu que pode se dar, pela constância da freqüentação, o exercício do olhar. Ao mesmo tempo temos uma espetacularização das Exposições, por meio de cenários que muitas vezes até ofuscam as obras ou objetos expostos. É nítido, no entanto, por parte dos organizadores, o desejo de atingir o maior número de pessoas possível, sem se importar muito com o aprofundamento daquilo que se vê, mas sim, fazendo o possível para tornar a experiência algo agradável. Faltam ainda, no caso brasileiro, maior interesse e empenho para tornar o acesso mais democrático e, paralelamente, investimentos educacionais (formais ou não) para que a qualidade, na fruição, se eleve, se amplie. Prova inegável de que as pessoas têm interesse em freqüentar ambientes culturais está nas quilométricas filas que se formam (de jovens, crianças e idosos inclusive) quando as catracas das instituições são liberadas, por insuficientes um ou dois dias.

Moraes (in Núcleo Educação, 1998) fala do distanciamento entre a arte e o público no mundo ocidental, expresso exemplarmente nos museus pela máxima "Pede-se não tocar" e reflete: "Com o que perdem os dois, pois a obra verdadeira tem a capacidade de liberar, no espectador, seu instinto criador, e este, por sua vez, com sua própria experiência e sensibilidade, acrescenta à obra novos significados. Uma relação autêntica entre obra e espectador faz deste último um co-criador da obra, um companheiro de aventura do artista." Moraes também fala que o "não tocar" presente em alguns espaços, em relação à maioria dos trabalhos até, revela uma relação vertical e autoritária, bem como toda uma concepção de função da arte na sociedade. A obra torna-se objeto de veneração e de valorização mercantil.

Para completar o bloco de definições que acima apresentamos, intervir procede do latim *intervenire* (Cunha, 1982), e diz respeito a "Tomar parte voluntariamente; interpor a sua autoridade; estar presente; vir ou colocar-se entre; ingerir-se." Tem a palavra interferir como sinônima, sendo que, no campo da Física, a interferência é um "fenômeno resultante da combinação de duas vibrações". Mais uma vez então percebemos aqui a referência a uma relação de dois pólos. No entanto, o que podemos destacar a partir das noções de intervir e interferir é a dimensão política, de uma certa violência simbólica que está por detrás destas idéias. Alguém intervém ou interfere em algum lugar ou nalguma relação. Muda o curso das ações e se faz impor pela sua vontade; mas talvez não pelo desejo daquele outro que está recebendo ou sofrendo a intervenção. Pode ser também que haja um acordo entre os dois pólos, ou seja, um artista que quer intervir e propor algo, e um espectador que, livremente, deseja participar. Intervenção implica, talvez mais do que em outros conceitos acima, numa ação intencional.

Pensamos no uso comum destas palavras todas que, em arte, conceituam as relações possíveis do público com o trabalho artístico. Valemos-nos das primeiras associações que nos ocorrem e que, de uma certa maneira, indiretamente, fornecem-nos pistas para pensar as especificidades de cada um dos modos de relacionamento expostos. Vejamos: Apreciamos uma bela paisagem; contemplamos a imagem de Deus; fruimos um bom vinho; assistimos à televisão; participamos de uma festa; interferimos numa situação de conflito.

Cabe aqui a ressalva de que talvez as reflexões que fizemos nos parágrafos acima sobre apreciar, contemplar, fruir, assistir, participar e intervir/interferir estejam algo vagas. No fundo, a tentativa de captar uma relação teoricamente nos obriga a certos enrijecimentos. A realidade se mostra mais dinâmica, flexível, múltipla de possibilidades que se sucedem ou até coexistem, conforme os diferentes públicos e trabalhos artísticos.

## Capítulo V

### Sobre mediação



## - Considerações a respeito da idéia de mediação

O que significa colocar-se, profissionalmente, como mediador? Antes de mais nada significa colocar-se *entre*, numa posição relacional. Pressupõe uma abertura para diferentes pólos, uma predisposição permanente para a negociação e a flexibilidade. O mediador, *a priori*, deve conhecer ao menos alguns princípios básicos a respeito dos dois pólos que estará mediando, o que não significa que irá dominar completamente o caminho que será trilhado e como isso será feito.

Na situação específica do ensino, o professor sempre será um mediador entre o conhecimento e o aluno. Diferentes pedagogias e concepções de ensino podem situar o professor como transmissor de conteúdos, ou facilitador de aprendizagem, ou planejador de situações-problema etc. De qualquer modo, toma-se bastante difícil (senão impossível) ensinar, transmitir, facilitar, planejar, criar a respeito de algo que se desconheça. Larrosa (2001: 49) diz: "Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós". Para Arendt (1992: 244), o professor é um mediador entre o velho e o novo, entre a tradição e as novas gerações.

Guattari (1995: 35) entende que o meio é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Salienta ainda que "não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita, ou inversamente".

Mediar algo completamente desconhecido parece ser tarefa impossível, como traduzir uma língua que não dominamos. Então, por consequência, temos do não saber ou da falta de conhecimento do professor a respeito de algo, a negação do direito do aluno ao acesso a determinado bem cultural. Podemos pressentir, como já alertado por nós anteriormente, a "bola de neve" que se instaura numa situação como esta. Parece-nos ser de fundamental importância, a essa altura, alertar para a importância das políticas públicas (de educação e cultura, principalmente) no que se refere à fomentação de projetos e destinação de recursos que dêem conta de propiciar formação adequada àqueles que têm, como profissão, a formação de outros (independentemente do nível de ensino em que atuem).

Martins (1997) esclarece que, no meio jurídico, o mediador é responsável por pacificar dois lados, através de uma ação sugerida e não imposta, ou seja, são dois sujeitos que dialogam através de um terceiro. A autora situa ainda que o mediador pode ser uma pessoa ou um livro, um catálogo, um programa de TV, revistas etc... tudo que possa "[...] promover uma ruidosa conversa interna". Tanto podem acontecer boas mediações como mediações desastrosas, que em vez de facilitar o contato do fruidor com a obra de arte colocam barreiras ou distorcem-no. Martins (1997: 226) defende que "[...] é preciso promover um contato que deixe canais abertos para os sentidos e os sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que a lemos".

Às vezes, é a criança quem acaba por estabelecer a mediação entre o adulto e certo trabalho artístico, porque se permite fantasiar e falar o que lhe vem à cabeça, conforme o que lhe mobiliza a sensibilidade e a percepção. Trata-se de uma inversão dos papéis, pelo menos no modo como costumamos pensar a respeito dos adultos, como aqueles que irão introduzir as crianças no mundo da cultura e da arte.

Atualmente, por exemplo, no que concerne às novas tecnologias, é muito comum que a criança ou o adolescente é que sejam os mediadores entre a máquina e o adulto. Trata-se de uma questão de domínio de linguagem, pois é dessa segurança e desse saber, advindos muitas vezes de experiências de vida informais, que as gerações mais novas se colocam no plano de introdutoras das mais velhas no mundo de hoje.

Em várias oportunidades, principalmente no espaço público de parques e praças, observei crianças realizando a mediação da performance com outras crianças ou até mesmo com adultos. Não podemos deixar de salientar a democratização que representa a arte na rua, já que se apresenta sem barreiras e acessível a quem quer que seja, não se importando com classe social, faixa etária, vestimenta ou conhecimentos anteriores. Vejamos uma breve situação, acontecida em março de 1998, na Praça Benedito Calixto, em São Paulo:

*Quatro ou cinco garotas mulatas e negras, adolescentes. Espantam-se. Uma delas, bem enfática: "Virgem Maria! Se eu encontrar uma mulher dessas à*

*noite eu desmaio!” -referindo-se à boneca toda branca que está à sua frente. As outras reclamam com ela: “Fica quieta, Paquita!” Uma garota tem uma criança no colo. Perguntam se é seu filho. Ela diz que é um primo. Falam comigo: “Não liga não, moça, a Paquita acabou de chegar do Ceará. Nem o mar ela conhece.”*



**Figura 2 - Boneca Florisbela e crianças no Parque do Ibirapuera 1998**



*Continuam admirando a boneca e uma delas diz saber qual é o nome daquilo que estão vendo. Esforça-se para lembrar, até que fala, com entusiasmo: "Lembrei! É vitrine-viva! É o trabalho dela, Paquita! Nós cata lixo e ela faz vitrine-viva!"*

É uma menina quem faz questão de nomear o *enigma* que se encontra diante do grupo, reconhecendo-o inclusive como um trabalho. Ela busca elementos em sua experiência para ler o que está à sua frente. Steinberg (in Battcock, 1986) fala do incômodo a que somos levados quando nos encontramos diante de um trabalho artístico que não conhecemos, que nos inquieta e que desafia nossa capacidade de interpretação, que mexe com nossa percepção e nos faz rever as experiências que já tivemos diante de outros trabalhos artísticos. Essa foi a reação do autor diante da obra do artista Jasper Johns pela primeira vez, ele diz: "[...] poucas pessoas estavam certas de como responder a ela." (p. 254). Alerta-nos, portanto, para a necessidade que a obra provoca em nós, de uma resposta, como a esfinge a exigir a decifração do enigma! É importante que, no "papel de público", confiemos em nossa capacidade de decifração, pois esta não pode ser delegada. Cada um tem que enfrentar a sua própria esfinge.

O grupo de garotas censura o modo como *Paquita* se expressa diante da *boneca* e uma delas, sendo porta-voz, faz questão de desculpar-se comigo. Elas parecem ter uma idéia concebida de qual é o modo como devem se portar diante de um evento como este. Nas breves palavras de uma delas surge também a valorização e o reconhecimento daquilo que vêem como um trabalho. O pensamento estrutura-se contrapondo um trabalho - o que elas fazem, que é catar lixo - a outro trabalho - nomeado por ela vitrine-viva. Talvez seja importante notar também que, à época em que tal interação aconteceu, todas as *Paquitas* da televisão eram loiras, característica que nenhuma das meninas do grupo possuía. *Paquita* é, ao mesmo tempo, apresentada - de onde ela vem? do Ceará - e desvalorizada pela amiga, diante de mim - "Nem o mar ela conhece", o que expressa certo valor do que é conhecer, o mar ou algo diferente como aquilo com o que se deparam. O texto escrito acima não dá conta de expressar a alegria da menina, quando consegue, para ela mesma e para as colegas, dar um nome àquilo que estão vendo.

Carvalho Desgranges (2001:61) defende que, para que os professores se interessem por teatro e arte “é preciso... propiciar experiência para se criar o gosto por esta experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados”. Aproximando artistas e professores, em projetos bem construídos, estaríamos criando professores bem formados, multiplicadores de conhecimento e paixão. O autor elenca uma série de itens necessários ao professor mediador (p. 63):

- 1) interesse em levar os alunos a espetáculos;
- 2) saber escolher;
- 3) tratar os alunos como espectadores capazes;
- 4) compartilhar suas emoções e reflexões sobre a peça e dar liberdade interpretativa aos alunos;
- 5) auxiliá-los na decodificação dos signos cênicos, fazendo o olhar apurar-se;
- 6) promover jogos e atividades dramáticas para apreensão da linguagem teatral, valorizando essas criações;
- 7) capacidade de lidar com outros materiais (fichas, vídeos etc.) que podem dinamizar a recepção.

E o próprio autor se questiona: “Que meios, que jogos, que práticas de mediação propor?” (p. 71). De fato, não há fórmulas a serem seguidas.

Carvalho Desgranges (idem) nos dá um panorama das relações entre o teatro e a educação, principalmente na França e na Bélgica, por vezes estabelecendo paralelos com a situação brasileira. Naqueles países, a maior parte das crianças têm o primeiro contato com o teatro na escola. Embora não existam pesquisas a esse respeito em nosso país, supomos uma situação semelhante e, quem sabe, muitas crianças nunca mais venham a ter contato com esse tipo de arte, a não ser por meio da escola. Por essa razão, dentre outras, parcerias mostram-se tão necessárias. Vale pontuar que, no Brasil, a primeira tese sobre teatro-educação - *Jogos teatrais, um processo de criação*, sob autoria de Ingrid Dormien Koudela foi defendida em 1982, ou seja, há apenas 20 anos.

Nos anos 70 ocorreram experiências denominadas pelo sociólogo do teatro Roger Deldime (apud Carvalho Desgranges) de animações teatrais, nas quais artistas e professores trabalhavam com os alunos, sob diversos moldes

(antes e após o espetáculo, em torno de oficinas etc.). Nos anos 90, essa integração adquiriu um caráter menos pedagogizante e mais amplo, envolvendo desde a concepção até a recepção da obra pelo público, passando a ser denominada de mediação teatral. Carvalho Desgranges (idem) cita alguns projetos europeus que nos parecem bastante intrigantes, inexistentes no Brasil, e que buscam parcerias estreitas e constantes entre teatros voltados para a infância e escolas. Tais projetos contam com uma boa estrutura material e operacional, fazendo parte de uma política cultural de acesso ao teatro mantida por empresas, governo, pela imprensa, por instituições culturais e educacionais.

Favaretto (in Dietzsch, 1999) escreve que “aprender é antes de mais nada ato de decifração e interpretação de signos emitidos de toda parte, a constituição de um espaço de encontro dos signos, lugar de emergência do sentido.” Como o professor do ensino fundamental concebe e cria, com seus alunos, esse espaço? As propostas de fruição de performances que desenvolvemos com as crianças na escola pública buscavam, justamente, fazer emergir as possibilidades de decifração e interpretação, através de diversas estratégias.

Martins (in Dietzsch, 1999, p. 86) advoga a necessidade da “desmistificação da leitura”, que deveria ser encarada como um “processo de atribuição de significados a quaisquer linguagens, acontecendo antes e além da palavra”. De tal concepção, deriva que, para o professor, “adensa nosso compromisso como mediadores entre diferentes formas de expressão e seus leitores”, com o que estamos de acordo.

Durand (1988) sinaliza que a arte, desde os séculos XVII e XVIII vem sendo encarada como “divertimento” e “ornamento” e não com um status de conhecimento e saber. Isso gera implicações muito sérias para o campo da educação, e da mediação em arte, porque estamos, muitas vezes, diante de uma visão equivocada ou distorcida do que seja a arte, que já atravessa séculos!

Lévi-Strauss (apud Durand, idem, p. 91) nota que o “arquétipo do mediador” é o messias, o dióscuro, o feiticeiro, ou seja, aquele que tem a possibilidade de colocar em contato dois pólos distantes, que é dotado de uma autoridade para isso, que é portador de uma certa revelação ou sabedoria.

Bolle (in Ghiraldelli Jr, 1997) trata da idéia de formação na modernidade, como sendo algo que nem sempre se oferece às camadas mais desfavorecidas da população. Para ele, formação, erudição e instrução são conceitos bastante diferentes, e esta distinção nem sempre é clara nos meios educacionais. A formação está relacionada a uma autonomia do sujeito, à possibilidade de um “autodesenvolvimento”. Salienta a dificuldade de tradução do termo alemão *Bildung* – formação – que diz respeito à formação interior, do gosto, do coração, alia-se ao desenvolvimento físico, psíquico e intelectual. Nesse sentido, não podemos separar, da idéia de formação, a idéia de uma formação estética. A instrução, por outro lado, pode estar ligada a um certo pragmatismo, distanciando-se assim da liberdade associada à idéia de formação e da possibilidade de o estudante elaborar uma “imagem do mundo”. Já a erudição situa-se no plano de uma gama variada de conhecimentos que se possui mas que, muitas vezes, ficam em si mesmos, é motivo de ostentação e também não dá conta de uma elaboração da “imagem do mundo”. Bolle escreve: “Como alternativa para a escola oficial centrada em notas e deveres, a criança vislumbra outras escolas possíveis, mais exigentes e mais vivas”. Mas será que a criança, no contato com o professor, o adulto, consegue expressar estes vislumbres? E o professor, aceita tais questionamentos?

Fernandes (in Ghiraldelli Jr., 1997, p. 66) argumenta que, na busca por uma educação moral, na escola, ocorre uma condenação à curiosidade, imaginação, fantasia e imprevisibilidade infantis. Muitas vezes, essas características infantis acabam sendo vistas pelos profissionais da escola até mesmo por um viés moralista, deturpando-se inclusive o que seria uma educação moral, o que é pior ainda.

Pensar em mediação sem pensar no mediador, o professor, pode ser algo um tanto quanto esquizofrênico. Libâneo escreve: “Ele compartilha do mundo cultural e científico, mas as condições salariais e de trabalho não possibilitam que participe do mundo da produção cultural e artística, do mundo das teorias e dos discursos, a não ser o que captam passivamente dos ‘treinamentos’ ou dos meios de comunicação em que se submete ao rolo compressor da televisão. É um difusor de cultura e, ao mesmo tempo, um consumidor acrítico da informação [...] (in Ghiraldelli Jr., 1997: 166). O profissional que consegue fugir a essa regra pode ser visto como um

verdadeiro herói que, por diversos aspectos – formação, história de vida etc. – busca escapar a essa desumanização rotineira a rondar os meios educacionais.

Kramer e Leite (1998) trazem uma boa contribuição para refletirmos sobre o papel da escola na vida das crianças. Para elas, trata-se de um “espaço que precisa ser potencializado”, enquanto espaço da cultura para que, juntamente com outras instâncias, como teatros, museus etc, possa “ampliar as oportunidades de experiências culturais” (p. 7). As pesquisadoras partem do pressuposto de que a experiência de profissionais da educação em diversos espaços culturais, “informa o olhar, sensibiliza e flexibiliza o conhecimento cultural, ético, político e estético” (p. 200). Para as autoras, precisamos nos debruçar para além das produções que se fazem para ou sobre as crianças e também para as produções culturais das próprias crianças, valorizando o presente da criança. Isto implica conceber o sujeito-criança como produtor de cultura. Concordamos com elas ao advogarem que, na escola básica, devem se fazer presentes: cidadania, cultura e conhecimento, constituindo-se a qualidade como direito de todos! Estamos plenamente em conformidade com a concepção da educação como ação cultural, e também com a idéia de que a política de educação deveria ser articulada à científica e cultural (p. 202), o que geraria, a nosso ver, uma coerência e uma consistência maior entre estes campos. “Que crianças e adultos possam aprender *com* a cultura e a arte presente nas mais diversas fontes [...]” pois isso “[...] suscita o repensar do sentido da vida, dos valores da sociedade.” (p. 208).

Ferraz & Fusari (1993: 49) lembram que: “No encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos”. O que temos observado, em contatos com alguns professores, é o desejo e a necessidade de trocar idéias com outros profissionais – educadores, pesquisadores e artistas - a fim de adquirir maior competência, por exemplo, para o trabalho de Arte com seus alunos, que é a área em que estamos focando esta pesquisa.

- Que relações podemos estabelecer entre arte, educação e violência?

*“... assim como não é possível haver equilíbrio psíquico  
sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social  
sem a literatura.”*

*Antonio Candido*

*talvez não haja equilíbrio social sem a arte*

### *A boneca*

*Deixando a bola e a peteca,  
com que inda há pouco brincavam,  
por causa de uma boneca,  
duas meninas brigavam.*

*Dizia a primeira: “É minha!”  
“É minha!” a outra gritava;  
e nenhuma se continha,  
nem a boneca largava.*

*Quem mais sofria (coitada!)  
era a boneca. Já tinha  
toda a roupa estraçalhada,  
e amarrotada a carinha.*

*Tanto puxavam por ela,  
que a pobre rasgou-se ao meio,  
perdendo a estopa amarela  
que lhe formava o recheio.*

*E, ao fim de tanta fadiga,  
voltando à bola e à peteca,  
ambas por causa da briga,  
ficaram sem a boneca...*

*Olavo Bilac*

Cada acontecimento violento traz, em si, peculiaridades que precisam ser pensadas caso a caso. Não é nosso intuito, na brevidade desse trecho de texto, fechar a questão da violência na escola, mas sim comentar certas situações vivenciadas e desenvolver algumas reflexões a respeito do assunto. Jeudy (1998) observa a necessidade do toque, por parte do público, no contato com obras de arte, como se a percepção visual não fosse suficiente para a apropriação de formas e texturas, em muitos casos. Arnheim (1989) também salienta que, na percepção, o tato atua junto com a visão, principalmente nos primeiros anos de vida. Mas entendo que há também diferentes tipos de toque e que podemos distinguir e, no meu caso especificamente, ao realizar performances corporais, sentir quando ele tem um caráter delicado de aprofundamento da percepção e, por outro lado, quando se reveste de intenção agressiva ou não muito cuidadosa.

Apenas para termos uma idéia da complexidade da questão, de como existem inúmeras variáveis que a constituem, vejamos a seguinte situação. Eu estou em uma escola, conversando com crianças de 3ª. série - que já estiveram, num outro dia, diante de minha *boneca estátua*. Eles me perguntam: "Já deu alguma peça errado?" Eu lhes conto que, algumas vezes, em algumas escolas, tive que parar a apresentação para conversar, porque algumas crianças estavam me batendo. Eles querem saber por que isso estava acontecendo e eu lhes devolvo a pergunta: "Por que será?" A professora fica horrorizada, ao saber de tais fatos e, tomando a dianteira da conversa, diz: "Por que tem que ter, em 1º lugar..." E as crianças vão respondendo em coro: "Educação". "Em 2º lugar?" "Disciplina" "Em 3º lugar?" "Respeito". A professora fala sobre a responsabilidade de todos, o pai, a mãe, a família, os professores, sobre uma ocorrência como esta, e diz-se chocada com o acontecido. Fico me perguntando: qual o sentido, para as crianças, daquelas respostas dadas em coro afinado? Conversaram sobre o seu sentido, a professora e os alunos?

Num outro dia, realizando uma apresentação para esta mesma turma de alunos, dessa vez representando uma *fada*, fui obrigada a interrompê-la para entrarmos num acordo quanto a regras, a fim de que mantivessem uma certa distância de mim e parassem com as provocações (empurrões, tentativas de fazer cócegas). Vale salientar que havia um grupo de alunos bem mais velhos, ao lado do espaço em que estávamos, e que havia entre eles e as crianças

menores, um clima de desafio. Esses estudantes mais velhos já haviam visto a performance antes dos alunos mais novos chegarem. À certa altura, o que é freqüente nessa escola, os adolescentes foram rudemente convidados a se retirar do espaço por não ser seu horário de aulas.

A professora que estava com o grupo da 3<sup>a</sup>. série, nessa ocasião, não era a que havia se mostrado indignada com demonstrações de violência e ficou observando os acontecimentos à distância. Se, na história da educação brasileira houve um tempo em que os professores eram respeitados, valorizados, e tinham clareza de seu papel, hoje já não temos esse mesmo cenário. Não podemos querer encontrar uma resposta única, mas sim observar como esse conjunto de variáveis, relacionadas, provoca diferentes situações de conflito de maior ou menor gravidade.

Não podemos deixar de sinalizar que as desigualdades aumentaram, a falta de perspectiva para a juventude cresce cada vez mais, e a escola está inserida numa sociedade marcada por uma infinidade de atitudes violentas. Tornou-se comum a polícia e câmeras estarem presente nos prédios escolares. Para Souza (2000, p. 37), “Barulhos, birras, brigas, algazarras, agressões e depredações, por exemplo, tornaram-se ameaçadores porque passaram a ser sentidos como violência e não como demandas de reflexão, intervenção ou tolerância pedagógica”. A escola tornou-se caso de polícia, inclusive nas páginas dos jornais. Pesquisas têm apontado para a necessidade de participação da comunidade no espaço escolar para a manutenção não só do espaço físico mas de relações mais harmônicas e democráticas. Alguns projetos, buscando saídas para situações de violência, têm investido na participação da comunidade dentro da escola. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por exemplo, em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP têm realizado o Projeto Vida, em algumas escolas, criando com professores e alunos práticas comunicativas através de transmissões radiofônicas no espaço escolar.

Parece ficar clara, no entanto, nas limitações que cabem a essa pesquisa, a importância do professor-mediador, estabelecendo a relação entre os diferentes pólos de maneira assumida, competente, mas não autoritária. Para que os alunos, “por causa da briga, não fiquem sem a boneca” e também para que possamos, pela arte, buscar um certo “equilíbrio social”.



Embora pareça óbvio que o espaço de uma escola pública deva ser construído por todos os habitantes do entorno, ainda é bastante freqüente o fechamento à comunidade. Quais os medos diante da participação de pais e alunos? Da perda do controle? De questionamentos? Será que a escola não está se tornando um espaço de obrigações enfadonhas em vez de descobertas partilhadas? As grades que buscam proteger as crianças no espaço escolar acabam por isolar e entristecer a todos...

Para Arendt (1992: 243), a crise da autoridade na educação é, sobretudo, uma crise da tradição típica da modernidade. Ao desvalorizarmos o passado, visando apenas o futuro, rompemos com elos que, de alguma maneira, indicavam modos de estar no mundo.

Certeau (1994, p. 209) argumenta que "... não existe espacialidade que não organize a determinação de fronteiras." No entanto, temos um "problema teórico e prático: a quem pertence a fronteira?" (idem, p. 213). Para o autor, a "região" é um "espaço criado por uma interação" (idem, p. 212). Na escola, as fronteiras podem ser muros nos quais professores e alunos se debruçam para um dedinho de prosa, ou verdadeiras trincheiras nas quais ocorrem disputas a ferro e fogo.

Estelamare, uma das artistas por mim entrevistadas nesta pesquisa, conta uma série de reações emocionantes do público em relação ao seu trabalho: adolescentes que silenciam com o decorrer da apresentação e ficam atentos e curiosos, querendo saber mais, crianças que choram porque querem conhecer a bailarina, uma senhora que disse "Nossa, hoje eu entendi, assistindo a sua performance, o que significa ser um ser humano". E conta também de muitas pessoas que, ao assistirem Santeria, insistiam para levar alguma coisa embora: uma parte do cenário ou um objeto pessoal da artista, além de querer tocá-la. No começo, diante de tal reação inusitada, Estela sentia-se incomodada, mas depois, com o decorrer do tempo, percebeu que essas manifestações significavam uma extrema identificação com o trabalho, uma necessidade de permanecer ainda mais tempo com ele pela posse de algum fragmento. A artista se modifica na relação que estabelece com o público. Quando pergunto se ela tem registrado, por escrito, essas experiências, ela me responde: "Tem aqui (indicando a cabeça) e talvez acabam ficando impressas na minha alma". As reações expressas pelo público,

a partir de um trabalho artístico, constroem o repertório de experiências do artista.

Podemos ver a reação das crianças que querem tocar na boneca de vários modos. Por um lado, um desejo de fusão, pelo toque, com o mundo fantástico que ela representa. Uma busca por fazer parte, de fato, da magia presente no universo da boneca. Pode ser ainda um ato de apropriação, ou seja, ao vencer o medo, aproximo-me e toco para desvendar o mistério que se coloca à minha frente. No caso de uma reação explicitamente agressiva, podemos notar indícios de uma ruptura com o mundo da fantasia, isto é, um pensamento do tipo “se eu não consigo ou não posso participar dessa realidade, eu a destruo”. Pode indicar, portanto, uma ruptura extrema com o imaginário e uma tendência resistente a trazer tudo para o plano do mundo concreto.

A professora Esperança desenvolve com seus alunos práticas de ensino que buscam valorizar o diálogo, as hipóteses das crianças sobre os assuntos estudados, um vínculo afetivo das crianças entre si e com ela. Quando estiveram em contato com a boneca pela primeira vez, ao final da apresentação, as crianças foram espontaneamente tocando meus braços e mãos, com muito cuidado, e assim, ligados uns aos outros, fomos nos movendo pelo espaço, realizando uma espécie de breve dança coletiva. Configuraram-se, assim, numa autêntica audição performativa. Essa exploração delicada, pelo toque, por parte das crianças, parece revelar a confiança e o incentivo que a professora procura dar aos alunos para um aprendizado que acontece sob diversas formas, sempre com um respeito expresso ao espaço do outro.

Favaretto (1991) nos lembra que “[...] é muito difícil trabalhar sem regras já estabelecidas, sem a priori; é complicado aceitar-se na educação que as regras se estabelecem a partir do que é feito, no que é feito.” Podemos notar que o autor não está falando em ausência de regras, mas em regras que se instauram no momento mesmo das ações. Se o professor está habituado a uma atitude mais flexível, a adaptar-se aos imprevistos e manter uma atitude ativa diante das situações que, por alguns instantes, fogem ao seu controle, conseguirá lançar mão de alguma estratégia para, ao menos, buscar saídas para a resolução dos problemas que ora se apresentam. Por outro lado, se

abre mão da autoridade que lhe compete, diante do grupo, então podemos ter uma boa chance de instauração de um aflitivo caos.

## Capítulo VI

### *Experiências de fruição, criação e mediação*



Analisaremos aqui materiais e depoimentos colhidos de alunos, professores e *público passante* a partir do que apreciaram de uma mesma performance, tendo em vista a conceituação de Stierle (in Jauss, 1979, p. 135) que define: “A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até à diversidade das reações por ele provocadas”.

Apresentaremos algumas experiências de fruição artística – um dos eixos de ensino e aprendizagem propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais -Arte para o ensino fundamental – realizadas principalmente no espaço escolar e, vez por outra, apresentaremos situações vivenciadas no espaço da rua. Procuraremos traçar um paralelo, apontando diferenças, semelhanças e especificidades da apreciação de uma performance nesses espaços, levando-se em consideração os atores que neles atuam: professores, alunos, artistas e *passantes*. A criação artística, também um dos eixos dos PCN-Arte não terá nosso foco de análise em si, mas sim nos materiais por nós obtidos em pesquisa de campo que expressam percepções, relações, sentimentos e imaginário posto em ação durante a fruição da performance.

Optamos por tratar da mediação juntamente com a fruição, neste capítulo, por considerar que aquela interferiu fundamentalmente no modo como a fruição aconteceu, nas mais variadas situações que iremos, daqui por diante, relatar e analisar. Martins (1997: 231) nos diz: “[...] viver experiências novas, instigantes, são por si só ações mediadoras significativas, possibilitadoras da experiência de se fazer ou reconhecer o objeto artístico.”

A respeito da relação entre a linguagem das imagens e a palavra, fazemos nosso o pensamento de Martins (in Dietzsch, 1999, p. 103): “Talvez mesmo o assédio das linguagens não verbais possa levar, por caminhos transversos, jovens leitores a reconhecerem e apropriarem-se do verbo: se o visual parece-lhes iluminar a palavra, esta, ao contrário de dispensável, faria o contraponto, quando não se tornasse pedra-de-toque para a criação e a fruição de qualquer outra linguagem, seja perseguindo utopias, seja mergulhando na inelutável realidade de cada um.” Portanto, a palavra apresenta-se como meio fundamental para adentrarmos e compreendermos o que ocorre na fruição, mesmo de trabalhos artísticos que não tenham a palavra como seu componente fundamental e enfatizem outras linguagens.

O quadro abaixo busca sintetizar alguns aspectos observados, apontando semelhanças e diferenças da fruição de performance não verbal por mim realizada nos dois espaços, a rua e a escola.

Rua	Escola
Adultos e crianças - Pais e filhos/Crianças ou adultos sozinhos/Geralmente certo equilíbrio entre o número de adultos e o de crianças	Adultos e crianças - Profissionais da escola e alunos/Pais e alunos/Geralmente mais crianças que adultos
Apresentação por si mesma	Apresentação por si mesma ou dentro de algum projeto/evento
Espaço público/Todos têm o direito de ocupá-lo	Mesmo que em escola pública, a apresentação é interferência no espaço que é do "domínio" de quem está lá todos os dias
Relação entre artista e o público também mediada pelo dinheiro - moedas geram movimentações	O pagamento pelo trabalho não se dá durante a sua realização - em geral, a posteriori, ou então já acordado que não existirá/Outras relações: troca, dádiva <sup>5</sup>
Delimitação do espaço por tecido colocado no chão	Em geral não há o tecido no chão/Maior deslocamento pelos espaços do que na rua
Contato com algumas pessoas do público durante os processos de montagem e desmontagem - maquiagem	Em geral não há este contato antes e depois, apenas durante a realização da performance

<sup>5</sup> Godbout (1997) escreve que a dádiva é uma relação, e não um produto, é uma doação desinteressada. Se existe a troca, esta não tem a preocupação de uma correspondência exata entre valores monetários, mas sim de outra natureza. No caso específico por nós estudado, na escola, houve uma troca de trabalhos e tempos dedicados a realizá-los, como por exemplo a apresentação da performance para as crianças, de um lado e, de outro, desenhos, redações, entrevistas e encenações de histórias feitos pelos alunos para a artista e outros colegas.

Rua	Escola
Em geral o público busca relação com a artista sem tocar em seu corpo	Freqüente necessidade de tocar o corpo da artista
Em geral, apresentação sem aviso prévio, embora algumas pessoas já conheçam o trabalho e o tenham visto em outras oportunidades	Os professores costumam já saber previamente sobre a apresentação/Os alunos podem ou não saber
Tempo de apresentação longo - em média duas horas	Tempo de apresentação curto – em média meia hora cada intervenção
Tempo de fruição mais individualizado e variável - longo ou curto - determinado pelos passantes - adultos ou crianças	Tempo de fruição mais coletivizado, às vezes determinado por terceiros, e não pelo próprio fruidor
As pessoas sentem-se à vontade para falar umas com as outras, adultos com crianças e vice-versa, trocando impressões, sensações, tecendo hipóteses etc.	Em algumas situações, os adultos não sabem ao certo como agir, em relação às crianças. Dificilmente surgem comentários ou perguntas dos adultos que visem a um aprofundamento do olhar das crianças
Em geral, tranqüilidade na fruição	Em geral, excitação na fruição

Esta sistematização é fruto de percepções e reflexões ocorridas após inúmeras apresentações.

Falando especificamente do trabalho na escola, ele dividiu-se em uma série de etapas, ao longo de 6 meses, de março a setembro de 2001, contando com 10 reuniões e conversas com a direção, coordenação e professores, e interações diversas - apresentações, conversas e aulas-espetáculo com as crianças. Galard (1997) esclarece, assim como Huizinga (1971), que a festa, o jogo, o rito e o teatro acontecem num tempo definido, como num parêntesis que se instaura na vida cotidiana. E foi esse tempo diferenciado que se instaurou na escola com o trabalho que lá desenvolvemos. Se por um lado isso pode ser positivo, pois transforma nossas vidas cotidianas e, principalmente, o tempo cotidiano da escola num tempo

diferenciado; por outro, pode ser negativo, por gerar certas expectativas para que este tempo volte a acontecer, o que nem sempre se tornou possível. Ao avaliar com as professoras as atividades desenvolvidas, ao conversar com funcionários e alunos da escola, percebemos, todos os envolvidos no projeto, a necessidade de mais tempo e constância para a realização de trabalhos dessa natureza, para que tenha maior aprofundamento e condições de render mais frutos, de propiciar mais transformações. Assim como precisaríamos mergulhar mais no cotidiano da escola, a arte, segundo Galard (idem: 125), precisaria estar mais próxima do cotidiano, pois o autor argumenta que “A arte atual pede uma redefinição de sua função [...] é o lugar privilegiado de uma pesquisa que visa a prover a conduta cotidiana [...] com meios ou conceitos nos quais ela precisa muito se inspirar para se tornar menos insípida, pobre e feia.” Estamos a falar, portanto, de uma necessidade de aproximação entre arte, escola e vida.

Huizinga (1971: 7) escreve: “Se verificamos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa *imaginação* da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa *imaginação*”. E foi assim, instaurando uma série de jogos, incluindo desafios perceptivos, interpretativos, corporais, que buscamos trazer à tona, na escola, a imaginação dos diversos grupos que participaram desse trabalho.



Figura 3 – Florisbela e alunos no pátio externo da escola



- Para começo de jogo... ou primeira etapa

Na primeira etapa do trabalho, realizei apresentações em variados espaços da escola: em algumas salas de aula (entre os alunos, pelas fileiras de carteiras), no pátio interno (cimentado) e no pátio externo (que possui luminosidade intensa e árvores). Em cada uma das oito turmas de alunos a interação com o trabalho artístico foi completamente diferente. Havíamos conversado antes com as professoras e aparecem, na primeira experiência, diferentes posturas, diferentes mediações: algumas se colocam junto com os alunos, tentando estabelecer um sentido para aquilo que vêem; outra resolve inventar um jogo, uma história, a de que *não está enxergando nada e que os alunos devem estar tendo visões, vendo fantasmas*; uma professora substituta, que não sabia o que estava acontecendo, orientada pela colega, ignora a aparição da boneca na sala, mas não consegue instaurar jogo algum; algumas professoras observam à distância a interação dos alunos e apenas os orientam a observarem aquilo que estão vendo. Afloram, nessas diferentes formas de mediação, as experiências anteriores das professoras, a presença ou ausência do universo da fantasia e da imaginação. Atitudes mais passivas ou mais ativas, mais próximas ou distantes dos alunos.

A arquiteta Maiume de Souza Lima, (in Abramovich, 1983), que trabalhou com propostas lúdicas para crianças em áreas livres, confeccionando objetos que aliavam artes plásticas e brincadeira, diz: "O espaço é sempre educativo. Pode ser negativamente ou positivamente usado. Só passa a ser positivo quando se usa este espaço como elemento de percepção da realidade, de construção e de destruição consciente" (p. 161). Minha opção por trabalhar com diferentes espaços dentro da escola baseou-se nesse pensamento, numa tentativa de despertar o olhar de crianças e adultos para esses espaços, além de provocar, nessas diferentes localizações, variadas possibilidades de interação entre artista e público, entre professores e alunos. Ao observarmos as videograções realizadas, percebemos que, nessa escola, a maioria das turmas, assim que chega ao encontro da boneca, possui diversos alunos que trazem os braços à frente do corpo, uma mão segurando a outra, como para restringir a movimentação corporal. Quando não estão na sala de aula, os alunos vão chegando em fila (na biblioteca ou no pátio) e, aos poucos, essa formação se desfaz. Conforme se expõem à presença da boneca, seus corpos vão se tornando menos tensos, as expressões dos rostos, de espantadas

e apreensivas, tornam-se alegres, curiosas e risonhas.

Algumas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com os alunos durante e após a apresentação, no intuito de aprofundar a fruição da performance, foram levadas por mim, como sugestão, à equipe escolar. A princípio, as professoras consideraram impossível desenvolver com os alunos o desafio de não falar e buscar comunicação por meio de gestos, no entanto, esse tipo de comunicação ocorreu por incentivo da professora Felícia, numa sala de 4ª. série.



Figura 4 - Florisbela e alunos em sala de aula

Em outras séries, a comunicação gestual aconteceu pelo incentivo de um amigo que me auxiliou na videogravação das apresentações que ocorreram durante toda a manhã. Por meio de gestos simples e sintéticos, as crianças disseram: “Você é bonita”, “Nós te amamos”. Logo após a elaboração gestual, diziam com palavras qual era o sentido daquelas movimentações feitas principalmente com as mãos. As outras propostas, que envolviam a criação de desenhos, histórias e cartas, foram bem aceitas. Bakhtin (1986) ressalta que os quadros, os gestos e rituais não podem ser substituídos por palavras mas, ao mesmo tempo, se apóiam e são acompanhados por elas, ou seja, são “dizíveis”, interpretáveis, compreensíveis. Fica visível, pela reação das professoras, que estão muito mais habituadas a trabalhar com a palavra do que buscar outras formas de comunicação que não as tenha como essência primeira.



Figura 5 - Florisbela e alunos na biblioteca da escola

### As histórias em quadrinhos

Uma professora de 3<sup>a</sup>. série instaurou, comigo e com as crianças, no momento da performance em sua sala de aula, o jogo de que não enxergava a boneca. A todo momento, sente a necessidade de criar e transformar sugestões em propostas pessoais de trabalho. É nítido como não se satisfaz em somente desenvolver aquilo que outra pessoa pensou e, assim, propôs aos alunos, posteriormente à apresentação, a criação de histórias em quadrinhos.

Estas histórias, como muitas outras produzidas por eles, descrevem o que houve. Como diz Bakhtin (1986, p. 118) a consciência ganha força numa “expressão material estruturada”. Nessas histórias em quadrinhos, é como se as crianças respondessem à pergunta: O que foi que aconteceu? Percebemos que há um começo, meio e fim. Carvalho Desgranges (1998) apresenta a idéia de que, na tomada de consciência, está também presente uma leitura de mundo, uma apropriação da linguagem. É o que notamos nos trabalhos acima, analisados a seguir. Carvalho Desgranges (idem), reportando-se a Benjamin, diz que o presente é o “[...] tempo de se apossar do passado para não ir ao futuro aleatoriamente.”

Vejamos algumas das histórias produzidas pelas crianças:

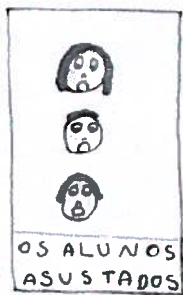


Figura 6 - História em quadrinhos criada por uma menina de 3a. série

Esta menina apreende, sinteticamente, a dinâmica das relações que se instaurou na sala de aula. Num primeiro momento, o susto - o estranhamento. No terceiro quadrinho, a mudança das sensações das crianças pela brincadeira - o encantamento. Em seguida, como esta aluna percebe a reação da professora diante da interação das crianças com a boneca: "nervosa". Sobre esta mesma situação as crianças escrevem que "a professora mandou fazer silêncio e continuar

a aula" (figura 7), "a professora fica zangada e diz silêncio", "a professora não sabe o que fazer" (figura 8).

O desenho (figura 6) mostra a professora exatamente *entre* as crianças e a boneca. O fumador (sic), como em geral as crianças chamam o amigo que me auxiliou nas videograções, ganhou bastante destaque nas produções dos alunos, como se fosse, em alguns casos, uma outra performance (figuras 6 e 8). Na figura 8, as crianças são desenhadas bem pequenas, quase só vemos cabeças em cima das cadeiras, atrás das carteiras e, vez ou outra, uma grande mão que aponta. A câmera de vídeo, embora fosse pequena, aparece enorme nesse desenho, representando um acontecimento, um evento digno de destaque, na visão dessa criança.

Depois do tchau de despedida (figura 6), os desenhos dos personagens da história (crianças e boneca) crescem, libertam-se das pequenas molduras que os envolviam. É bonito perceber o modo como esta criança resolve partes de sua história com partes do corpo humano, destacando assim fragmentos importantes de cada passagem. Representa os alunos assustados empilhando cabeças, ressaltando olhos e bocas abertos, destacando suas máscaras, revelando os conhecimentos que possui sobre a necessidade de um modo de expressão e síntese próprio das histórias em quadrinhos. Em outro trecho, representa os alunos apenas por suas mãos, pelos gestos que realizam, apontando ou dando tchau, e parece destacar o coletivo dos alunos, deixando para que o leitor imagine como são essas crianças que se expressam pelas mãos. Barbero (2000) defende que aprender a ler nas múltiplas fontes de que dispomos é uma questão de cidadania. Estas meninas parecem, em suas produções, apossar-se do que leram, do que viram e viveram.

É curioso perceber ainda como o foco da ação e o ponto de vista se alteram, a cada quadrinho, na figura 6. No 1º quadro, a boneca só, sob o ponto de vista das crianças, que surgem no 2º quadro. No 3º, a relação entre a boneca e as crianças. No 4º, o aparecimento da professora que se torna o centro das atenções, sendo observada pela boneca. No 5º quadro, ganha força novamente a boneca e seu auxiliar, o fumador (sic). No 6º quadro e no final da história, como já apontamos, o crescimento proporcionado pela experiência - e a professora some, está ausente.

A delicadeza do desenho (figura 6) merece destaque, bem como o cuidado em marcar, em todos os quadros, certos detalhes da boneca - os olhos verdes, o

penteadado, as bochechas rosa em tom pastel, os coloridos e ondulados do vestido.

As crianças destacam, nessas histórias em quadrinhos, que a boneca estava dançando, piscando o olho, fazendo gesto e, finalmente, dá tchau, ao passo que as crianças riem – as risadas invadem o espaço no 2º e 8º quadrinhos da figura 7



Figura 7 - História em quadrinhos criada por uma menina de 3ª série

- e a professora não vê a boneca ou então finge que não a vê, continua a aula, diz que os alunos são loucos, fica zangada e pede silêncio.

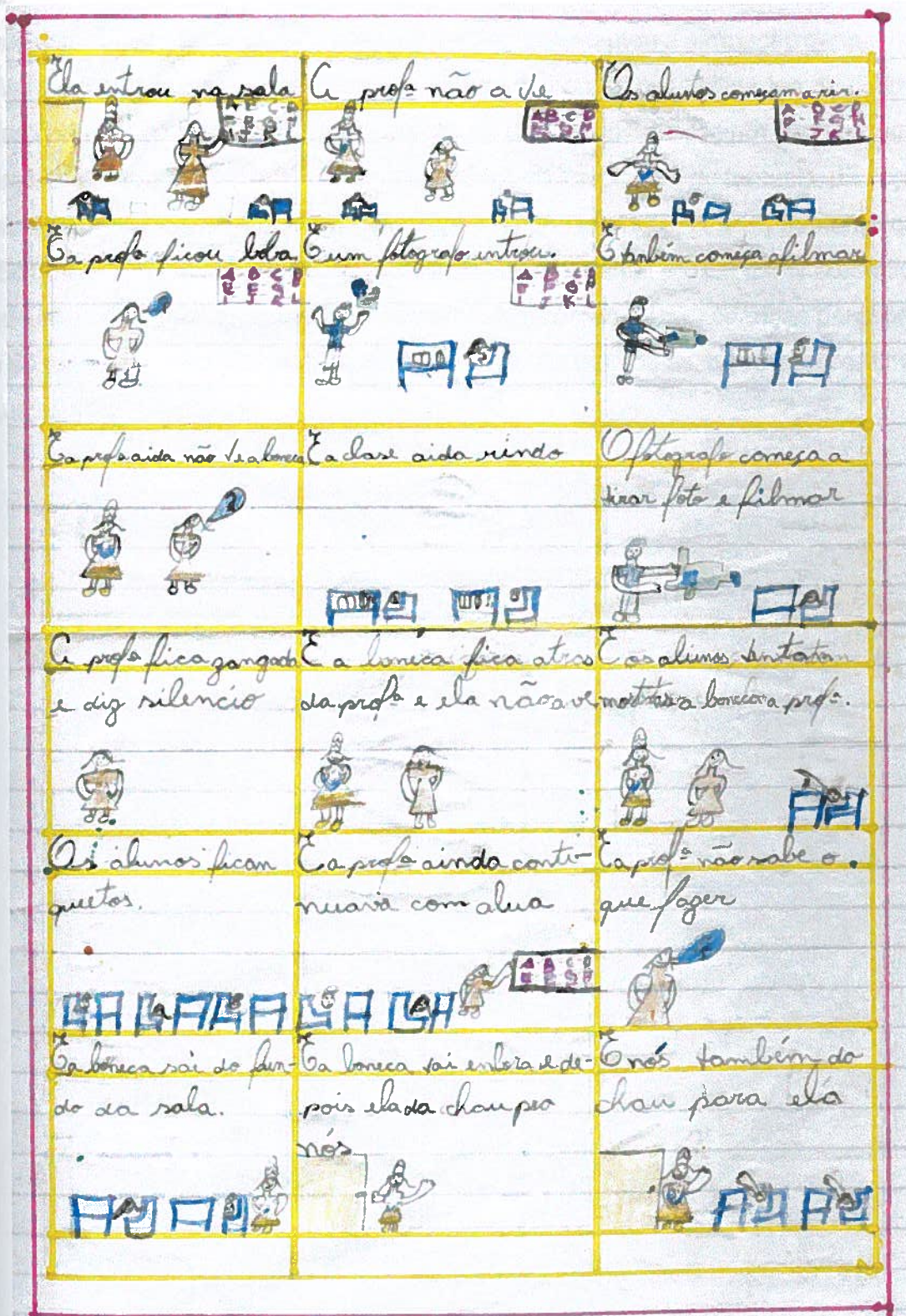


Figura 8 - História em quadrinhos criada por uma menina de 3a. série

Ao instaurar o jogo de que não via a boneca, surgido inesperadamente sem prévia combinação, no momento da realização da performance, a professora, de uma certa maneira, forçou as crianças a comunicarem-se somente entre si a respeito do que viram. Imaginei que a professora iria dizer às crianças, posteriormente, que estava brincando ou algo assim, no entanto sustentou a afirmação de que não vira a boneca por meses a fio. Essa atitude limitou as possibilidades de diálogo das crianças com ela, professora, sobre o trabalho artístico. De um certo modo, a professora negou a possibilidade da presença do imaginário, da fantasia, da ficção em sua interação com as crianças. Stierle (in Jauss, 1979, p. 149) sustenta que “Só uma ilusão fundada na ficção é capaz de se transformar em experiência estética, que não se esgota na ilusão propriamente dita”. Algumas das crianças percebem e denunciam o blefe da professora pois, como diz uma delas, a professora “fingia que não via” (figura 9).



Figura 9 - História em quadrinhos criada por uma menina de 3a. série



Na figura 9, não temos a elaboração tão refinada no que diz respeito à linguagem própria dos quadrinhos. Os balões de fala saem do espaço - ou há alguém escondido por detrás do livro em pé, na mesa? - e o texto é todo seqüenciado em narrativa, sem diálogos. O cenário é sempre o mesmo e a boneca aparece na mesma posição da professora, em todos os quadros, não havendo interação entre os personagens.

Tanto essas histórias em quadrinhos como os demais trabalhos realizados pelas crianças – desenhos e redações – me foram entregues sem qualquer comentário da parte das professoras, a não ser o de que não haviam feito correções nas produções infantis. Fico a imaginar: que leituras foram feitas por elas desses trabalhos? Em geral, não houve espaço – e nem muito interesse - nos restritos horários das professoras, para conversarmos sobre essas reações e expressões das crianças diante da boneca, nesses primeiros encontros.

## Redações

As crianças das 2<sup>as</sup>. séries fizeram redações que contam um pouco do que viram naquele dia na escola. Algumas das expressões utilizadas por elas para falar do movimento e da imobilidade foram: “uma boneca estátua que se move”, “a estátua que se mexe”, “uma boneca dura e mole”, “estátua viva”, “ela parece uma boneca ou alguém disfarçado”, “ela parecia inteligente nos passos de dança”. Percebemos que lançam mão de adjetivos e idéias de oposição – dura e mole, estátua que se mexe – para dar conta de definir o que viram. Surge também a idéia de disfarce para dizer da caracterização do personagem, assim como uma certa concepção de inteligência corporal. Tecem comentários em torno da comunicação: “Ela se comunica com os olhos e com as mãos”, “Ela não fala, nós só conseguimos nos comunicar por gestos”, “Eu aprendi gestos com ela”. As poucas indagações que fazem também giram em torno da comunicação: “Ela não fala nada, porque será?”, “Ela era muda, por quê?”

As crianças desenhavam com destaque aspectos essenciais da boneca: a saia colorida, o branco predominante no corpo, os olhos e os cabelos. Lançam conjecturas em torno do nome que tal boneca poderia ter: “Branca de Neve, Colorida Piscadeira, Beatriz, Porcelana, Cori Colorida, Boneca sorridente, Maluquinha, Boneca dançarina, Emilha, Maria arco-íris”. Por fim, os agradecimentos parecem

demonstrar, às vezes mais, às vezes menos explicitamente, um pouco do que sentiram diante da boneca na escola: “Ela é legal”, “Todo mundo gostou dela”, “Obrigado boneca de ter vindo, beijos”, “Hoje foi o dia mais feliz... gostei dela e quero que ela volte”, “A visita dela foi bem engraçada, nos divertimos tanto com ela”, “Quando ela se despediu foi chato”.

#### Desenhos – Os alunos levam a boneca para outros espaços

Às crianças da 1ª. série foi lançado o desafio, por suas professoras, de desenharem a boneca em um outro espaço onde ela poderia estar.

Corações, estrelas, sol, nuvens e arco-íris são recorrentes nos desenhos das crianças que participaram dessa pesquisa. Stern (1965) salienta que, nos desenhos infantis, surge sempre um repertório de imagens clássicas: o sol, a casa, a árvore, a flor, entre outros elementos. Estas formas, juntamente com outras que vamos aqui destacar, aparecem nos desenhos das crianças que participaram desse trabalho. Convém destacar que, no vestido da boneca, há um arco-íris, o que poderia induzir as crianças a duplicarem-no em seus desenhos: na roupa e como ele se apresenta na natureza, no espaço.



Figura 10 - Desenho de uma criança de 1a. série

Na figura 10 o arco-íris transformou-se em colcha. A boneca foi transportada para o espaço mais íntimo: o próprio quarto de quem a desenhou. Foi colocada deitada na cama mas, mesmo assim, permanece com os braços em movimento, como na maioria dos desenhos. Em alguns desenhos percebemos uma preocupação das crianças em retratarem a boneca como de fato ela é. Em outros, no entanto, as crianças se permitem uma total recriação, vez ou outra mantendo alguns traços característicos. Na figura 10, destaca-se o rosto vermelho da boneca, bem como o cabelo cor-de-rosa forte como reinvenção.



Figura 11 - Desenho de uma criança de 1a. série

Nessa figura a boneca surge num cenário de conto de fadas. O arco-íris é um portal que se liga diretamente à boneca pela cor mais escura do vestido. Os diversos corações voadores, no mesmo tom de vermelho dos frutos da árvore, dão ao ambiente um clima de magia. Os olhos e a boca da boneca destacam-se em diversos desenhos, revelando o quanto essas partes do corpo estão presentes na performance. Grande parte da comunicação se dá por olhares e piscadas. Quanto à boca - além do fato de a boneca não falar, o que impressiona bastante as crianças - a maquiagem é feita redesenhando o traçado natural dos lábios, o que os alunos, com muita perspicácia, percebem e retratam.

Nas figuras 12 e 13, a boneca surge em meio a uma série de fenômenos da natureza simultâneos. Impera a magia do mundo infantil: há sol e chuva de estrelas cadentes, sol e chuva colorida. No desenho 12, a criança e a boneca são retratadas muito semelhantemente e, embora ocupem o centro inferior da página, não têm tanto destaque quanto o que é dado à chuva de estrelas sobre o arco-íris.



Figura 12 - Desenho de um menino de 1a. série



Figura 13 - Desenho de uma menina de 1a. série

Os desenhos 14 e 15 são ricas cenas de aventura criadas por meninos que nos fazem lembrar filmes de ficção e enredos de videogame. Entendendo essas produções como leituras das crianças sobre a boneca, retomamos Certeau (1994, p. 269) para quem "... ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo", que é exatamente o que os meninos fazem valer.

Na figura 14, há uma profusão de comunicação entre planos – céu e terra – por meio de raios, representados com riqueza por diferentes tipos de traçados – ora diretos, ora por tracejado interrompido, mais curto ou mais longo, ora por forma de ziguezague, ora por uma espécie de trilho. A boneca aparece de fato num outro contexto e torna-se bastante robotizada, com traços mais retos a formarem seu corpo e cores mais frias distribuídas em bloco: verde e tons de rosa. Parece ter ligações com outros planos e ser controlada por uma corrente de energia alaranjada. Há várias formas que nos fazem lembrar naves e habitações fora do comum – planetas ou astros. A forma amarela redonda, no canto superior direito, tanto pode ser um sol bastante original como pode ser parte de uma nave,

a emitir pequenos sóis na direção da boneca.

Há um menino em cima de um planeta – seria o próprio desenhista? Um gigantesco vaso de flores também recebe vibrações – ou as emite? – em forma de pequenas naves com hélices. A porta, à esquerda, também nos dá a idéia de uma cápsula, considerando a forma como é desenhada e suas fechaduras. Este menino, com a boneca, viajou para outros mundos...



Figura 14 - Desenho de um menino de 1a. série

Na figura 15, também encontramos um personagem a viajar pelo espaço em cima de uma estrela ou planeta. O desenho possui cores quentes e fortes que reforçam o clima de ação. Sobre a boneca – que, pelo desenho, assemelha-se a um anjo de asas e auréola – paira um helicóptero que se destaca pelo traçado em preto e ocupa o centro da cena. Novamente, há uma forma de cápsula em torno da cena principal.



Figura 15 - Desenho de um menino de 1a. série

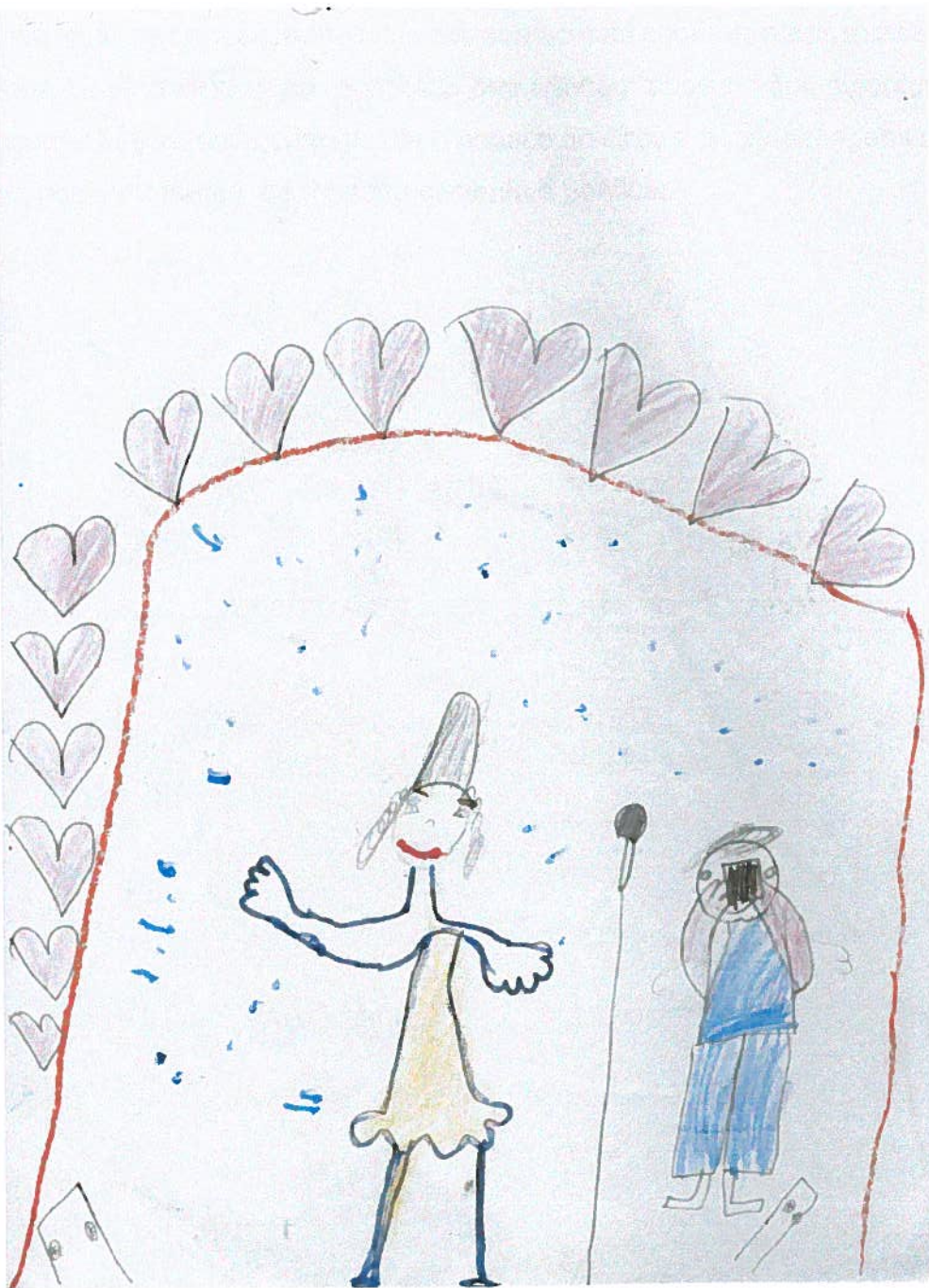


Figura 16 - Desenho de uma menina de 1a. série

As referências televisivas também apareceram nos desenhos e, assim, na figura 16, a boneca está num programa de TV, ao lado do microfone, a ser fotografada ou filmada. A mídia representa, nesses desenhos, sucesso e prestígio.

A boneca gigante surge na figura 17, assim como em outros trabalhos. Meredieu (1979: 43) destaca que “A criança não se preocupa nem um pouco em respeitar as proporções dos objetos; ela lhes atribui uma ‘grandeza afetiva’.” Este menino desenha a platéia como bebês em seus bercinhos e cadeiras, sem muitos detalhamentos, pois o que parece importar e se destaca são os imensos cílios



dos olhos azuis da boneca, bem como seu sorriso e as enormes mãos e cabeleira. No arame há uma pessoa no monociclo que também possui mãos gigantescas. Com poucos traços, essa criança cria o espaço do circo e os personagens que o habitam neste momento, de maneira eficiente e poética.



Figura 17 - Desenho de um menino de 1a. série



Figura 18 - Desenho de uma menina de 1a. série

O desenho 18 nos transporta para a doçura das pequenas coisas preciosas: os brinquedos infantis, desenhados sinteticamente e pintados com cores bem definidas, espalhados pelo espaço, como é comum acontecer a esses objetos do mundo das crianças. A boneca foi incorporada a um coletivo de coisas amadas muito presentes no mundo da criança. Junto aos brinquedos, há patinhas de um animal – ou seria mais um brinquedo, um carimbo?

A professora Esperança também fez, com as crianças de sua sala, uma carta coletiva, em forma de cartaz, que foi afixada a uma parede. Ela nos contou que disse às crianças ser mais seguro deixar a carta naquele local, porque a boneca com certeza passaria por ali e a veria. Afinal, como enviariam uma carta assim tão grande pelo correio? Além do mais, não sabiam o endereço da boneca para poder remeter a correspondência. Eis o que os meninos e meninas escreveram:

*Mimosa,*

*Gostaríamos que você voltasse aqui na nossa Escola. E que trouxesse um amigo igual a você pra poder brincar bastante com a gente.*

*Um beijo dos seus amigos da 1ª. série B*

27/03/01

*Questões da 1ª. B*

- *Se ela é de verdade*
- *Se ela é bailarina*
- *Se ela vai ou já foi em outras escolas*
- *Se ela já trabalhou em circo*
- *Se ela conversa com pessoas mudas*
- *Se ela fala de verdade*
- *Onde ela mora*

As crianças estão a dizer, em primeiro lugar, que querem mais: outra visita, outro amigo como a boneca. Parecem pensar que uma boneca só, para tantas crianças, é pouco. As questões levantadas pelas crianças foram trabalhadas na segunda etapa da pesquisa, relatada mais adiante.

Desenhos da boneca na escola

Os desenhos 19 a 28 – feitos por crianças das 1<sup>as</sup>. e 2<sup>as</sup>. séries - buscam representar a boneca no espaço em que ela foi vista, na escola.

No desenho 19, a imagem que vemos é singela. A boneca e todos os outros elementos encontram-se centralizados no papel. Há traços ondulados que se repetem no cabelo da boneca, nas folhas da árvore, no desenho da nuvem. O arco-íris aparece a cobrir todas as figuras que compõem o desenho. Há ainda duas sobreposições: a boneca diante da árvore e, acima, a nuvem diante do sol. As cores fortes da árvore destacam o branco predominante da boneca. O tronco da árvore tem a forma de um retângulo, assim como a nuvem. Tanto a copa da árvore como o sol e o arco-íris têm formato de semicírculos, uns acima dos outros. Todos esses elementos dão ao desenho equilíbrio e graça singulares.



Figura 19 - Desenho de uma menina de 2a. série

No desenho 20, chama nossa atenção o movimento da boneca, a sair detrás da árvore, bem como a perspectiva adotada pelo desenhista, de frente e de cima simultaneamente. Destaca-se a fidelidade ao espaço onde ocorreu a apresentação, ou seja, sobre a mureta que contorna uma árvore. No desenho, a árvore não possui copa, mas apenas algumas folhinhas, o que dá ainda mais destaque à boneca a se apoiar no tronco – este é o tema do desenho.



Figura 20 - Desenho de um menino de 2a. série

As figuras 21 a 28 apresentam, além da boneca, o público – crianças e professoras - e, em alguns casos (22, 23, 26, 27 e 28), o filmador.



Figura 21 - Desenho de uma menina de 1a. série

No desenho 21, a professora está presente e possui o mesmo tamanho da boneca. No entanto, enquanto a criança está próxima da boneca, a professora aparece distante, do outro lado da árvore.

No desenho 22, o filmador registra a boneca de mãos dadas com uma menina, sob um largo céu azul, debaixo do sol amarelo intenso. Nessa representação, num grande espaço, apenas quatro pessoas estão presentes.



Figura 22 - Desenho de um menino de 1a. série

O desenho 23 traz marcas que demonstram ter sido apagado. Se, num primeiro momento, o desejo foi o de desenhar o público, nomeando-o, com uma auto-representação inclusive, num segundo momento a menina optou por desenhar somente a boneca e o filmador, cada um em seu pedestal. A câmera é quase um prolongamento do corpo do filmador, pois se equilibra sozinha sobre ele e tem a mesma cor de seus braços. A boneca foi flagrada por ele no momento em que piscava e traz os cabelos cuidadosamente penteados. As tranças foram representadas por



Figura 23 - Desenho de uma menina de 2a. série

diversos "x" interligados: ora na horizontal, no alto da cabeça, ora na vertical, ao lado do rosto.

O desenho 24 apresenta, em vez de uma única árvore, três, de formas bem distintas uma das outras.

As crianças e a boneca têm seus corpos representados por diferentes formas geométricas. As três figuras humanas estão no mesmo plano e distribuem-se, no espaço, em simetria com as três árvores que estão na parte de cima do desenho. Um muro forte, marrom, separa: três para lá, três para cá.

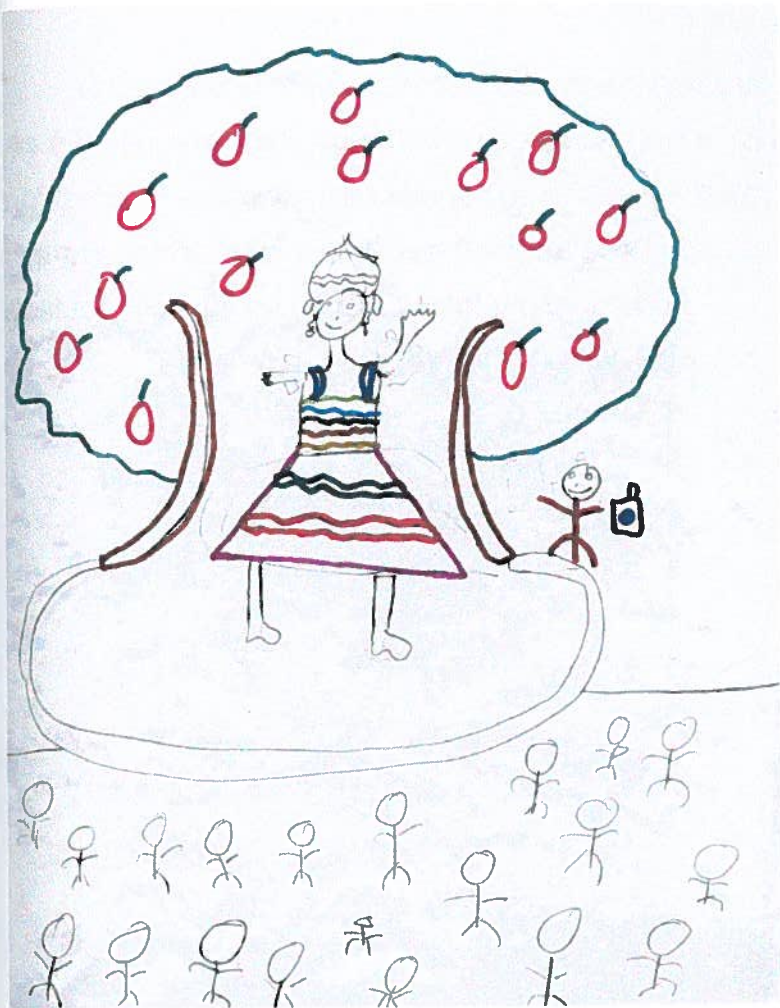


Figura 24 - Desenho de um menino de 1a. série



Figura 25 - Desenho de um menino de 1a. série

O desenho 25 também traz a boneca no mesmo plano das crianças. Todos sorriem e estão bem caracterizados por cabelos, óculos e o formato da cabeça.



Já no desenho 26 o público é representado como massa, todos iguais, de costas. O filmador foi colocado numa posição distante e só podemos identificá-lo pelo equipamento que está ao seu lado. É novamente a boneca, no centro da folha e diante da árvore o tema do desenho.

Figura 26 - Desenho de uma menina de 2a. série



Figura 27 - Desenho de uma menina de 2a. série



O desenho 27 define bem adultos – possuidores de longas pernas - e crianças. As árvores aparecem ao fundo e são todas iguais. As cabeças das pessoas são rigidamente redondas e a maioria dos retratados veste roupas azuis. As meninas ficam à direita da boneca e os meninos à esquerda. As cores da roupa da boneca destacam-se diante do tom pastel predominante.

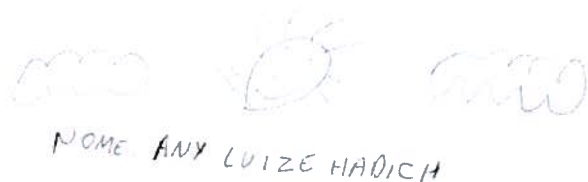


Figura 28 - Desenho de uma menina de 2ª. série

Por fim, o desenho 28 traz a boneca novamente piscando, representada com traços bem elaborados no rosto, cabelos, roupa e sapatos. Embora o filmador também esteja sobre um pedestal, ele é bem menor do que a boneca, que por sua vez é muito maior que as crianças, todas de roupas vermelhas. Essa é uma platéia só de meninas, identificadas pelos nomes escritos acima de suas cabeças.

## Desenhos com textos

As figuras 29 a 35 são desenhos e textos elaborados por crianças das 4<sup>as</sup> séries.

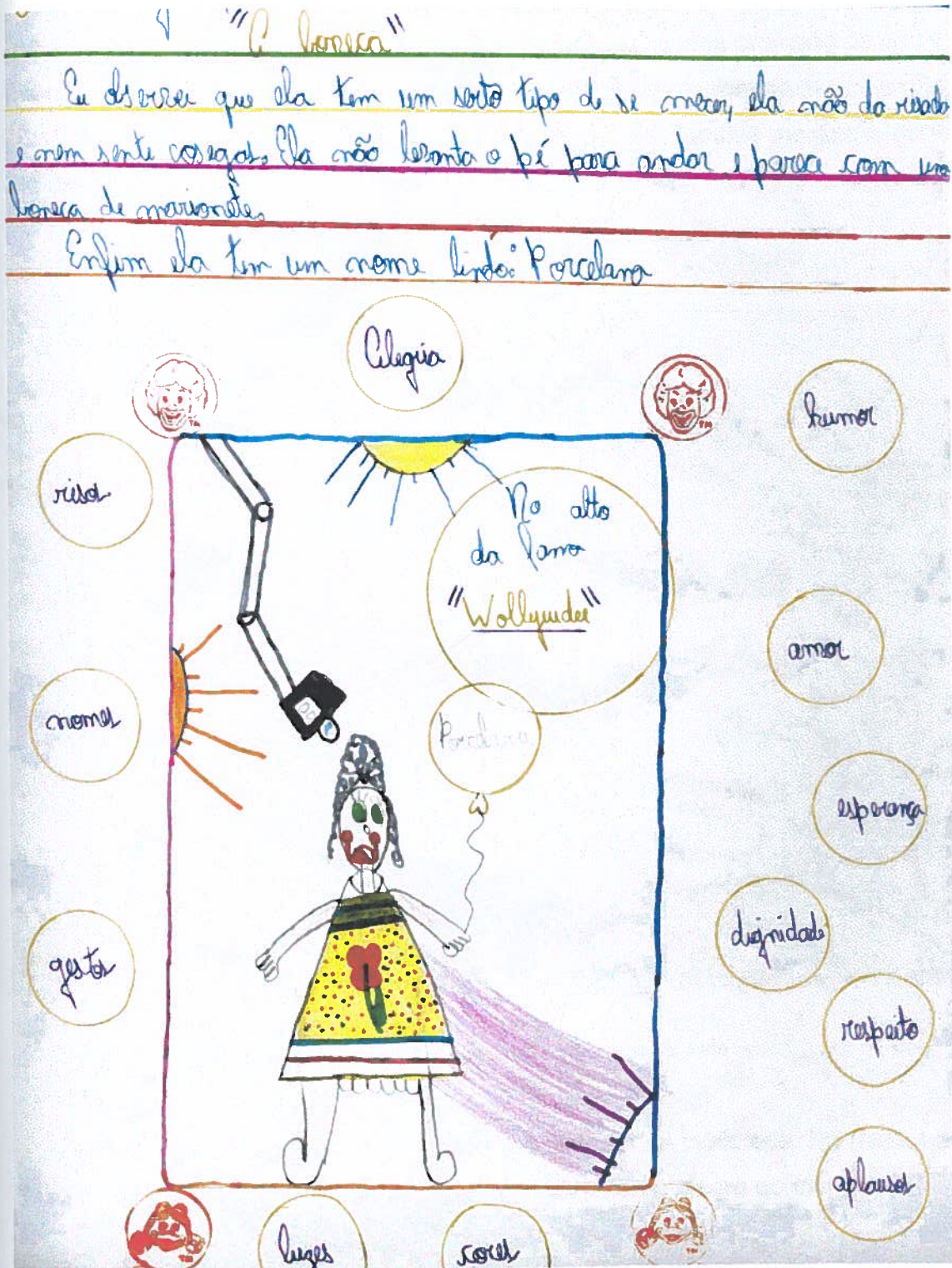


Figura 29 - Desenho e texto de uma menina de 4a. série

Nos desenhos 29 e 30, em palavras soltas no papel, dentro de balões, as crianças expressam valores e sentimentos associados à presença da boneca na escola: dignidade, esperança, respeito, alegria, humor, brincadeira, comédia, dentre outros.

No desenho 29, a boneca está “no alto da fama”, em “Wollywdee” (sic), e tem ao seu lado refletores e um microfone. Em ambos, há uma profusão de cores. Stern (1965: 42) comenta sobre os escritos presentes nos desenhos das crianças: “Sirven para precisar el sentido de lás imágenes y son medios auxiliares de la expresión.”

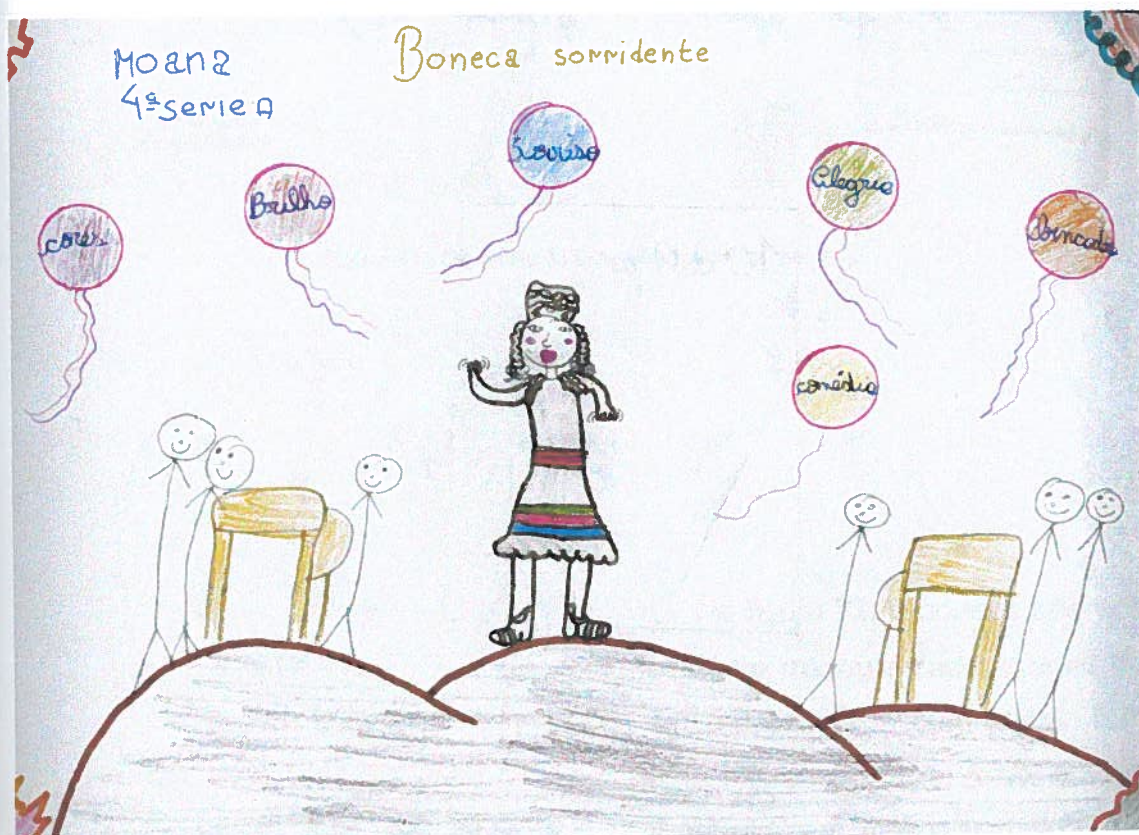


Figura 30 - Desenho e texto de uma menina de 4a. série

O desenho 31 representa a boneca e o filmador na biblioteca. No texto, um desejo: “se você voace (sic) seria o ser mais divertido e alegre do mundo”.

## CORI-CORORIDA

Eu acho que para alguém fazer uma coisa com paz tem que ter muita vontade  
coisa que não possa ser feita sem a vontade e alegria da pessoa pela sua  
vontade e não quer que ninguém se machuque e tudo mais.

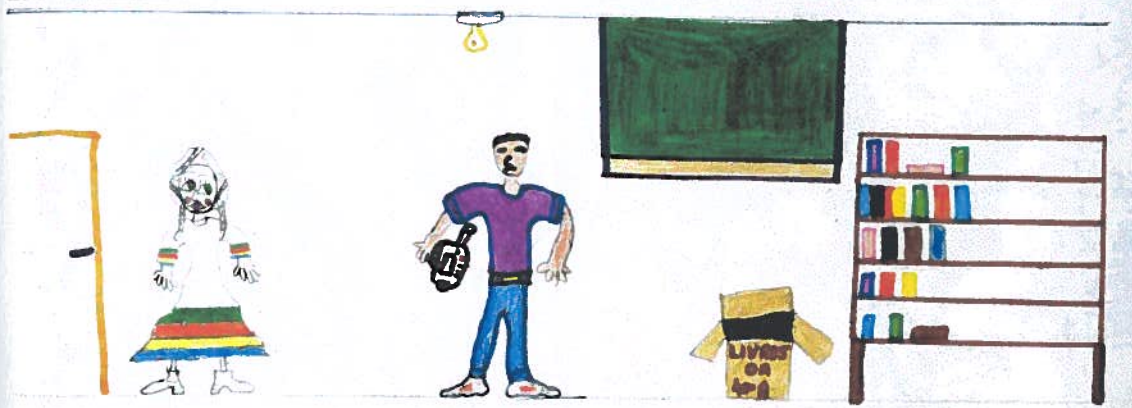


Figura 31 - Desenho de uma criança de 4a. série



Figura 32 - Desenho de um menino de 4a. série

Na figura 32, a boneca aparece bastante masculinizada, apesar de ser representada com seios. Tem uma expressão facial forte, braços e pernas musculosos, sapatos que lembram tênis – em vez das sandálias de plástico que utiliza. O autor do desenho escreve que a boneca parece um robô e que “Eu também queria ela em minha casa, para me animar”.

Boneca, você é a maior, depois gostei muito de você, porque  
da essa frase:  
— Você é linda como a luz, é algo que me conduz.



A BONECA  
DANÇARINA.

Figura 33 - Desenho de uma criança de 4a. série

No desenho 33, uma frase poética aparece: “Você é linda como a luz, é algo que me conduz”. Embora sorria, os olhos e a magreza da boneca dão-lhe uma fragilidade. A ausência de cores, em geral, faz com que se destaquem as faixas de cor da roupa da boneca. Para finalizar essa série de desenhos, os de número 34 e 35 trazem referências de outras bonecas: Emília (que aparece como Emilha) e uma “Boneca de cordão”.



Figura 34 - Desenho de uma criança de 4a. série



Figura 35 - Desenho de uma criança de 4a. série

O letreiro “Emilha” é gigantesco. A boneca está a se apresentar num picadeiro ou palco de programa de auditório, para uma platéia cheia. A boneca de cordão, por sua vez, está só, e seus braços desenhavam movimentos no ar. Seus cordões estão invisíveis – ou seriam cordas internas? Os pés também dão idéia de movimento, uma vez paralelos mas com a inclinação de um deles e o outro como se estivesse numa sapatilha de ponta de balé. O rosto circular e as bochechas, boca e olhos sendo representados praticamente pela mesma forma semi-circular, voltada para diferentes direções, dão bastante harmonia ao desenho.

Reiteramos as idéias de Leite, (in Kramer e Leite, 1998), de que o desenho deve ser encarado como “expressão da criança no meio em que vive, como meio de comunicação.” A

autora defende que a “pluralidade de linguagens” deveria se fazer presente na escola, pois “O olhar dá vida à obra; a obra dá vida ao olhar...” (p. 135). E, por isso, “A instituição escolar deveria constituir um local bastante rico para sistematizar conteúdos e, especialmente, espaço para experiências sensíveis, visitas, palestras, trocas, oficinas, para alunos e professores. A escola poderia ser um espaço propício ao afloramento de linguagens: um espaço privilegiado de criação.” (p. 144). Diante desse sonho, nos perguntamos: Por que isso não acontece? Por que se torna tão difícil a instauração de uma escola que tenha um espaço vivo como este apontado pela autora? É possível ser professor de crianças sem o investimento na imaginação e nas linguagens no fazer pedagógico? Muitas possibilidades de respostas podem ser apontadas. Talvez já tenhamos falado delas anteriormente, mas a insatisfação é tanta que é necessário frisar a questão. Seria este afastamento da escola em relação às linguagens uma resistência ao poder subversivo da arte, da imaginação e da comunicação? Seria uma tentativa de manter as hierarquias que ora se apresentam e que nem sempre auxiliam no cerne da atividade escolar que é a educação? Em que medida o excesso de controle burocrático, nas unidades escolares e na rede de ensino pública como um todo, atrapalha na implementação de uma escola que seja mais afeita à criação? Isso tudo sem falar das condições físicas e materiais em que operam as instituições de ensino públicas...

### Depoimentos em vídeo

Perguntadas sobre o que a boneca veio fazer na escola, após verem-na pela primeira vez, diante da câmera de vídeo, em geral, as crianças dizem: “brincar”, “alegrar a escola inteira - alunos e professores” – “fazer coisas engraçadas para as pessoas rirem”, “mostrar como ela é” - “a personagem que ela é”, na fala de uma menina - e “conhecer a gente, ver como a gente é”. Embora eu já soubesse do caráter lúdico e cômico de meu trabalho artístico, principalmente pelas reações e comentários nos parques e praças, a imagem e a verbalização das crianças neste sentido, no vídeo, deu mais concretude a esta percepção. Ficou clara também a reflexão das crianças, diante de um trabalho como este – e também pela conversa que foi a etapa seguinte - uma preocupação em relação à identidade: quem é a boneca, quem é a Renata, quem eu – criança, que me coloco diante desta boneca - sou, como eu sou, o que nos aproxima e distancia, que papéis representamos

em nossas vidas. Como bem coloca Bakhtin (1986, p. 113) “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” O estudioso Iser (1999, p. 53, vol.2) defende que “Perceber-se a si mesmo no momento da própria participação constitui uma qualidade central da experiência estética; o leitor se encontra num peculiar estado intermediário: ele se envolve e se vê sendo envolvido”. Guattari (1992: 19) por sua vez defende que a subjetividade é “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.”

Indagados sobre de onde a boneca veio, diante da câmera, as crianças responderam: “veio da floresta”, “do circo”, “de um sítio”, “da escola mesmo” – pois alguns imaginam ser a “mulher da secretaria”, alguém do “colegial” ou “a coordenadora da escola” .

Uma garota, no entanto, opõe-se à visão geral das demais crianças da escola, e diz que a boneca veio “de lá de cima porque ela tem um jeitinho de bonequinha morta”. Embora, em geral, as pessoas da escola se assustem com a percepção dessa menina, o mesmo tipo de fala ocorreu por diversas vezes, no espaço público da rua. Sabiamente, a nosso ver, Jeudy (1998) aponta que a imobilidade e a mobilidade estão uma contida na outra, poderíamos dizer, como duas faces de uma moeda, inseparáveis. O autor (idem, p. 44) pergunta, e ele mesmo responde refletindo sobre o fascínio que nos provoca a contemplação do corpo humano: “Ce qui nous fascine en regardant le corps en repos, est-ce la beauté de la mort? Une mort singulière puisqu’elle contient la vie, un souffle léger, à peine perceptible, continuant de donner au corps un frémissement”<sup>6</sup>. Se a morte, em geral, nos parece assustadora, também nos provoca um tremendo fascínio, pois que representa, talvez, o máximo da incerteza. O corpo imóvel pode, sem dúvida, gerar diferentes associações e interpretações, pois como obra de arte, apresenta-se aberto a múltiplas leituras. Souza (2000) defende que, para que o leitor avance em seus conhecimentos e seja capaz de compreender o que está lendo, é preciso que haja um espaço intermediário entre o estranho e o esperado. Freud (1981), em um pequeno texto, aborda o que seria o estranho ou sinistro: o

---

<sup>6</sup> O que nos fascina observando o corpo em repouso é a beleza da morte? Uma morte singular uma vez que ela contém a vida, um sopro leve, sutilmente perceptível, continuando a provocar no corpo uma vibração. – Tradução de Cristiane Grandó.



que nos causa espanto por não ser familiar, gera um sentimento de estar perdido, ou ainda o que deveria ficar secreto e, no entanto, se manifesta – o familiar recalçado. O estranho pode ainda advir da dúvida de que algo aparentemente animado seja de fato vivo, ou então de que um objeto sem vida esteja de alguma forma animado. Salienta que o que pode soar sinistro a uma pessoa pode não o ser para outra.

Questionados sobre para onde a boneca irá, depois de ter estado naquela escola, os estudantes dizem: “para outra escola, para ver outras crianças”, “para a casa dela”, “para um teatro”, “para uma instituição de caridade, para fazer as crianças doentes e que não têm nem pai nem mãe felizes”. Ao formular essas perguntas sobre o passado, o presente e o futuro da boneca buscávamos obter, do público, que relações estabeleceriam com seu imaginário, a partir da visão da performance. Ao ouvir as respostas das crianças, notamos a presença de espaços onde personagens e o mundo da fantasia podem transitar: o circo, a floresta, o teatro. Emerge ainda um sentido de necessidade da alegria provocada pela boneca em diferentes espaços como outras escolas e instituições de caridade. É curioso percebermos ainda que houve, por parte de algumas crianças, o levantamento da hipótese de que aquela boneca poderia ser alguém da própria escola.

- Buscando formular as regras do jogo ou segunda etapa

Planejando a segunda etapa do trabalho, em conversa com as professoras, surgiu a idéia de produzir um vídeo mostrando às crianças como e com o que se compõe a boneca. Nas palavras de Stierle (in Jauss, 1979, p. 159) “Só o horizonte da segunda leitura pode converter a primeira leitura, quase pragmática e causadora de ilusão, em uma leitura captadora da ficção. Pois só assim a construtividade da ficção pode se tornar objeto da faculdade de julgar do receptor”. Conversando com os pequenos após assistirem o vídeo, percebemos que a maioria deles nunca havia se visto dentro do monitor de TV. Principalmente com as 1<sup>as</sup>. séries, houve necessidade de um tempo maior e de mais conversa para perceberem que eu, que estava diante deles, a moça que abre o vídeo - eu mesma - a boneca do vídeo, e a boneca que esteve na escola, éramos todas a mesma pessoa!

Entreguei à escola uma cópia da fita gravada durante a primeira apresentação, para que fosse mostrada aos alunos. Em minhas conversas, percebo

a dificuldade da escola em lidar com este equipamento. O vídeo que as crianças assistiram na 2ª. etapa foi visto cheio de chuveiros, ao que tudo indica, por um problema nos cabos de conexão dos aparelhos à eletricidade. Os dias correm e o problema perdura, os alunos ficam apenas imaginando como seria poder ver-se no vídeo...

Barbero (2000), tratando das relações entre o mundo da Comunicação e da Educação, é enfático, dizendo que “a escola desconhece tudo o que de cultura se produz [...]” e toma tanto o audiovisual como a cultura oral como frivolidade, o que levaria a um certo “autismo”. Aponta ainda que, em nossa sociedade, ocorre uma esquizofrenia ao se pensar os meios de comunicação de massa, a educação e a cultura como coisas separadas. Faz-se urgente então que as políticas do Estado nestes campos sejam pensadas de maneira articulada. Concordamos com o autor e percebemos, no universo circunstanciado de uma escola, como tais questões, que pertencem à nossa realidade macro-social, refletem-se em nosso cotidiano.

Nessa segunda etapa, em um bate-papo, as crianças revelam a profundidade de seus pensamentos em suas perguntas: “Como você se sente melhor? Assim – eu mesma, sem figurinos ou maquiagens - ou boneca? Se você pudesse ser só uma para sempre, qual você escolheria? Já aconteceu de você fazer a sua profissão e seus pais não deixarem? O que você ganha nesse trabalho dá prá você viver? Como você faz prá ficar parada daquele jeito?” Carvalho Desgranges (2001) destaca que, com o distanciamento, surge a possibilidade do espectador problematizar a encenação com suas próprias perguntas, visão de mundo, experiências anteriores etc., por si mesmo, ou a partir de provocações que lhe sejam feitas.

As perguntas das crianças referem-se, em geral, ao meu processo de criação, à técnica utilizada no trabalho que viram, à minha trajetória artística, ao reconhecimento da sociedade e da família a um trabalho como esse, a situações vivenciadas, quem sou eu – idade, onde moro, se tenho filhos, o que estudei -, às dificuldades de comunicação e medo perante algo desconhecido, à ação das professoras diante da boneca.

Em alguns casos, percebemos um jogo de provocações. Iniciado por mim, ao apresentar-me para as crianças feito boneca, continuado pela professora, ao negar a presença da boneca, e, finalmente, concluído pelas crianças, ao questionarem a professora a respeito de sua atitude.

Em alguns grupos, além do diálogo, fizemos também alguns experimentos coletivos, por exemplo, com exercícios de respiração, de alinhamento da coluna, brincadeiras de movimentação e imobilidade, formas com as mãos – alce, cachorro uivando, concha, várias borboletas, cobra etc. -, de fazer estátuas com o corpo, buscando explicitar um pouco mais os pontos que estavam sendo comentados e sensibilizá-los para a etapa seguinte do trabalho. A pedido deles, realizei o tipo de movimentação que é feito pela boneca, estando sem nenhum artifício como roupa, maquiagem, peruca. As crianças vivenciaram com muita empolgação essa pequena amostra do que poderíamos fazer juntos, como se estivessem presenciando a uma revelação mesmo, de algo que costuma ficar escondido, nos bastidores, e não à vista do público.

E foi assim, da relação que as crianças estabeleceram com a boneca no primeiro contato, dos depoimentos dados por elas diante da câmera, das produções feitas pelas crianças junto com as professoras, e das conversas que mantive com os alunos após assistirem o vídeo da construção da boneca, que surgiu a terceira etapa do trabalho.

#### - Buscando novos jogos... ou terceira etapa

Realizei uma série de aulas-espetáculo, uma classe por vez, em que iniciava com uma performance de *fada*, conduzia as crianças à biblioteca e aí realizava com elas diferentes propostas, conforme a série, mediante as questões que haviam sido suscitadas nas etapas anteriores. Ciotti (1999) alerta que a mobilidade da performance atua sobre o espaço de maneira evidente. Eu não tinha idéia de como aconteceria o deslocamento pela escola, com as diferentes turmas, de um espaço a outro, enquanto as outras turmas estavam em aula. Em cada uma das séries (coincidentalmente) aconteceu que, com um grupo, esta caminhada foi tranqüila, emocionante, como um rito de passagem e, com o outro, uma desordem, eu precisando falar com eles antes do que gostaria, antes do momento previsto, uma vez que a performance inicial era apenas corporal, não possuía fala. Como escreveu Dewey (1980, p. 95) "A experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes". Esses grupos mais afoitos e desorganizados causaram bastante desgaste em mim e nas professoras que os acompanhavam, para que

conseguíssemos realizar o que estava previsto. Talvez, justamente estes grupos fossem os que mais precisassem participar das propostas que realizamos, pois representavam para eles, verdadeiramente, desafios a serem enfrentados como, por exemplo, expressar-se - verbal ou corporalmente - e respeitar a vez, o tempo e o espaço dos colegas. De acordo com Cohen (1997: 33) o espetáculo em forma processual, desenvolvendo-se na conjunção espaço-tempo, acaba por exigir uma platéia mobilizada, não passiva, e possibilita outras cognições à recepção. Atuamos no espaço não apenas físico mas também imaginário, mental.

O número de crianças por turma, em torno de 35, dificultou um pouco o desenvolvimento das propostas, principalmente com as crianças de 7 a 9 anos. Trabalhar com todas as classes não era nosso objetivo quando apresentamos o projeto à escola. Pretendíamos atuar com, no máximo, quatro salas, de professoras que estivessem interessadas em pensar a relação entre a arte e a educação. Porém, um argumento surgido foi o de que, mesmo que algumas professoras não tivessem interesse, ao iniciar o trabalho com apenas alguns grupos de alunos, os outros também iriam querer se aproximar da movimentação diferente que estava ocorrendo na escola. Assim, houve a decisão de todas as turmas participarem das atividades. Isto foi bastante positivo, já que foi possível perceber diferentes envolvimento, tanto de alunos como de professores, bem como me apropriar do trabalho que a escola faz, junto às crianças, ao longo de seus anos de estudo. Por outro lado, foi bastante trabalhoso, um verdadeiro desafio, lidar com tantos dados de pesquisa.

Pensando nas provocações que realizamos, no ambiente escolar, podemos fazer nossas as palavras de Larrosa (2001: 180): "O chapéu de guizos não é uma máscara a mais, mas é uma garantia contra a fixação das máscaras. O chapéu de guizos é o que põe a nu que toda roupa é máscara, que todo rosto é máscara, e impede que as máscaras, crenças de si mesmas, se solidifiquem e se ressequem. E essa é sua contribuição para a aprendizagem: não a destruição das máscaras, mas o reconhecimento de seu caráter de máscaras e o impedimento que se grudem completamente. O chapéu de guizos da agilidade permite que a consciência continue fazendo piruetas. E, então, o baile de máscaras converte-se em uma alegre dança".



Figura 36 - Fada Flora e alunos no pátio externo da escola

Em uma 1ª. série, conseguimos nos comunicar apenas com gestos e, com calma, as crianças foram todas dando as mãos. Guiadas por mim (uma fada!) fomos à biblioteca, numa corrente. Em outras turmas, as crianças vieram atrás de mim buscando fazer, com seus corpos, aquilo que eu fazia com o meu, dando pulinhos, mexendo os braços, com muita alegria e tranquilidade.

Não era meu intuito fazer com que as crianças realizassem performances, tendo trabalhado apenas algo em torno de duas horas e meia com cada turma, mas aprofundar, com desafios e de maneira lúdica, questões levantadas por eles

a partir da fruição da minha performance e por mim assinaladas em conversas anteriores. Um objetivo também era o de propiciar a vivência de processos criativos em diferentes linguagens, algumas mais e outras menos trabalhadas pela escola, como meio de compreenderem melhor alguns percursos possíveis no caminho da criação artística performática. Diversas atividades buscaram trazer à tona a individualidade das crianças, questões que as preocupam; os sujeitos-crianças e seus desejos como material de criação e reflexão como uma semente para possíveis construções futuras de performances. Larrosa (2001: 53) escreve: “Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*)... E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior”.

#### Disputa por acenos

Com as 4as. séries, após a performance da fada, já na biblioteca da escola, trabalhei a questão da comunicação e das múltiplas possibilidades de interpretação do gesto, utilizando-me dessa vez da fala, na performance própria do contador de histórias, com uma história coletada por Luís da Câmara Cascudo (1987), chamada “Disputa por Acenos”. Ei-la:

*“Um sábio oferecia grande prêmio a quem disputasse com ele por acenos. Vários letrados concorreram inutilmente. Uns estudantes convenceram a um pobre leiteiro que devia participar do combate e muita gente compareceu para assistir a solução dos sucessivos enigmas. O sábio mostrou um dedo e o leiteiro dois. O sábio estendeu três e o leiteiro fechou a mão como para esmurrar. O sábio exibiu uma maçã e o leiteiro um pedaço de pão. O leiteiro foi proclamado vencedor, recebendo uma bolsa com moedas de ouro”.*

Mas por que será que o leiteiro foi considerado vencedor?

*“Aos estudantes o leiteiro explicou a disputa. O sábio quis vazar-lhe um olho e ele ameaçou aos dois. O sábio pretendeu arranhar-lhe o rosto com os três dedos e o camponês acenou a mão para o murro da represália. O sábio, para abrandá-lo, ofereceu uma maçã, e ele provou não ter fome pois guardara um*

*bocado de pão.*

*Aos seus amigos, o sábio esclareceu a simbologia mímica. Acenara que Deus é Uno e o oponente lembrou as duas espécies: Deus Pai e Deus Filho. O sábio mostrara-lhe então as três pessoas distintas, isto é, o Pai, o Filho e o Espírito Santo, e o leiteiro, fechando a mão, lembrou que o Deus verdadeiro é um só. O sábio disse, ao mostrar a maçã, que se perdeu o paraíso por uma fruta, e o pobre leiteiro avisou que o Paraíso fora reconquistado por Jesus Cristo, tomado pão na hóstia consagrada. Sem dúvida, o leiteiro vencera”.*

Após contar a primeira parte da história, deixei a solução do enigma em suspenso, para que as crianças levantassem, em grupo, as suas hipóteses. Um dos grupos, por exemplo, teve a idéia de justapor os dedos 1 e 3, colocados pelo sábio, e 2 e 0 – o punho fechado – utilizados pelo leiteiro, interpretando tais gestos como 13 maçãs e 20 pães. Outro grupo fez a seguinte proposta: o gesto de um dedo representaria o lápis, objeto que remete à sabedoria, dois dedos lembra uma tesoura, objeto utilizado por quem faz trabalhos manuais, os três dedos significariam uma coroa e o punho fechado uma pedra para acertar este símbolo de realeza. Já entre a maçã e o pão, este último teria mais valor, pois é feito pelo próprio homem. Um terceiro grupo lançou também suas hipóteses: a seqüência de um, dois e três dedos estaria querendo dizer que cada um dos debatedores se achava melhor do que o



Figura 37 - Crianças da 4a. série debatendo na Biblioteca

outro naquela quantidade, o soco significaria que, perdendo a paciência, o leiteiro fez sua ameaça, o sábio, por sua vez, pensando que o leiteiro não possuía nada, mostrou uma maçã, mas foi surpreendido com a apresentação do pão que, segundo os alunos, “é o pão de cada dia”. As soluções encontradas pelos estudantes para o enigma proposto, a meu ver, foram bastante engenhosas. Principalmente em uma das turmas, nosso trabalho fluiu de um modo muito dedicado e prazeroso. Foi bonito observar as crianças discutirem, feito gente grande (!) em seus grupos, os pontos de vista de cada um, defendendo as suas idéias e tendo que, ao fim do tempo previsto, encontrar uma resposta grupal. Foi um belo exercício que necessitou, dos participantes, suas capacidades de ouvir, argumentar, elaborar hipóteses, raciocinar, imaginar e ceder.

Embora as respostas grupais ao desafio tenham sido acima descritas de maneira fluente, em muitas ocasiões, no momento da atividade, surgiram debates entre as crianças, mediados por mim. À certa altura, por exemplo, um menino diz que o pão é mais saudável do que a maçã, e à minha indagação de dúvida, o grupo tenta encontrar outros motivos e justificativas para a vitória do leiteiro na disputa: “O pão é feito pelo homem”. Em outro grupo, discutem entre eles: “Vocês acham que o pão é mais forte que a maçã mas o pão é mole”, “O pão alimenta mais”. Levamos a termo a concepção de Stern quando diz que “[...] como soy educador presencio el acto creador: soy, a la vez, espectador y participante.” (1965: 2). Penso que essas duas atitudes – de espectador e participante - estiveram, o tempo todo, a guiar a pesquisa que desenvolvemos. Imaginamos que se o educador abre mão de uma dessas duas ações, seu trabalho perde em qualidade, a aprendizagem dos alunos fica prejudicada.

Após a atividade, a professora comentou comigo: “Até que eles conseguiram! Eu pensei que não ia sair nada.” Fiquei feliz com seu reconhecimento, pois considero que atingimos os objetivos propostos, com estas turmas, pelo empenho com que se dedicaram a resolver (e resolveram) os problemas que lhes foram colocados. Eu confiei, desde o princípio, que eles eram capazes. Será que a escola geralmente desconfia mais do que confia? Como isto interfere nas propostas de ensino que são feitas às crianças? Por que a escola, nas atividades que propõe à criança, menospreza sua inteligência? Que concepções de infância estão por trás de certas atividades escolares ao não despertarem o pensamento, o raciocínio e a curiosidade tão próprios às crianças? Estaria a escola mais propensa a atividades rotineiras,



a uma única resposta certa, do que a desafios?

Galard (1997, p. 43) defende uma “moral semiótica”, ou seja, o reconhecimento da existência do signo em toda parte e a afirmação do valor simbólico das condutas. Esta nos parece ser uma visão que deveria ser levada em conta no meio educacional; mas será que a escola, em vez de trazer à tona e à discussão essas questões, não as deixa veladas, justamente para manter certa ordem vigente e evitar determinados questionamentos? Levar em consideração os múltiplos signos existentes em nossa vida significa abrir-se para múltiplas possibilidades de leitura, o que nem sempre é tão tranqüilo para as instituições que têm, como uma de suas funções, instaurar a norma.

Galard faz uma distinção entre gestos e atos. Segundo o autor, dos atos, só conhecemos os resultados mas, com relação aos gestos, trata-se de atos considerados na totalidade de seu desenrolar, percebidos, observados, captados (p. 27). Nos gestos surgem repetições, gradações, antíteses, elipses, ironias, metáforas, metonímias, hipérboles, nem sempre captadas. Para o autor, a análise das condutas nos leva a “reabilitar o gesto, geralmente considerado secundário em favor das intenções.” Para Galard, “O gesto é a poesia do ato.” (id., *ibid.*).

Um outro desafio lançado a uma classe dos alunos de 4ª. série, divididos em subgrupos, foi o de que realizassem, à exemplo da disputa ocorrida na história, disputas por acenos entre si. Este embate foi bem mais difícil de ser solucionado pois os grupos fizeram gestos mais rebuscados do que os presentes na história, por exemplo, e deram explicações longas para eles. A professora incomodou-se com o fato de a maioria dos gestos referirem-se a agressões como “nós vamos pegar vocês”, na interpretação dos alunos. No entanto, é curioso notarmos que o “tom” dado pelos alunos, nessas expressões, assemelhava-se ao do leiteiro da história, ou seja, possuía um caráter simples, de jogo.

Cascudo (1987) trata do gesto como elemento essencial de nossa comunicabilidade. Em seu estudo, faz um levantamento histórico das origens de 333 gestos mais comuns aos brasileiros. Destaca a comunicação gestual como a primeira forma de comunicação humana, anterior à palavra e à fala. O autor escreve: “[...] o homem liberta e exterioriza o pensamento pela imagem gesticulada, com áreas mais vastas no plano da compreensão e expansão que o idioma.” (p. 19). Embora não haja obrigatoriedade de seu ensino, é indispensável ao ajustamento

do indivíduo na conduta social, ressalta Cascudo. Nota ainda que os gestos podem ser inconscientes ou intencionais. Em sua maioria, têm origem nas manifestações de saudação, e ainda quanto à funcionalidade, podem ser negativos, afirmativos, normativos ou religiosos. Em minhas performances com crianças, muitas vezes instaura-se o silêncio que, segundo Cascudo, ao ser contemplativo, tem uma dimensão de reverência (p. 61). Um outro gesto bastante comum é o apertar as mãos, que acabou transformado em brincadeira, com variações de ritmos e formas de toque, em dois grupos de alunos (de 1ª e 2ª séries). Cascudo nota que este gesto pode representar um pacto, um compromisso (p. 129). O compromisso da diversão mútua? O pacto de que estamos a nos conhecer um pouco mais – pelo toque? Um outro gesto que costuma ocorrer na interação tanto da boneca como da fada com as crianças é o de jogar beijos, que Cascudo sinaliza como sendo, originalmente, gesto de adoração, destinado às imagens reservadas nos oratórios e altares.

Cascudo também aborda, rapidamente, a questão do ritmo, ou seja, a lentidão estaria associada, segundo ele, à majestade, aos poderosos, e a rapidez aos serviçais e mensageiros. Se analisarmos por esse lado, a boneca possui um ritmo mais lento, e portanto instaura também um tempo diferenciado no contato dos espectadores com a performance. Já a fada está mais próxima do grupo ligado à rapidez pelo tipo de movimentação que realiza quando não está imóvel.

O branco, cor muito presente na caracterização da boneca, para Cascudo é a cor inicial, de purificação, mas também de fantasmas e almas penadas. Nos depoimentos colhidos junto às crianças, como já mencionamos, uma menina relaciona a boneca a fantasmas ou pessoas mortas, o que também pode ser sugerido pelo corpo que se apresenta imobilizado durante um certo tempo de realização da performance. Esta associação é feita por uma única aluna e, em algumas ocasiões, ao se depararem com este depoimento, as professoras consideraram-no equivocado. A nosso ver, no entanto, esta perspectiva não pode ser julgada “incorreta” pelo fato de direcionar-se para o sentido oposto de todos os outros alunos.

Carvalho Desgranges (1998: 53), apoiando-se em Benjamin, sustenta que contar e ouvir histórias é uma necessidade para nossa época, pois estamos imersos numa “vivência repetitiva e desmemoriada”, na qual a difusão da informação, onde

tudo está dado, opõe-se à arte da narração, que deixa abertura para as interpretações e explicações variadas. As crianças estiveram sempre muito atentas às histórias que contei a elas e, muitas vezes, demonstraram, inclusive verbalmente, ter sede de mais histórias.

Todo o meu trabalho foi realizado dentro do espaço e horário escolar. No entanto, o tipo de atividade e interação proposto, ao que pude perceber, não é usual, constituindo-se assim em eventos extra-cotidianos dentro da rotina da escola. Em aulas ministradas pelo professor Charles Underwood, da Universidade da Califórnia, no curso de Pós-Graduação “Exclusão e Inclusão”, ele salientava a eficácia de programas extra-curriculares, em relação ao ensino formal, no que se refere ao desempenho dos alunos, em geral: “Quando os professores podem olhar os alunos em atividades fora da escola eles podem olhar para estes alunos de forma diferente porque os vêem em um bom desempenho que não estão, normalmente, habituados a ver.” Como um dos fatores para esta diferenciação o professor aponta a construção de atividades partilhadas por educadores e aprendizes, e não somente sob o estrito controle do professor. Foi curioso notar que as crianças, ao se relacionarem comigo, estavam todo o tempo a se corrigir. Chamavam-me: “Professora! Épa! Quer dizer, Renata”. Sem que uma palavra sequer fosse dita a respeito, instaurou-se uma relação mais pessoal, na qual não havia tanta interferência de um certo status ou desempenho já marcado, previsto. O Prof. Charles salientou, nesse sentido, que a cerimônia ou ritual de interação ocorre de modo diferente num e noutro contexto, pois em se tratando de processos de educação não formal surgem relações mais pessoais, menos mediadas pelas hierarquias. As máscaras dos professores e dos alunos no ensino formal e nas ocasiões de educação extra-escolar são completamente diferentes. Tais observações foram feitas, pelo professor Charles, remetendo-nos aos estudos de Goffman (1974) que, na sociologia, desenvolveu a idéia das *máscaras* utilizadas pelos indivíduos nos diferentes rituais de interação social. Esses conceitos têm se mostrado bastante úteis para pensarmos no modo como acontecem - e aconteceram, no trabalho de campo que realizamos - as diferentes interações no espaço da escola, cada uma delas muito peculiar: das crianças, entre si, diante do trabalho artístico; das professoras entre si; das professoras com a direção da escola; das funcionárias da escola comigo (artista, educadora e pesquisadora);

da direção da escola comigo etc.

Goffman (1991, p. 177) destaca que a co-presença corporal, entre duas ou mais pessoas, traz em si riscos e possibilidades, sendo que nossa experiência do mundo tem sempre um caráter de enfrentamento. A distância provocada por uma comunicação via Internet, por exemplo, instaura um tipo de relação, comprometimento, envolvimento, bastante diferente da situação em que estamos frente-a-frente com alguém. Em muitas oportunidades, a relação das professoras comigo foi de rivalidade velada. Rivalidade que se encontra presente também no ambiente escolar, entre os professores, o que acaba dificultando o desenvolvimento de trabalhos coletivamente. Não podemos deixar de notar, no entanto, que se trata de uma rivalidade velada, pois que tal sentimento parece não condizer, a princípio, com a atividade educativa, e é como se precisasse ser abafado, assumido apenas em situações mais reservadas, até mesmo para que seja possível a manutenção da própria instituição educativa. As professoras, diante dos alunos, demonstravam certo interesse pelas atividades artísticas ou educativas que estávamos desenvolvendo, o que geralmente não acontecia quando os alunos não estavam presentes. Diante da direção da escola, por exemplo, a máscara a ser utilizada é a da eficiência e também de um certo respeito hierárquico, que nem sempre permanece quando a direção está ausente. Nesses casos, por sua vez, a direção pulveriza-se entre os diversos funcionários da escola e, sem que nada seja dito a respeito, todos parecem atuar com uma certa responsabilidade mais partilhada das decisões a serem tomadas.

É também em Goffman (1974, p. 47) que encontramos a idéia de que os indivíduos se relacionam sempre em conformidade com as relações instauradas, não de um modo genérico, mas tendo em vista uma qualidade ou estatuto particular que se estabelece no contato com o outro. Para Guattari (1992) a escola poderia ser vista como uma máquina que, como todas as máquinas, possui uma consistência enunciativa específica e gera certos agenciamentos maquínicos.

Terminado o trabalho de campo com as crianças e realizando entrevistas com as professoras, a relação que mantivemos modificou-se completamente. Se a princípio a entrevista soava, para as professoras, como algo desconhecido, perigoso, e era vista com desconfiança, na situação em si, os sentimentos que emergiram foram de cumplicidade e valorização, pois raras são as oportunidades que possuem para falar, individualmente, a respeito de suas formações, dificuldades

diárias, desejos profissionais etc.

O professor Charles Underwood destacou que os críticos de projetos como o UC Links (University of California Links), do qual ele participa, e que propicia o acesso à tecnologia computacional a crianças economicamente desfavorecidas no Estado da Califórnia, o acusam de ser apenas recreacional. No entanto, ele argumenta, é na “recreação que estas crianças e os participantes do projeto encontram motivos para ter esperança!” O professor Underwood apontou ainda para a desvalorização, no sistema escolar, do conhecimento pela experiência. Será que estes mesmos olhares não são lançados, também, no caso brasileiro, aos professores que enveredam pelo ensino e aprendizagem da Arte por meio de processos criativos aliados à fruição, juntamente com seus alunos? A arte não é vista pela escola, geralmente, como mera recreação? As experiências e o conhecimento próprios à arte não têm o mesmo status que outras áreas do saber, dentro das escolas brasileiras, haja vista a carga horária destinada à disciplina.

Santos (1995) escreve, refletindo sobre a nossa época, que “... os novos fenômenos de desigualdade/exclusão têm uma forte vinculação ao conhecimento e à tecnologia”.(p. 36). Em se tratando da educação, como e o que as escolas ensinam ou deixam de ensinar estão, dentro desta linha de raciocínio, contribuindo ou não para os processos de desigualdade e exclusão. Por que, a alguns, bastaria ler, escrever e contar e, a outros, seria necessário, por exemplo, uma educação crítica, voltada ao pleno exercício da cidadania, repleta de oportunidades culturais? A quem interessa manter as desigualdades sociais ou buscar diminuí-las, por diferentes meios, inclusive a educação? Como a sociedade pode se mobilizar para atenuar esses desfavorecimentos?

### O desafio das histórias produzidas coletivamente

Na terceira etapa do trabalho de campo - as aulas-espetáculo, com as 3<sup>as</sup>. séries, foram produzidas histórias coletivas, seguindo um procedimento desenvolvido por Ilo Krugli, diretor de teatro e educador, em alguns grupos com os quais trabalhou, principalmente no Teatro Vento Forte, em São Paulo.

Em cada turma, fizemos o que foi por nós denominado de uma história de verdade e uma história inventada. As histórias de verdade procuram maior conexão com o mundo real, e as inventadas, com o imaginário. No entanto, percebemos

que esses dois campos são intercambiáveis pois aquilo que apreendemos do mundo e criamos a partir dele varia conforme nossas experiências, valores, desejos etc. Eu era a escriba do grupo e foi difícil organizá-los para conseguirmos construir uma única história com 35 cabeças! Tal atividade foi escolhida para tentar esmiuçar um pouco mais com os alunos algumas fronteiras entre a realidade e a ficção. Como bem escreve Vygotsky (1982): para a imaginação, os elementos são tomados da realidade, passam por reelaboração, sob certos estados emocionais. O produto da imaginação materializa-se, voltando então à realidade, mas trazendo consigo uma nova força, capaz de modificar a realidade.

O desafio lançado às crianças foi o de que em ambas as histórias, deveríamos envolver a fada e os alunos como personagens. As histórias de verdade foram cartas, contando à professora que estava de licença como havia sido aquele dia de apresentação na escola. Como escreve Jauss (1979, p. 50), “A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. A produção desses textos visava justamente à explicitação do que havia se passado na fruição da performance, além de captar relações possíveis de serem estabelecidas a partir dos efeitos provocados pela manifestação artística. Buscando direcionar e refinar a percepção dos alunos, encaminhei o trabalho para que escrevessem na carta o que viram, sentiram, acharam e lembraram diante da fada. Aqui vai a carta escrita por uma das turmas.

*“Taboão da Serra, 23.05.01.*

*Querida professora Socorro,*

*Estamos mandando esta cartinha pra senhora com todo carinho.*

*Sentimos muitas saudades e falta da sua aula. Esperamos que seu filho esteja bem e se recupere logo. Volte logo. Nós estamos nos comportando bem com a professora Selma e a Fátima.*

*Hoje nós vimos a fadinha na escola. Nós achamos muito legal porque ela é engraçada e fez muita palhaçada. São muito interessantes os movimentos que a fada Flora e a boneca Florisbela, que são a Renata, fazem. Achamos tudo bonito.*

*A fada é cheia de flores brilhantes, com roupa bonita e luzes na cabeça piscando. A varinha é cheia de folhas com uma luzinha piscando na ponta. As plantinhas eram branca, amarela, verde, laranja. A botinha era cheia de flores. Ela ficava parada como estátua e depois dançava. Alguns alunos acharam que parecia pagode ou samba, outros acharam capoeira, outros artes marciais e outro a dança da motinha e uma menina que era frevo. Um garoto chamou de dança da vaca louca.*

*Tinha um pano amarelo embaixo dela, no chão. Ela pegou o pano e balançou e nos chamou para vir à Biblioteca.*

*A maquiagem era rosada com batom roxo escuro. Parecia que passou pó branco no rosto. A sobrancelha, a bochecha e o queixo eram laranja. Em cima da sobrancelha tinha um traço preto.*

*A mão tinha uma luva cheia de flores. Quando chegamos na Biblioteca, ela tirou a luva para escrever. Tirou a peruca cheia de flores.*

*Nós sentimos várias coisas: alegria, harmonia, emoção, energia, como se estivéssemos num conto de fadas.*

*Quando nós viemos para a Biblioteca a Renata falou para nós não fazermos barulho para não atrapalhar as outras salas.*

*Gostaríamos de dizer mais uma vez que estamos com saudades. Volte logo para dar sua querida aula.*

*Beijos e abraços,  
Com amor e carinho,  
3ª A e professora Selma”*

Conforme combinei com as crianças, essa carta foi remetida à professora pelo correio. Vale notar que houve certa resistência, na escola, a essa ação. O argumento dado pelos funcionários era de que a carta poderia ser entregue pessoalmente, dez dias depois, quando a professora retornasse ao trabalho. Nessa atitude, percebemos que os textos das crianças nem sempre são tratados em sua função comunicativa, o que pode tornar o aprendizado monótono, desprovido de sentido. Este primeiro texto foi bem mais simples de fazer do que o segundo, mais aberto, repleto de caminhos infundáveis. Reproduzo abaixo a narrativa de uma das turmas.

## O castelo encantado

*“Era uma vez uma floresta encantada. Na frente da floresta tinha um castelo onde morava uma fada que fazia magias. Num outro castelo do outro lado da floresta morava uma bruxa bem malvada.*

*A bruxa queria conquistar o reino da fadinha e dar veneno para ela porque gostaria de fazer um prédio de 100 andares para moradia de bruxas e bruxos. Ia ser um hotel-cassino de 5 sapos, em vez de 5 estrelas.*

*Numa escola, na biblioteca, havia um livro mágico com uma classe de alunos bagunceiros, malcriados, aprisionados dentro deste livro. Dentro deste livro a fada lançou uma magia para eles ficarem bonzinhos.*

*A fada veio pedir ajuda para as crianças. Elas encheram um monte de bexigas com tinta e veneno para jogar na bruxa e nos seus soldados malignos.*

*As crianças não conseguiram acertar as bexigas e tiveram uma outra idéia: atacar pedras para fazer a bruxa e os soldados desmaiarem, mas mesmo assim eles não desmaiavam. A bruxa continuava tentando jogar feitiço nas crianças.*

*A bruxa conseguiu fazer as crianças ficarem “do mal” novamente. A fadinha tentava desfazer o feitiço, mas não conseguia. Finalmente, a fada conseguiu desfazer o feitiço, jogando o poder bom mais forte que possuía. Todas as crianças correram para o castelo da fada.*

*Havia muitas flores no castelo e muitas coisas boas: ouro, prata, esmeraldas, pérolas, uma mesa bem grande cheia de comidas boas. Havia quadros nas paredes.*

*Finalmente a fada, junto com as crianças, conseguiu destruir a bruxa e seus soldados. Um “príncipe-fado” casou-se com a fada. As crianças foram adotadas pela fadinha. Uma criança disse assim: “Deus me livre! A fada não agüenta não!” E a outra falou: “Só se a gente se comportar”.*

*Viveram todos felizes para sempre dentro do livro”.*

Jauss (1979, p. 75) comenta “Enquanto o eu se satisfaz no prazer elementar, e este, enquanto dura, é auto-suficiente e sem relação com a vida restante, o prazer estético exige um momento adicional, ou seja, uma tomada de posição, que exclui a existência do objeto e, deste modo, o converte em objeto estético”. Para



a construção dessas histórias inventadas, foi necessário que as crianças, ainda mais do que nas histórias de verdade, tomassem um posicionamento e vissem, a si mesmas e à boneca, numa posição distanciada, dentro de um cenário e um enredo que, a cada momento, era negociado e decidido pelo grupo. "... a atitude estética exige que o objeto distanciada não seja contemplado desinteressadamente, mas que seja co-produzido pelo fruidor à semelhança do que se passa no mundo imaginário, em que entramos como co-participantes – como objeto imaginário" (Jauss, idem, p. 75).

Percebemos a estrutura, na história *O castelo encantado*, dos contos de fadas: há florestas, castelos, a luta do bem contra o mal, repetição do dilema e tentativas de solução e o final feliz. Durand (1988) escreve que a redundância, a repetição do símbolo (fada=bem, bruxa=mal) leva ao seu aperfeiçoamento, a esclarecimentos. A cada narração mais direta, eu incentivava as crianças a imaginarem, por meio de perguntas. "Como era o castelo? Mas de que maneira ela fez isso?" Choviam idéias. As próprias crianças identificaram, no começo de nosso enredo, a presença da mídia, estabelecendo relações com o enredo do programa Castelo Rá-Tim-Bum da TV Cultura. Ao mostrar os textos para as professoras e a diretora da escola, a diretora considerou-os geniais, e chegou a duvidar de que tudo havia sido idéia das crianças. Esclareci a elas como eu havia procedido para chegarmos àquele resultado. Diante deste fato, somos levados a pensar em como são desenvolvidas, com as crianças, as propostas de redação e o trabalho com a imaginação e a linguagem oral e escrita. Que caminhos são apontados? Que interferências o professor faz (ou não) na escrita e nas idéias dos alunos, influenciando diretamente no modo como o texto se constitui? A criança é convidada a se colocar nos textos que escreve, protagonizando as aventuras que provêm dela mesma? Os textos que a escola pede para que as crianças produzam são apenas uma lição a ser cumprida ou circulam como material de leitura entre os colegas, pais etc? (E de novo a pergunta) Se o professor não tem vivências e experiências em processos criativos em arte e em educação, como poderá criar situações de ensino e realizar a mediação com seus alunos, nesses percursos? Concordamos com Held (1980: 46) que defende que a "[...] imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia. Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que existe [...] uma pedagogia do imaginário".

Com a outra sala de 3ª série, no entanto, o trabalho foi bem mais difícil, pois eles apresentaram bastante resistência em escrever um texto coletivamente. Busquei envolvê-los por diferentes caminhos até que, à certa altura, sugeriram que escrevêssemos um texto de terror, idéia que foi prontamente aceita por mim. A história é curta, não possui os detalhes da outra, mas, a meu ver, expressa com vigor e clareza o imaginário desse grupo.



Figura 38 - Criação coletiva de textos

*“No cemitério, os mortos se levantaram e saíram correndo atrás das crianças da 3ª. série B. Apavorados, os alunos não sabiam o que fazer.*

*Os mortos pegaram as crianças e fizeram picadinho e colocaram dentro de seus caixões. Eles chuparam todo o sangue das crianças. A terra tremia, o céu parecia que ia cair.*

*A fada apareceu. Cada vez que o tempo passava, os pais ficavam preocupados e ligavam para a polícia. A polícia desconfiava.*

*A fada fez uma magia com a sua varinha. Os mortos voltaram para os seus caixões e as crianças voltaram ao normal. As crianças, com a ajuda da fada, voltaram para suas casas”.*

Em cada encontro que tive com as professoras, após terem contato com esta produção, houve resistências para aceitá-lo. Foi considerado pela direção da escola e pelas professoras como muito violento e, em diversas ocasiões, motivos

foram buscados para *explicar* o universo expresso pela história. Ora a violência na região foi apontada como causa, por vezes o local de residência dessas crianças, em outra ocasião as preocupações dos alunos naquele dia especificamente – talvez com o filho doente da professora, a característica do grupo – menos infantil e mais concreto do que o outro, segundo as educadoras. A todo o momento, busquei argumentar no sentido de acolhermos tal gênero de escrita – o terror – e a necessidade de deixarmos as crianças expressarem seus pensamentos e conversarmos com elas, em vez de se instaurar uma mentalidade de culpa. Será que, muitas vezes, dentre outros motivos, a violência surge justamente onde não há espaço para que as pessoas fantasiem? Por que o gênero terror não pode fazer parte da vida escolar? Talvez, no anseio de tornar as experiências escolares todas muito tranquilas e cor-de-rosa, tiremos delas a possibilidade da aventura, tornando-as sem gosto, sem sal e sem açúcar. Tornemos a escola um ambiente asséptico no qual os impasses, as dúvidas, as paixões e os inexplicáveis da vida não possam estar presentes. Barthes (1993) levanta a possibilidade de encararmos a própria identidade como ficção. O texto torna-se pois um tecido no qual o sujeito se perde, se desfaz e se propaga através dele. Pode ser que o que nos assuste seja a possibilidade dessa história tratar-se de uma alegoria, de uma elaboração simbólica que fale, por meio desse universo sangrento e de morte, de como as crianças se sentem muitas vezes... pois, como escreve Meirieu (apud Carvalho Desgranges, 1998: 71), “[...] aprender a assistir e a interpretar uma história é aprender a reconstruir e a contar a sua própria história.” Apoiando-se em Benjamin, Carvalho Desgranges (2001) revela a infância não apenas como etapa da vida, em termos cronológicos, mas como “modalidade de experiência e percepção do passado... como realização possível dos sonhos sufocados”. Quem sabe tal visão pudesse auxiliar as professoras a aceitarem, sem tantas restrições ou julgamentos morais, as produções infantis, a encarar a infância como um modo de experimentação diante da vida que independe da idade cronológica do indivíduo.

Benjamin (1975, p. 67) diz: “Cada manhã traz-nos informações a respeito das novidades do universo. Somos carentes, porém, de estórias curiosas... A morte sanciona tudo aquilo que o narrador é capaz de relatar... Em outras palavras: as suas estórias referem-se, embora indiretamente, à história da natureza... a morte aparece em turnos tão regulares quanto o homem da foice nas procissões realizadas ao meio-dia em volta do relógio do mosteiro”.

Larrosa (2001: 181) afirma: “Como os livros, como as viagens, como os jogos, como o vinho, como o amor. Como tudo que tem valor, o riso pode ser benéfico ou maléfico, divino ou satânico. Mas sua ambigüidade não é diferente da ambigüidade radical de qualquer experiência de formação, pelo menos quando a formação não é concebida de uma forma por demais harmoniosa, por demais construtiva, por demais linear, por demais edificante. Na formação existe, às vezes, tensão, destruição, negação. Por isso, só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade”. Será que as crianças não estão justamente rindo ao construir seu texto e fazer a prova de diferentes identidades – de criança, monstro do mal, do bem, autoridade policial, que são passíveis de construção, destruição e reconstrução?

Campos e Souza (in Dietzsch, 1999) também detectam, ao lidar com a literatura na escola na fase da adolescência, certo tipo de preconceito com relação a determinados gêneros. Apontam para o fascínio que o primeiro clássico da literatura de horror, o *Frankenstein* de Mary Shelley, de 1818, continua a exercer, ao mesmo tempo em que a escola procura não tratar de temas como violência e sexo, tão presentes na vida das crianças diretamente ou mesmo pela televisão. Ao instaurar esses assuntos-tabu, a escola não estaria se omitindo justamente quanto a questões tão importantes para a educação dessas crianças, no mundo em que vivemos hoje? Como é possível almejar uma formação crítica, para a cidadania – tão propagada em planejamentos e projetos – se nos ausentamos desse tipo de discussões? A nosso ver, é interessante percebermos a necessidade de a escola lidar, ao mesmo tempo, com a realidade, mas também propondo atividades que trabalhem a imaginação e a fantasia, no ensino fundamental. Durand (1988) detecta uma desvalorização da imaginação, a “phantasia”, no Ocidente, já desde a Antigüidade clássica. Tanto a imaginação como as sensações foram rejeitadas pelo pensamento cartesiano. Para esse autor, “A imaginação se revela como o fator geral de equilíbrio psicossocial.” (p. 77). Logo, podemos antever o quão intensa deve ser essa batalha, para que a imaginação adquira a mesma valorização que o pensamento racional nos processos do conhecimento. Trata-se de uma desvalorização histórica de longa data!

Trazemos aqui a rica contribuição de Bachelard (1990), buscando enxergar com um pouco mais de clareza as dificuldades de se trabalhar com a imaginação dentro da escola. Seria essa dificuldade pelo fato da imaginação fugir ao controle

do professor, trazendo à tona um imaginário que a escola pretende muitas vezes expurgar, em vez de aceitar e trabalhar com ele? “Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de ‘formar’ imagens. Ora, ela é antes a faculdade de ‘deformar’ as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de ‘mudar’ as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. Se uma imagem ‘presente’ não faz pensar numa imagem ‘ausente’, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação... O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é ‘imagem’, mas ‘imaginário’ (p. 1). Pode ser que a escola tome esta deformação própria da atividade imaginante como aberração, algo inaceitável, e aí estamos, então, diante de um nó a ser desatado. Se a escola se dispusesse a prestar atenção e dialogar, entre os professores e no contato destes com os alunos, sem um juízo de valor a priori, sobre o imaginário desperto a partir de um trabalho com a arte, sem dúvida, todos teriam muito a ganhar e a conhecer.

Em julho de 1998, na Av. Paulista, capto um momento da fantasia infantil, uma história inventada por uma criança, sem qualquer interferência dos adultos.

*Quatro crianças (entre 4 e 8 anos mais ou menos), duas mulheres e um homem, moradores de rua, monopolizaram-me sentando-se à minha frente. Fiquei incomodada porque já não conseguia respirar direito com tamanho mau-cheiro. Ao mesmo tempo, interagi com as crianças tentando achar o meio termo: nem a ignorância nem a confiança demais. Eram carinhosos, até beijo mandaram. O homem é que era meio chato, azucrinando por um bom tempo.*

*Um garotinho falou para o outro:*

*- Um dia eu levei uma boneca dessas prá casa.*

*O outro:*

*- Igual essa?*

*- Igual, mas ela quebrou.*

*- Desse tamanho?*

*- É.*

*Um senhor chegou para eles, tentando impor respeito mas com educação:*

*- Quem é que tá tomando conta da estátua?*

- Nós - eles responderam.

- Você, você, e ela, todo mundo? - perguntou o sr. rindo e apontando para eles.

- É - o homem respondeu.

- Não pode pegar o dinheiro dela, hein?

Um dos meninos, sem saber, de um jeito muito singelo e objetivo, convida o outro a imaginar, conta uma história, cria um enigma para si e para o outro: "Um dia eu levei uma boneca dessas prá casa." O outro, por sua vez, pede pela continuação da história: "Igual essa?" A história termina, se não trágica, pelo menos dramática, pois foi apenas um momento de fugaz alegria, um sonho que, rapidamente, se dissipou: "Igual, mas ela quebrou". Como diz Bachelard, o menino está em plena "ação imaginante", liberta-se da forma e do espaço que estão à sua frente e transporta a si mesmo, o outro e a boneca a uma outra situação, cria uma outra realidade. O senhor que perguntou "Quem é que tá tomando conta da estátua?" tinha, nitidamente, a intenção de intimidá-los com o fato de que deveria haver alguém por ali a me vigiar. O senhor se surpreendeu e eu também me surpreendi com a resposta "Nós", pois, assumindo certa responsabilidade, aquelas pessoas imediatamente instauraram-se no papel – real e imaginário - de vigilantes de uma estátua – viva. Resolveram brincar de jogar. Às vezes, sem perceber e sem muito controle, somos assaltados pela imaginação. Vale destacar que estamos a tratar aqui de um imaginário que não é "evasão desmobilizante" mas que, na vida da criança, "a faz refletir sobre os problemas de seu tempo" (Held, 1980: 37)

### Brincar de "virar"

Com as 2<sup>as</sup>. e as 1<sup>as</sup>. séries investimos na brincadeira por meio de jogos dramáticos, buscando com eles a expressão e o faz-de-conta, pelo corpo, do que gostariam de "virar", assim como eu "viro" boneca. Antes desse jogo, porém, como sensibilização, contei a eles uma história inventada por mim, que está bastante conectada com meu processo pessoal de criação das estátuas vivas, e também aos questionamentos feitos por eles sobre identidade, sobre ser e representar

algo. Para Galard (1997: 120) “Ser outro em si mesmo resume-se nisto: não ser desertado, nem possuído, mas exatamente o que se chama ser ‘habitado’ [...] um exercício assíduo do afastamento de si mesmo.” Surgiram muitas idéias, da parte das crianças, sobre em que eles mesmos poderiam se transformar: em geral idéias ligadas a super-heróis ou bichos considerados portadores de força e poder, no caso dos meninos, e bonecas e bailarinas, pelas meninas. Com alguns grupos trabalhamos também com brincadeiras de mímica daquilo que mais gostam de fazer. Apareceram muitas brincadeiras como pega-pega, videogame, luta, para os meninos e afazeres domésticos como arrumar prateleiras e lavar pratos, além de brincadeiras ligadas a danças e à maternidade pelas meninas. Nesta proposta, buscamos trazer o universo infantil, a identidade, quem são estas crianças, seu cotidiano e desejos, para o centro de nossos trabalhos. Jauss (1979, p. 77) escreve que “O prazer estético... se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético”. Ao final das atividades, um menino perguntou: “Quando é que a gente vai brincar daquilo de novo?” Eu indago: “O que que é *aquilo*?” E ele: “De virar.” Respondo que ele pode brincar quando quiser, no horário do recreio, é só convidar o colega. Será que a escola tem conseguido olhar para quem são estas crianças e colocá-las no centro de seus trabalhos?

Eis a história, de minha autoria, contada a eles:

### *A menina que virava boneca*

*Era uma vez uma menina que não gostava muito sabe do que? De ser gente. Ela achava que gente era um bicho muito complicado.*

*Tinha que fazer tantas coisas! Arrumar as bagunças: as panelas da mãe dela, as cuecas do irmão, os seus cadernos antigos, cartinha do namorado... Em alguns casos a menina nem sabia direito como fazer porque tem bagunças que são invisíveis e se escondem dentro das pessoas com muitos disfarces. Vocês sabiam?*

*Como a menina era gente, as pessoas faziam perguntas prá ela e ela achava que ter de responder era bem difícil. As pessoas falavam: Por que você*

*não vai brincar com as outras crianças? O que você vai ser quando crescer? Qual o nome da sua boneca? A menina se sentia zozza com a dança das palavras dentro da cabeça dela. Tudo se embaralhava, uma pergunta juntava com a outra, e ficava assim: Por que você não vai crescer? Qual o nome das outras crianças? Por que a sua boneca não vai brincar com as outras?*

*Achando tudo muito difícil, a menina começou a pensar: “bom mesmo é ser boneca. Boneca não precisa comer. Não sente dor. Pode ficar quietinha no seu canto. Não tem que tomar banho e escovar os dentes. Bonecas não precisam falar! Geralmente as bonecas não têm pai nem mãe, muito menos irmãos. Não têm que ir à escola. Não precisam pensar nem decidir nada”. E como essa menina não parava mesmo de pensar, um dia ela teve a seguinte idéia: “E se eu virasse boneca? Se o Super-Homem vira Super-Homem, por que eu não posso virar boneca?” Se vocês pudessem virar outra coisa, o que é que vocês gostariam de virar, hein?*

*Um dos muitos pensamentos da menina foi assim: “o boneco Pinóquio e a boneca Emília com certeza não deviam estar muito bem da cuca quando resolveram que queriam ser gente. Sem dúvida não tinham a menor noção da enrascada em que estavam se metendo”.*

*A menina resolveu então começar a fazer uns testes. Toda vez que a situação engrossava pro lado dela, ela pensava assim com toda força: virar boneca, parar tudo, virar boneca, parar tudo... E o seu pensamento era tão decidido, mas tão decidido, que não é que funcionava? As únicas coisas que ela realmente não conseguia parar, sabe o que eram? A respiração e o coração. Então ela resolveu que era uma boneca que respirava e que o coração batia. Pois não é que ela percebeu que conseguia ficar um bom tempo sem piscar? Então, só de vez em quando, ela dava uma piscadinha.*

*Algumas pessoas achavam aquilo meio esquisito. Tinha gente que achava graça! Gente que pensava que a menina devia ter algum problema, prá ficar parada daquele jeito. Outras pessoas achavam que era macumba, que a própria menina tinha feito, ou alguém tinha feito prá ela.*

*Era mesmo um mistério. Ninguém entendia direito como aquilo era possível. Onde já se viu menina virar boneca? Tinha criança que queria levar a menina-boneca prá casa. Até comprar queriam porque achavam que a boneca-menina estava à venda.*



*E a menina, sabe como é que ela se sentia? Ótima, daquele jeito, porque ficava assim: quietinha, parada, sem falar nada, feito boneca em prateleira.*

*Como vocês devem saber, não tem propaganda melhor que o "boca-a-boca". Um menino contou prá irmã aquela incrível história da menina que virava boneca. E a irmã contou prá avó, que contou pro moço da mercearia, que contou pro advogado que era vizinho, que também comentou com seu filho, que trabalhava na televisão, que falou da história prá uma porção de gente que via o seu programa, inclusive um grupo de cientistas que discutiam, num congresso, uma porção de casos de gente que virava outras coisas.*

*A menina quase ficou doida porque tinha muita gente que queria falar com ela. Às vezes ela até respondia o que eles queriam saber, mas na hora que ela cansava, sabe o que ela fazia? Ela voltava a ser boneca, daquelas que não falam nadinha. A vida da menina, então, passou a ser dividida em dois momentos: gente e boneca. Entre estes dois momentos vinha sempre um cansaço, de modo que, quando cansava de ser gente, virava boneca, e quando cansava de ser boneca, desvirava e voltava a ser gente outra vez.*

*Todo mundo comentava o caso da menina, cada um dando o seu ponto de vista.*

*As mães tranqüilizavam: É só uma criança, ela está brincando!*

*Os cientistas argumentavam: Trata-se de uma grave síndrome ainda não detectada, bonequite paralisante aguda, talvez.*

*Os artistas assim se exprimiam: Que menina criativa! Faz bonecas como nenhuma outra!*

*Os fabricantes de brinquedos declaravam: Que hábil artesão o construtor desta maravilha! Precisamos de outros exemplares para nossos comércios! Precisamos produzir em larga escala!*

*A menina às vezes achava que seu ouvido estava crescendo, vê se pode? De tanta coisa que ela ouvia. E também prá poder ouvir melhor tudo o que diziam dela. Na verdade o ouvido da menina continuava do mesmo tamanho de sempre. Acontece que quem estava crescendo era a própria menina (isto nem sempre ela percebia), mas é que já estava mesmo na idade dela crescer.*

*A menina reparou que tinha coisa que ela ouvia e ficava, não ia embora nunca mais, virava recheio de menina-boneca. Chegou um ponto em que este recheio estava tão grande, mas tão grande, que a menina precisava botar prá fora, prá não explodir. E foi aí que ela percebeu que, sendo gente, ela podia falar de todas estas coisas que deixavam a boneca tão estufada.*

*A partir deste dia, sabe o que aconteceu? Ninguém nunca mais viu aquela boneca. Os jornais noticiaram: Extra! Extra! Seqüestro! Some a boneca-menina! A imprensa queria a opinião da sociedade a respeito do fantástico fenômeno.*

*Alguns pais deram o seu depoimento: Acho que ela resolveu brincar de outra coisa, não se preocupem, deve estar por aí.*

*Os cientistas se dividiram: alguns, boquiabertos, perderam a fala, Oh! Outros, sabichões, diagnosticaram: Inexplicavelmente, da mesma maneira que veio, foi-se.*

*Os artistas não tinham dúvidas: Ela soube qual era a hora de parar. Que surpresas irá nos reservar daqui para frente, hein?*

*Os fabricantes de brinquedos, por sua vez, só acusavam, sem saber ao certo a quem se dirigir: Sabotagem!*

*A menina, vendo e ouvindo tamanha agitação, só dava um sorrisinho malandro. O que ninguém sabia era que a fantástica boneca tinha se tomado invisível e, agora, andava com a menina por todos os cantos, ao seu lado, sem que ninguém percebesse.*

As crianças permaneceram bastante atentas durante essa performance, vez ou outra expressando-se mais, com risadas, sorrisos, olhares surpresos e exclamações. Alguns se espantavam "Ah!", diante da passagem fantástica, para a invisibilidade, ao final da história. Alguns alunos da 4ª série comentaram baixo com os colegas, enquanto eu iniciava a narração: "É ela!", reconhecendo na história certos elementos autobiográficos.

Sem dúvida, para que um trabalho como este, com crianças assim novinhas, propiciasse um crescimento mais equitativo entre os pequenos, da expressividade de seus corpos, de reflexão sobre a identidade e criação de um produto artístico a partir disso, precisaria ser desenvolvido mais a longo prazo. No entanto, um grupinho de três crianças, com certeza lançando mão de

características pessoais, conseguiu levar todos ao riso. Alguém até disse, durante a apresentação do trio: "É uma comédia!", o que revela conhecimento do gênero, já na 1a. série! Um garoto - fã de dinossauros, *um artista*, segundo a professora - representa o bicho. Um companheiro tenta combatê-lo, sendo um guerreiro cujo nome sou incapaz de pronunciar ou escrever, mas provém de um desenho ou seriado televisivo estrangeiro. Um pequeno, de 4 ou 5 anos, que é sobrinho da professora, participa fazendo um sapo. A cena é hilária. Eles agem como aquilo que estão representando e conseguem se coordenar muito bem. O dinossauro ataca o guerreiro de um modo que convence muito. O menino-guerreiro ri mas, em seguida, sem que ninguém interfira, retoma o seu guerreiro e tenta combater o dinossauro. O dinossauro investe novamente. O sapo entra na cena e o foco da ação transfere-se do guerreiro para o sapo que pula. Desta vez, quem se distancia e ri é o garoto que faz o dinossauro. As crianças possuem a sabedoria de entrar e sair do faz-de-conta. São extremamente companheiros uns com os outros! - o que a professora confirma que é constante, mesmo havendo diferença de idade. Peço para encontrarem um fim e o dinossauro cai morto. Terminamos nosso trabalho com palmas à excelente apresentação dos meninos e dor nas bochechas, de tanto rir. Será que a escola valoriza e presta atenção nos enredos televisivos e nos jogos de videogame tão presentes na vida destas crianças? Ao fechar o olho para estas mídias e produções contemporâneas, ela não está fechando os olhos para quem são de fato os alunos? Fechando os olhos para a cultura que eles têm?

Japiassu (2001) faz um levantamento das propostas já desenvolvidas no Brasil para o ensino do teatro, divididas basicamente em duas linhas, quais sejam: a da perspectiva instrumental, que utiliza esta arte para o ensino e a aprendizagem de outras disciplinas, e a abordagem essencialista ou estética, que trata a linguagem teatral em si, como sistema semiótico de representação humano. Situa os anos 60 e 70 como ponto fundamental de surgimento e desenvolvimento do teatro-educação no Brasil: através das propostas dos jogos teatrais da norte-americana Viola Spolin (1979), traduzida e estudada em nosso país por Koudela (1992), que mais tarde veio a abordar também o ensino com a peça didática de Brecht (1996); através ainda dos jogos dramáticos do anglo-saxão Slade (1978); do psicodrama e do sociodrama de Moreno (1974) e do Teatro do Oprimido de Boal (1991). A unir estas propostas

tão diferentes, segundo o autor, está o fazer pela improvisação. Nas propostas que desenvolvemos na escola voltadas para a arte teatral, como a relatada acima, estivemos mais próximos do jogo dramático. No entanto, as crianças tiveram, na execução de seus jogos, a presença dos colegas como platéia. Buscamos despertar e colocar em ação, nas atividades, o imaginário e desejo dessas crianças, pela improvisação. Um dos aspectos que se destaca em nosso trabalho é que os jogos dramáticos partiram de uma experiência inicial de apreciação, algo que precisa ser mais desenvolvido em nosso país, no ensino do teatro.

Larrosa (2001: 188) nos faz pensar no outro que representa a infância e alerta: “Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita... Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa”. As atividades de criação desenvolvidas, visando ao aprofundamento de aspectos surgidos na fruição da performance, procuraram trazer a criança e sua individualidade para o centro do processo, levando-as a refletir, tornar-se consciente e aprofundar seus pensamentos, concepções, sentimentos etc., a respeito do trabalho artístico e de aspectos da vida a ele relacionados.

A professora Esperança sempre busca levar os alunos a museus, ou seja, mostra-se atenta à necessidade de colocá-los em contato com instituições culturais e faz valer os direitos que possuem no acesso à arte. Galard (1997, p. 24) pergunta: “De que modo objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, podem parecer carregados de poesia?” Parece-me que lançando para esses momentos um olhar mais atento temos a chance de encontrar a poesia existente neles. E quanta poesia as crianças nos revelam...

Registramos aqui, diante da sofisticação apresentada pelas crianças, as seguintes palavras de Dewey (1980, p.104): “Não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual uns dos outros, e pôr as propriedades de um em oposição às dos outros. O aspecto emocional liga as partes num único todo; ‘intelectual’ simplesmente nomeia o fato de que a

experiência tem significado; 'prático' indica que o organismo está em interação com eventos e objetos que o rodeiam”.

Uma outra proposta desenvolvida com este grupo de crianças, inspirada no fato de que algumas ficaram com medo da boneca, foi o de elegerem coisas das quais sentem medo e, em grupo, descobriremos um jeito diferente de falar essas palavras em coro, para a câmera de vídeo. Assim surgiram, por exemplo, ladrão, zumbi, barata, cachorro bravo, cobra, vampiro, escuro, piranha, filme de terror, poder maligno, dentre outras coisas. As crianças divertiram-se brincando com a sonoridade dessas palavras. Vale notar que misturam-se tanto elementos reais - ladrão, cobra - como seres fantásticos.

Martins (in Dietzsch, 1999) aponta para a necessidade de a escola levar mais em consideração as “múltiplas práticas culturais, que tantas coisas estão ensinando aos jovens”. Ressalta que “a escola ainda subestima linguagens não verbais e ignora certos textos ou recursos, ou os utiliza (TV, informática etc.) de um modo limitador.” Continua dizendo que “as linguagens não verbais, sua intersecção com a linguagem verbal, seus processos constitutivos e os modos de lê-las são pouco considerados e menos ainda estudados nos meios educacionais.” Essas idéias são bastante condizentes com práticas por nós observadas, ou melhor, ausentes de nossas observações, nas escolas públicas. Martins realizou entrevistas com jovens e percebeu que a escola se distancia de seus interesses culturais, o que, muito provavelmente, acaba por gerar falta de interesse a respeito daquilo que se passa nas diferentes aulas, daquilo que se vive na escola.

Para Marques (1999, p. 52) a supremacia dos ideais iluministas da razão e da verdade “têm afastado da escola a intuição, o corpo, o místico e o mítico no tratamento da Arte na escola”. Isso levaria a uma ênfase em determinados tipos de arte, em detrimento de outros, prejudicando assim a formação dos alunos.

Pereira e Jobim e Souza, (in Kramer e Leite, 1998), defendem: “A linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem. Portanto, o sentido plural da palavra é o caminho para o resgate da criança e do adulto como sujeitos da história.” (p. 36). É neste sentido que vemos a potencialidade do trabalho com

diferentes linguagens dentro da escola como caminho de afirmação, tanto do professor como do aluno, de suas próprias trajetórias, profissional e de vida.

## - Ressonâncias das intervenções ocorridas - Múltiplas experiências

Um dos problemas da escola, para Bacega e Fígaro (1999), é a não abertura para novas linguagens, porque essa abertura não pode ser instrumentada, como adorno, pois é pela televisão, por exemplo, que as pessoas têm acesso às experimentações estéticas que se fazem nos videoclipes publicitários e musicais. As pessoas que não visitam galerias e não vêem happenings ou performances teriam oportunidade então, desde que com o olhar aguçado pela escola, de perceber o que é mero uso repetitivo da imagem e do som do que é buscar por novas estéticas. Para as autoras, a escola perde importância quando não consegue interagir com novas linguagens e com o universo cultural dos jovens. Podemos pensar que se trata de uma escola fora de sua própria época, parada no tempo. Nesse cenário, para Bacega e Fígaro, os professores deveriam ser muito mais formadores do que informadores.

Krugli (1999), por sua vez, ao tratar de sua concepção sobre o trabalho com a arte e a educação, coloca que as emoções também devem ter lugar e não apenas o conhecimento de artistas. Como procedimentos, ele traz as idéias do quintal, lugar do caos e das organizações inesperadas de materiais, onde acontecem experiências impossíveis de acontecer na sala de aula ou dentro de casa. E também a idéia da festa, na qual o prazer surge da liberdade de integrar linguagens. Segundo o educador, os professores não estão preparados para estas experiências.

Na escola em que realizamos as experiências de fruição, criação e mediação acima relatadas, obtivemos abertura para propor as ações que gostaríamos de desenvolver. No entanto, o envolvimento das professoras começou a aparecer de maneira mais clara ao final dos trabalhos, quando realizamos a 3ª etapa e, especialmente, nas entrevistas individuais. Será que, à esta altura, por saberem que estávamos chegando ao fim de nossos trabalhos, já não se sentiam tão ameaçadas?

Durante as duas primeiras etapas dos trabalhos, o tratamento dado pelas professoras a mim era extremamente distanciado e frio, o que não ocorria por parte das funcionárias da limpeza, cozinha e secretaria. Assim como Brook (1970) fala de um "teatro morto", podemos perceber, dentro da

escola, elementos do morto numa certa postura enrijecida e, por outro lado, elementos da vida que querem o novo, o movimento, mesmo que ele represente insegurança. As funcionárias da escola que não são professoras, e também as estagiárias, espontaneamente, ajudaram-me na pesquisa, registrando imagens, organizando os alunos e por diversas vezes demonstraram interesse em querer saber mais a respeito da pesquisa. Com relação às professoras, porém, em geral houve a necessidade de que eu solicitasse auxílio para que elas se colocassem disponíveis a colaborar.

Por diversas vezes, a funcionária responsável pela limpeza da escola expressava uma visão de meu trabalho como penitência, como se eu estivesse ali fazendo um trabalho extremamente árduo. É o que aparece também na situação abaixo, vivenciada no espaço da rua em junho de 1998, no Parque do Ibirapuera

*O pai falava com a filha (de mais ou menos 3 anos). "Tá vendo filha, que bonito? Quando você crescer você vai querer fazer isso também?" Incentivava a admiração mas em seguida comentava: "É difícil filha. Isso é pior que trabalho." A mulher chegou e ele disse: "Dá um dinheiro aí prá moça." Ela respondeu: "Eu não tenho." Admiraram mais um pouco e ele então pegou a carteira. A esposa virou um bicho e falou alto: "Mas eu não acredito. Você está precisando é receber, homem, e não dar. Ela não é aleijada, ela pode trabalhar." O homem respondeu: "Mas isso é muito pior que trabalho." E afastaram-se discutindo.*

Que concepções de trabalho poderíamos descobrir ao conversar com essas pessoas? Que relações vislumbramos entre prazer, esforço e valor do trabalho artístico? Que valores atribuímos ao trabalho artístico na rua, no teatro, no museu ou na escola? Que tipos de produções artísticas geram em nós identificação ou afastamento do mundo da arte?

Felícia, professora da 4ª série, identificou-se bastante com o trabalho desenvolvido por mim com seus alunos, utilizando a história de Câmara Cascudo. A partir dessa ocasião, sempre que me via, mostrava-me as histórias que trabalhava com seus alunos, os livros construídos por eles, relatava situações, com muito entusiasmo. Quando realizei a entrevista com ela, propôs



que eu fosse um dia à escola para assistir uma de suas aulas, para ver como os alunos dramatizam histórias. Quando a encontro numa outra ocasião o convite já toma um outro caráter. Ela me conta que propôs aos alunos que se organizassem em grupos e criassem um teatro para apresentar para mim, já que eu me apresentei para eles, “agora é a vez deles”. Ela me conta que estão muito empolgados e que eu darei *notas* aos trabalhos. Ela sempre faz questão de salientar que ela é diferente das outras professoras, pois gosta de levá-los para fora da sala de aula, e as outras professoras não gostam do barulho que acaba acontecendo, mas os alunos gostam.

Somente no dia da apresentação é que percebo a dimensão tomada pela ação dessa professora, isoladamente. Tudo é bem mais grandioso do que o que havíamos conversado. Todos os alunos de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries estão no pátio, para assistir às apresentações da 4<sup>a</sup> série. A movimentação e a organização, entre as representações, são bastante caóticas – são oito salas, aproximadamente 280 crianças! O primeiro grupo a se apresentar faz um *Romeu e Julieta* ótimo, bem enxuto, com as crianças-público todas em silêncio, rindo em momentos bem especiais com a interpretação dedicada dos colegas. Uma das mães faz a narradora da história, sentada no canto do espaço cênico, lendo num livro. Sua filha, que faz Julieta, veste um rico vestido, que contrasta com todos os outros figurinos dos alunos daquela escola. Os cenários são bem pensados, funcionais, e constituem-se de carteiras e caixas de papelão trabalhadas. Vez ou outra Julieta ou Frei Lourenço sinalizam para a platéia fazer silêncio.

Após a apresentação, converso com uma aluna que me fala que aquele é o grupo dos ricos da escola. Há tensões no ar. Converso com uma outra aluna, que diz que gostou. Conto pra ela, que não sabe, que *Romeu e Julieta* foi escrito por Shakespeare. “Julieta” vem querer saber o que eu achei e conta-me que alugou o vestido! A menina nitidamente exibe-se, desfila pela escola, feito uma sinhazinha.

Os outros grupos apresentam histórias bem mais simples, mais curtas: *O cavalo que não bebia água, A mulher que falava demais, Joãozinho e Maria, A joaninha rabugenta, O coelho e a lebre*. Após o segundo grupo, a platéia pede “Mais um! Mais um!” É bonito de ver a empolgação das crianças com aquele acontecimento que nasce dentro da própria escola, mas a comunicação

é precária e, frustração geral, após o coro de “Mais um”, em vez de um outro grupo realizar a sua apresentação, o mesmo grupo repete a encenação que acabou de fazer. Por quê? Ninguém consegue entender e se comunicar direito. A partir daí, as crianças vão ficando cada vez mais inquietas, o dia está frio e chuvoso, e eles estão todos sentados no pátio. Quando a diretora percebe que a situação está ficando insustentável, já quase no final do dia, após horas a fio, ordena que todos se dirijam para suas salas. Conversando com elas, a diretora e a professora que teve a iniciativa, percebe-se a dificuldade de um planejamento e organização conjuntos. A diretora elogia a iniciativa e pondera que é preciso uma preparação de todos os alunos participantes para que os trabalhos dêem certo.

Percebo, num acontecimento como este, como vem à tona uma série de problemas presentes no dia-a-dia da escola. Em vez da cooperação e do trabalho conjunto, entre os professores, a regra é a competição. Um grupo de crianças de melhor poder aquisitivo consegue obter materiais que outros não têm acesso, o que gera animosidades entre os alunos.

Nessa escola, havia uma coordenadora que, durante o período de nossa pesquisa, buscava um trabalho conjunto. Após as férias de julho, ela transferiu-se para uma outra escola, onde terá seu currículo mais valorizado, segundo a diretora. Percebemos a falta que faz uma única pessoa, muitas vezes, no ambiente escolar, se ela é capaz de aglutinar as pessoas. Notamos ainda que, na periferia, como é o caso dessa escola, muitas vezes os profissionais permanecem por certo idealismo, por perceberem a necessidade de um trabalho de qualidade justamente onde as pessoas não costumam ter acesso a ele, ou eles acomodam-se, o que é muito triste, para todos os envolvidos na situação. Se numa empresa privada, por exemplo, tal atitude torna-se praticamente impossível, nas escolas públicas, da maneira como estão organizadas, sobram brechas para acontecimentos desse tipo, o que caracteriza, a nosso ver, um crime dirigido às crianças que estão nesse contexto.

A princípio, as professoras mostraram-se bastante receosas em concederem entrevistas individuais. A distância entre o mundo da pesquisa acadêmica e o mundo da escola aparece em alguns comentários. A diretora da escola, por exemplo, sugere que eu faça as entrevistas com as professoras em

suas próprias salas, enquanto os alunos realizam alguma tarefa! Uma professora pergunta para que servem essas entrevistas e todo o trabalho que eu estou fazendo. Nas minhas respostas, será que houve uma oportunidade de esclarecer um pouco mais como e para que as pesquisas se realizam? Nesse caso, com um mínimo de concentração, dedicação, reflexão, e para a melhoria das relações entre a escola e as manifestações artísticas?

No momento da realização das entrevistas percebi que as professoras sentiram-se extremamente valorizadas, por falarem de suas trajetórias, por notarem que alguém se interessava por suas idéias e concepções, algo tão ausente no dia-a-dia da escola. Foi uma oportunidade para que eu percebesse, como pesquisadora, a forte concorrência presente no corpo docente, o isolamento em que se encontram os profissionais, cada um falando por si, não estabelecendo parcerias de trabalho.

Voltei à escola para agradecer as apresentações feitas pelas 4<sup>as</sup>. séries para mim e as demais crianças e também para conversar com eles sobre como se sentiram, ao estar em cena, que dificuldades enfrentaram no processo de criação etc. A professora Felícia surpreendeu-me com a notícia de que eles estavam se preparando para uma apresentação para outras escolas. De algum modo, senti ali ecos de minha atuação naquela escola. Como se minhas provocações tivessem reativado o desejo de fazer algo que estava ali, em algumas pessoas, em potência, encorajando-as à ação. Felícia disse-me que, após os tumultos e a falta de colaboração de colegas de trabalho, não pretendia mais desenvolver essa atividade de teatralização de histórias curtas – principalmente fábulas – com as crianças. No entanto, diante da oportunidade de encontro com outras escolas, a diretora incentivou-a a prosseguir com esse tipo de realização junto com as crianças. Relacionamos esses acontecimentos ao que diz Dewey (1980, p. 90): “Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. O todo permanente é diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes”. Sem dúvida, tanto a professora como a direção e os alunos, ao enfrentarem esses desafios da exposição a diferentes públicos, estão vivenciando experiências conectadas entre si.

Um menino assim se expressou sobre o que sentiu naquele dia, ao

apresentar-se para outras crianças: “Eu acho que é uma alegria que a gente traz pra eles, uma educação melhor, eu acho”. A mãe que participou como narradora na apresentação de um dos grupos partilha com a professora Felícia e comigo o prazer e a valorização desse tipo de atividade, incentivando a professora a prosseguir, mesmo com todas as dificuldades encontradas: “Faz tempo que eu não via uma coisa assim acontecendo na escola. Meus dois filhos mais velhos estudaram aqui. Está sendo muito bom porque as crianças se interessam mais pra aprender. Tem que continuar assim, a formação deles se enriquece.”

Uma amiga que lecionava nessa escola para os alunos maiores contou-me que, ao final do ano de 2001, na Feira Cultural, as 4<sup>as</sup>. séries e a professora Felícia montaram uma Sala das Fábulas que fez o maior sucesso entre pais e alunos.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, ao final dos trabalhos, conversamos sobre minhas intervenções naquela escola, sobre os pontos positivos e negativos que perceberam. Em geral, destacam a novidade das propostas e o envolvimento das crianças, mas ponderam que seria preciso um trabalho mais a longo prazo e investimentos públicos que o sustentassem, para que tivéssemos mais resultados.

*“... a gente trabalhou pela primeira vez... acho que eles ficaram encantados... aquela euforia, eles não prestaram nem muita atenção... Mas eles gostaram... eles ficaram assim, não sabiam o que era... foi uma coisa diferente, porque às vezes falam assim ‘Ah, arte é desenho’. Eles acham que é só, já vem isso daí de longe.” (Dolores)*

*“Eles entraram na fantasia mesmo, eles ainda não estão muito no concreto... toda a situação foi nova... aquele tipo de trabalho... Se eu começasse a fazer perguntas eles até dariam alguma coisa porque eles já viram em televisão... já viram até provavelmente na rua... eu achei o trabalho muito legal porque eles se envolvem. A partir dali eles têm outras idéias, mas é pouco, porque precisaria ser uma coisa mais constante na vida deles, uma coisa mais sistemática... .*

*Eu achei estranho o meu aluno mais indisciplinado... ele apronta mil e uma, ele ficou com medo... ele ria mas era um riso nervoso...*

*... deveria ter mais investimento por parte do governo nesse sentido, para as crianças... não adianta treinar o professor da sala porque, estando na sala, ele vai dar prioridades... por mais que eu adore a arte eu não posso priorizar... porque eu sei que a arte, não só pra eles, mas também pra casa deles e pro desenvolvimento deles é um auxiliar, mas não é o fundamental... nessa clientela que a gente tem aqui... eu acho que deveria ter mais investimento de uma pessoa de fora, pra que ela pudesse fazer um trabalho melhor, mais aprofundado... se fosse uma coisa que fizesse parte teria que ter todos os dias aquilo... uma vez por semana... poderia ser aproveitado um professor de 1ª a 4ª série, um artista, um professor formado em Arte, seria o ideal... mas é difícil porque a remuneração não vai condizer com aquilo que ele esperava ganhar... o mais acessível seria um professor que gostasse de fazer aquilo, que se dispusesse... um artista eu acho que não viria pra ganhar um salário de professor porque o investimento dele é muito grande... Se ele parar de frequentar cursos o trabalho dele vai empobrecer. É que nem o nosso trabalho em sala de aula. Se a gente pára de estudar nosso trabalho vai empobrecendo.” (Esperança)*

*“Você passou uma vez, pra um projeto... Isso não é uma seqüenciação que vá fazer parte do currículo da escola. E tudo que você quer que desenvolva tem que ter vários anos, pra começar a ser levado a sério... de positivo, eles me questionam até hoje como que eu não te vi e todos te viram, por que eu não vi...” (Socorro)*

Como escreve Fusari, na apresentação do livro de Marques (1999), “é possível e desejável que dançarinos (as) e educadores (as) entrelacem suas fronteiras de conhecimentos ao atuarem em escolas, inseridos (as) na contemporaneidade”. Advogamos que não só dançarinos, mas artistas de todas as áreas. Resta-nos, no entanto, a pergunta, juntamente com as professoras envolvidas no projeto que realizamos: sob que condições e financiamentos ações dessa natureza podem vir a se concretizar?



## *Capítulo VII*

*Um diálogo entre as experiências e visões  
de artistas e professores*



*“Os pontos de vista dos que subiram comigo a rua  
tornam minha evocação múltipla e profunda*

*e alicerçam minhas visões.”*

*Ecléa Bosi*

Neste capítulo estão tecidos fragmentos de entrevistas realizadas com três artistas e quatro professoras. Andamos por ruas asfaltadas, subimos montanhas, descemos cachoeiras, becos, estradas de terra, a cavalo, de bonde, zepelim, metrô... Ora com a visão bem nítida do caminho à nossa frente, e ora esfregando os olhos para poder enxergar melhor.

Os roteiros utilizados para as entrevistas encontram-se ao final da dissertação, anexos. O objetivo dessas conversas era compreender um pouco da trajetória dos entrevistados quanto à formação em arte e ou educação, bem como captar as concepções formuladas e experiências empreendidas nesses dois campos. Acredito ser propícia a imagem que Bosi (1987, p.2) nos dá do entrevistador: como um objeto, um “instrumento de receber e transmitir a memória de alguém.” Se por um lado a autora nos direciona para a valorização do entrevistado e sua memória, situando o entrevistador como objeto, por outro, não podemos deixar de ver no entrevistador aquele que irá lançar provocações que desencadearão as lembranças e relatos das experiências.

Souza (2000, p. 130) escreve, ao referir-se à escritura de autobiografias: “É preciso que o eu se tome por objeto, que se olhe à distância, que se forme uma consciência reflexiva que trabalha sobre a lembrança, para que a memória se transforme em ação de contar”. Se na autobiografia este processo se dá e se repete ao longo do tempo, na entrevista semi-estruturada abordando a história pessoal do entrevistado teríamos uma necessidade de potenciação do distanciamento e da consciência reflexiva, que precisam se expressar naquele instante – o da entrevista -, a fim de que a memória emergente seja de fato significativa.

As quatro professoras entrevistadas fizeram parte do trabalho de campo, juntamente com seus alunos. Optamos por preservar suas identidades, atribuindo-lhes nomes fictícios. Para a escolha dos artistas a serem entrevistados, estabeleci os seguintes critérios: trabalhos artísticos

apresentados em espaços variados, utilização de diferentes linguagens artísticas, experiências desenvolvidas com alunos, em arte e/ou educação.

Abramovich (1983) e Nogueira (1993) situam o teatro e todo o trabalho educativo de Ilo Krugli – um dos artistas entrevistados - como divisor de águas na história do teatro infantil brasileiro, pois principalmente com sua peça *História de Lenços e Ventos*, em meados de 1974, ele permite que, de fato, as crianças tenham possibilidade de exercitar seu ser criador, em cena. A peça fala da viagem, do amor, da busca pela realização dos sonhos na vida, e, inclusive, de maneira metafórica e poética, de assuntos políticos da época. Na proposta de Teatro-Educação desenvolvida pelo Ventoforte, o grupo e espaço dirigido por Ilo, em São Paulo, que em 2002 completou 28 anos de existência, o conteúdo a ser trabalhado em cursos, oficinas e espetáculos surge das lembranças, das imagens dos participantes, dos materiais variados que podem ser utilizados em elaborações plásticas, da arte popular e do contato entre as pessoas. As linguagens – gráfica, corporal, musical, plástica, teatral, trabalhadas de maneira integrada – realizam aproximações com conteúdos individuais e coletivos, simbólicos. “A fantasia tem um papel fundamental. Não é uma forma de fugir da realidade, mas de descobri-la, alargando os limites do cotidiano.” (Nogueira, 1993: 172).

Carlos Palma, ganhador do prêmio Mambembe de melhor ator em 1998 por sua atuação no espetáculo *Einstein* vem desenvolvendo, a partir dessa montagem, um projeto denominado *Arte e Ciência no Palco*, visando à divulgação da Ciência pela Arte Teatral, por meio de vários espetáculos, apresentados para escolas, empresas e o público espontâneo. Tem viajado o Brasil trabalhando tanto para grandes como pequenas platéias.

Estelamare é a mais jovem dos artistas entrevistados. Bailarina, tem desenvolvido trabalhos bastante pessoais que incluem, por exemplo, no seu espetáculo *Santeria*, a dança indiana, os mitos indo-afro-brasileiros, a criação e execução plástica de um cenário-santuário. Assim como os outros dois artistas, Estela tem se apresentado em espaços variados: escolas, teatros, centros culturais, praças etc.

As quatro professoras entrevistadas possuem larga experiência em educação e formação universitária (três delas em Pedagogia e uma em Filosofia). Na escola pública estadual em que realizamos o trabalho de campo



elas são responsáveis, cada uma em sua série, pelas aulas de Arte. São elas: Esperança (1ª. série), Dolores (2ª. série), Socorro (3ª. série) e Felícia (4ª. série). Optamos por fazer as entrevistas ao final das atividades de pesquisa com as crianças por acreditarmos que, assim, já teríamos criado um vínculo com essas professoras. No entanto, paira a dúvida insolúvel: Será que obteríamos mais adesão aos trabalhos da pesquisa se tivéssemos iniciado pela entrevista? O fato é que, em geral, as professoras demonstraram, a priori, certa desconfiança na situação de entrevista mas, no decorrer dela, sentiram-se valorizadas por poderem estar falando de suas histórias de formação e vida profissional a alguém que estava a expressar interesse por esses assuntos. Thompson (1992, p. 33) escreve que as pessoas “podem adquirir dignidade e sentido de finalidade ao rememorarem a própria vida”. Comenta ainda que, sendo o entrevistador alguém estranho, “tem a vantagem de estar de fora da teia de relações sociais local” (idem, p. 162). De fato, esse foi um aspecto positivo pois observei que as professoras sentiram-se à vontade para falar de dificuldades e problemas referentes às relações entre os profissionais daquela escola que raramente seriam compartilhados com alguém que estivesse inserido no dia-a-dia daquele contexto.

Todas as entrevistas com as professoras foram realizadas no espaço escolar, no horário do almoço, muitas vezes no intervalo entre a jornada da manhã e a da tarde. Esse foi o único horário disponível para a realização desse trabalho. Já os artistas nos receberam em suas residências e locais de trabalho, durante o dia, tendo bem mais disponibilidade de horário do que as professoras.

Os depoimentos colhidos estão divididos conforme quatro eixos: Memórias, Concepções, Práticas e Experiências, Reflexões Diversas. Estes eixos surgiram como forma de organização das entrevistas, a partir do que elas nos revelavam. Percebemos relações, por exemplo, entre concepções e práticas, entre memórias e experiências mas, para efeito de estudo, optamos por estabelecer estes recortes.

## 7.1 Memórias

### 7.1.1 No princípio era... A primeira lembrança de trabalho artístico na história de cada um

Artistas e professoras falaram sobre seu passado, sua formação, sobre as primeiras lembranças de contato com a arte, sobre o início da carreira, com seus prazeres e dissabores. Percebemos memórias quentes e pulsantes, bem como lembranças frias, quase inexistentes, que nos causam certa tristeza. Supomos que essas primeiras conexões se propaguem pelas histórias que foram sendo construídas, ao longo das vidas de cada um dos entrevistados. É do hoje que, olhando para trás, emergem os sentidos, suas ausências, as buscas e os acasos.

*“Foi mais ou menos quando eu tinha uns 7 anos, o Estado costumava fazer umas apresentações no Estádio do Pacaembu que envolvia centenas de escolas onde eles faziam aquelas evoluções de criar mapas, figuras, aquelas apoteoses com tiros de canhões e assim coisas como abertura de copa do mundo, que agora já não levam mais a sério 7 de Setembro, nada disso... na escola onde eu estudava, no primeiro aninho, eu fui convidada pra fazer uma evolução praticamente de solo... eu venho de uma família muito humilde, minha mãe não tinha dinheiro pra fazer a roupa... Aí a professora olhou pra mim, e eu lembro até hoje. As duas lágrimas correram no olho dela e ela falou assim ‘Mas eu compro a roupa pra você, mas que você vai, você vai’... Eu fiquei doida da vida porque a minha mãe não podia ir àquela apresentação. A professora falou ‘Não, eu levo a sua mãe’... Eu fui, fiz a evolução, minha mãe foi, eu ganhei uma medalha... Eu guardei aquilo muito, não só eu guardei, como a minha mãe guardou. Você pergunta pra ela, ela sabe as cores da roupa que eu usei, direitinho, então foi uma coisa marcante, porque eu não poderia ir, o meu recurso financeiro não me permitia.” (Socorro)*

*“... eu lembro quando eu era pequena, meus pais sempre me levavam pra assistir desfile de Carnaval... até eu estava contando pras crianças esses dias, era de graça, na avenida, as pessoas não precisavam comprar, pra poder entrar, pra ver o desfile. Então eu sempre ia, e eu achava aquilo lindo... que eu tenho lembrança assim é de uns 8, 9 anos... teve um ano que a gente não*

sabia que era pago e a gente chegou lá teve que pagar pra entrar, só que tinha uma parte que não pagava ainda, que acho que era o final do desfile, que ainda dava pra ver as fantasias. Quando começou a ser particular eu já não fui mais..." (Esperança)

"Que eu me lembre... Não eu fui na... aqui do... na USP." (Dolores)

"... quando eu tinha dezoito anos exatamente... vou te falar algumas (lembranças). Eu assisti o Ubu Rei, com o Cacá Rosset, e eu gostei muito assim, porque foi a primeira vez, na minha vida que eu fui assistir uma peça grande de teatro... Tava lotado! Lotado! Eu não lembro muito da peça em si, mas eu lembro do trabalho, como as pessoas se movimentavam no palco, e eu ria muito e no final eu ria e o Cacá ele falava comigo, na platéia, do palco, foi muito legal... foi o último dia da apresentação deles, teve uma super festa no palco... tinha gente que subia, descia, de cordinha... eu falei 'Nossa, que demais, é isso que eu quero fazer'.

E também uma coisa que me marcou muito foi o meu mestre de Katakhalí que eu vi a primeira vez, lá na Índia, que era numas ruínas muçulmanas, era um bairro que tinha ruínas que só cabia uma pessoa por vez... minúsculas, labirínticas... era uma casa antiqüíssima, que dizem tem uns trezentos, quatrocentos anos... de muçulmanos... e tinha uma árvore imensa, no meio da casa... Foi a primeira vez... Tinha uma lua cheia, era ao ar livre, era aquela coisa do Katakhalí, o público era umas quinze pessoas, eu chorava... Toda aquela apresentação, a performance, aquilo foi um espetáculo digno mesmo. Um espetáculo em que ele fez Otelo em Katakhalí... Essa performance me impressionou. A simplicidade, o talento desses artistas, o lugar..." (Estelamare)

"A lembrança mais antiga que eu tenho e que talvez isso tenha me encaminhado um pouco nas decisões é que, quando eu era criança, em Ribeirão Preto, isso no final da década de 50, começo da década de 60, iam pra Ribeirão Preto alguns circos-teatro que ainda existiam e então minha mãe que era uma pessoa que gostava de teatro... porque quando ela era ainda adolescente ela chegou a fazer algumas coisas em igreja... ela pegava eu e

meu irmão, um pouco mais velho e levava no circo-teatro... não lembro especificamente o que era, só lembro que eram as palhaçadas, histórias que eram interpretadas por atores, dentro do circo. Depois um pouco... tinha lá em Ribeirão um sindicato dos Tecelões que eles tinham um teatrinho, um espaço de teatro e festa... Círculo Operário, era assim que se chamava na época... eles faziam peças de teatro amadoras... minha mãe, evidente, levava eu e meu irmão pra assistir essas peças. Acho que foi aí um pouco a minha introdução nessas coisas de teatro... a gente, como criança, brincava também fazendo teatrinho... na minha adolescência, pré-adolescência, na escola do Estado que eu estudava tinha um grupo de teatro... eu comecei a participar do movimento de teatro amador lá em Ribeirão Preto. Essas são lembranças mais antigas, é que também tem outras... naquela época a gente não tinha televisão e era rádio, e a minha mãe era costureira e então ela costurava ouvindo novela de rádio e a gente como criança do lado dela, ficava vendo aquelas novelas de Rádio-Teatro Palmolive..." (Carlos)

"... quando era pequeno, minha família era de imigrantes e operários mas eles trabalhavam em uma comunidade que o teatro era muito valorizado. Então desde muito pequeno eu vi teatro, qual é primeiramente eu não sei, se primeiramente eu fazendo porque me vi de repente um dia no palco, quase assustado com o público... morava numa periferia, e no centro da cidade tinha vários teatros funcionando, teatro com a língua que esses imigrantes utilizavam... Eram quatro teatros, eram judeus-poloneses... vinham companhias do exterior, da Europa, dos Estados Unidos, então de repente um dia, era muito pequeno, eu fui com meu pai, minha mãe, ver um espetáculo, eu acho que era de um autor russo, e que me impressionou muito. Nem era pra criança, havia um suicídio em cena, me impressionou muito o teatro, os atores... e depois de muitos anos me lembro de um espetáculo com texto de Bertold Brecht... era 'A Mãe Coragem', era um grande espetáculo..."

Eu vi em Buenos Aires uma exposição de Flávio de Carvalho que me impressionou muito, tinha desenhos que ele fez enquanto a mãe estava morrendo... acabou a guerra começou a chegar produção com autores surrealistas, cubistas... começaram a aparecer em Buenos Aires e eu via isso e somava ao teatro, interesse por música, mas também me interessava muito

*arte popular... então eu comecei assim a ter experiências, influências, alguns cursos pequenos de composição plástica... não me acomodava em nenhum grupo muito claramente mas ia bebendo tudo isso...*

*Fazia teatro de bonecos desde quase criança, a partir de uma experiência na escola... no primeiro ano... uma professora deu pra gente fazer bonecos e eu me encantei e fazia e improvisava... Ela trouxe materiais para fazer, começamos a fazer, eu acho que ela falou que estava fazendo um curso... desde adolescente já comecei a movimentar-me com um grupo de outros adolescentes, andando e fazendo teatro de bonecos, isso foi o que determinou minha caminhada, não é? E aí começamos a andar, por vários lugares, periferias de Buenos Aires e depois fui para mais longe, saí para o norte do país, para fora do país, para vários países, viajei por vários países da América Latina, até chegar no Brasil.” (Ilo)*

Percebemos que estes artistas desfiam uma série de primeiras e variadas experiências e contatos com a arte, do passado para o presente. Há fases da vida e, em cada uma delas, passagens marcantes, emocionadas. Os primeiros mediadores que aparecem, levando essas crianças ao encontro da arte, são principalmente os pais e as professoras das séries iniciais. Podemos localizar também, na fala dos artistas, os primeiros companheiros de caminhada no teatro amador. Benjamin (apud Bosi, 1987, p.43) identifica dois tipos de narradores: o que vem de fora e conta das viagens e “o que ficou e conhece sua terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita.” Esses dois tipos de narradores aparecem nos depoimentos colhidos e, por vezes, o viajante torna-se, pela sua trajetória, um homem daquela terra, do lugar.

Os artistas relacionam seus primeiros contatos marcantes com certas obras artísticas como experiências a gerar o desejo do que gostariam de vir a ser, profissionalmente. Destacam que não têm lembranças muito precisas mas sim sensações e emoções fortes provocadas por essas experiências, a acompanhá-los. Ilo se vê, desde sempre, tão imerso no universo artístico, que não consegue distinguir se, em sua primeira lembrança, está no palco, representando, ou na platéia, como público. Certeau (1994, p. 164) escreve, a respeito da memória: “Ela é feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças. Cada uma delas,

quando se destaca tecida de sombra, é relativa a um conjunto que lhe falta. Brilha como uma metonímia em relação a esse todo. De um quadro, há somente deliciosa ferida, esse azul profundo. De um corpo, esse brilho de um olhar...”

As duas professoras que se estendem mais em seus relatos referem-se a manifestações populares, de massa, encantadoras e, ao mesmo tempo, únicas e pontuais (os desfiles de 7 de Setembro e do Carnaval). Contam-nos a história de “Um dia...”, embora pudessem, a cada ano, estar presentes ao tipo de apresentação que relataram. Trazem à tona memórias bastante remotas, com riqueza de detalhes e revelam, em suas recordações, manifestações típicas de um certo período de nossa história. Os desfiles de 7 de Setembro, hoje em dia, já não causam a enorme mobilização junto à população escolar, em relação ao período em que os militares estavam no poder. O Carnaval, por sua vez, de manifestação popular, incorporou-se à indústria cultural e ao turismo.

Bosi (1987, p. 1) nos alerta para o fato de que a memória pessoal é também social, familiar e grupal. Impressiona, nessas falas todas, a convivência de crianças e adultos, deleitando-se juntos, num mesmo espaço (o teatro, o circo-teatro, os estádios, os clubes, os desfiles, ao pé da máquina de costura etc.) com variadas formas de arte. Quais os espaços de convivência e troca entre diferentes gerações, pela arte, que possuímos nos dias de hoje, no meio urbano? Quem tem acesso a eles?

As professoras pontuam as dificuldades financeiras de suas famílias nos acontecimentos que relatam. Socorro só vai ao desfile porque a professora paga para que ela participe. Esperança deixa de ver os desfiles quando eles passam a ser cobrados.

Uma das professoras parece estar diante de um vazio, ao deparar-se com a pergunta que fazemos sobre seu primeiro contato marcante com obra ou manifestação artística. A lembrança que lhe vem à tona é muito recente, de quando já estava atuando profissionalmente. Neste caso, pensamos que um trabalho mais aprofundado poderia ser feito, entre vários professores, a fim de que tomassem conhecimento de suas trajetórias de formação, buscando experiências impactantes na memória, que poderiam iluminar as práticas atuais em arte, com seus alunos.

Destaca-se, aos nossos olhos, a importância do papel dessas professoras de escola pública que, nos primeiros anos da educação desses hoje adultos, possuíram a sensibilidade capaz de imprimir-lhes experiências tão significativas, tão vivas na memória.

#### 7.1.2 Sobre como eram as aulas de Arte – repercussões no agora

Os entrevistados nos falaram sobre seus aprendizados em Arte, nas diversas fases da vida.

*“Eu aprendia Arte assim, na fase do ginásio, através do teatro, pecinhas de teatro que você montava e representava. No primário era fantochinho, que a gente fazia, depois apresentava atrás da caixa de papelão, fazia casinha, arvorezinha... trabalho muito com escola de educação infantil, então eu sou obrigada, querendo ou não... uma hora eu sou uma bailarina clássica, de repente eu sou o lobo mau de uma historinha, de repente eu sou uma árvore... daí a cinco minutos eu sou um bicho bom, um bicho ruim...” (Socorro)*

*“Eu até gostava das aulas de Artes no primário... agora, a coisa de Artes fica muito assim, ah... manda fazer um desenho. Sem ter um trabalho diferente... a criança acha que a aula de Artes é só fazer bagunça, conversar... e eles mesmos também não se interessam por uma coisa diferente... eu acho que antes, no meu tempo, a aula de Artes era uma coisa mais calma, vamos dizer, você gostava de fazer porque era bordado... até os meninos faziam. E depois no final tinha exposição dos trabalhos...”*

*coisa de teatro... eu gosto de assistir, de ver, mas eu de participar eu nunca gostava. Mas eles é que não. Outro dia ainda na classe a gente estava brincando de fazer mímica, eles fazem, até os mais tímidos... No Normal era mais assim coisa de pintura... Como eu fiz especialização em pré-escola eu tinha Artes mas era assim montar álbum, dobradura... Eu tive nos dois últimos anos lá, Arte e Música... Eu achava que ia ser diferente, mas era tudo voltado só pra coisas que você ia aplicar...” (Dolores)*

*“Era muito prático, mas aquele prático-técnico... A história da Arte mesmo eu nunca tive... Educação Artística também dava muita Geometria... usar a régua, o esquadro, o compasso... Uma coisa que eu gosto é de apreciar uma pintura, de ver, eu gosto quando tem alguém que entenda junto pra falar sobre aquilo porque eu gosto de conhecer, e na minha época de criança, acho que se eu visse um quadro, não tinha importância...”*

*... eu já estava trabalhando na Prefeitura quando eu comecei a prestar atenção no sentido artístico mesmo da palavra Artes, e não Educação Artística. No Magistério a gente tinha uma pasta com todas as técnicas, tinha lá recorte e colagem, pintura com giz de cera derretido, com areia, com não sei quê, não sei que lá... Até foi pro lixo outro dia... Porque eu sempre quis jogar no lixo e a minha mãe nunca deixou, falava assim ‘Ah, é muito bonita, olha quanto dinheiro’, porque realmente era muito dinheiro que a gente gastava pra fazer esse tipo de coisa. Todo o material era comprado... eu acho que é importante a criança ter o contato com várias técnicas de pintura, mas tudo isso dentro de um contexto... eu acho que assim, você apresentar ‘Olha, Picasso pintava assim...’ Agora nós vamos fazer um trabalho, com giz derretido, mas você deu a história, você contou... porque isso ficou muito restrito a alta burguesia mesmo, e alta, não é média, não, é alta, porque o valor da cultura, pra criança não tem valor. Então se ele hoje vê o quadro de Picasso na rua é capaz de botar fogo e não ter, não saber que aquilo teve um valor... eu acho isso importante pra eles.*

*...quando eu comecei a trabalhar na Prefeitura ainda era o Tradicional... mudou a administração, eles falaram assim ‘A partir de agora a gente vai jogar tudo no lixo e a gente agora é Construtivista’... Então eu tive que buscar... no Magistério a gente não aprende... muita teoria, mas eles não ensinam a fazer essa relação com a prática, isso faltou muito mesmo, eu fui fazendo quando eu comecei a trabalhar, quando eu comecei a pensar sobre aquilo, comecei a fazer muita relação... comecei a comprar material que eu não tinha, tela, livros que falavam sobre os grandes artistas... eu não tenho pretensão sequer de entrar numa aula de pintura mas eu gosto de conhecimento... Eu fui criando em mim mesma, eu não sei de onde veio esse interesse porque eu não tenho assim grandes modelos na minha vida... quando eu vejo desenho mimeografado, aquilo me dá um negócio, aquelas datas comemorativas com*



*aqueles desenhos tão pré-fabricados, tão grosseiros... Pode não ficar bonito, só que eu gosto do desenho da criança.” (Esperança)*

As professoras estabelecem conexões entre o ensino de Arte que obtiveram e aquilo que observam nos dias de hoje. Destaca-se a ausência de pessoas mediadoras, em suas formações, na vida adulta. Esperança não consegue localizar com precisão quem ou o quê motivaram-na a buscar: conhecimento, materiais, formação etc. Ela se expressa de um modo muito seguro: “eu gosto de conhecer”. Por iniciativa própria e mérito pessoal, ela desenvolve um trabalho que está mais condizente com as perspectivas atuais, ao que parece, inclusive lançando um olhar crítico e relativizador sobre as práticas do passado. Esperança está a todo momento situando como ocorriam determinadas práticas de ensino para, a partir delas, pensar o seu papel e o seu fazer como educadora. Num ato simbólico e concreto de libertação e buscando trilhar um caminho profissional próprio, joga fora aquilo que não acredita, que julga ultrapassado, a pasta de “técnicas” do Magistério – “... eu sempre quis jogar no lixo e a minha mãe nunca deixou”. Se o professor fica restrito ao “que” e “como” aprendeu e não busca atualização, inevitavelmente, fará do seu ensino de Arte algo que deixa a dever ao mundo da arte contemporânea e do ensino atual.

“... eles mesmos não se interessam por uma coisa diferente...” Como é possível que a criança perceba o valor da Arte e da Cultura se isso não lhe for ensinado e cultivado? A Arte como conhecimento, portadora de valores e patrimônio da humanidade, como material de reflexão e emoção, e não mera técnica a ser aplicada, precisa ser descoberta, em primeiro lugar, pelo próprio professor, para que ele tenha condições de desenvolver um trabalho consistente com seus alunos – por exemplo, peças de verdade e não pecinhas.

Como passagens marcantes em suas trajetórias, a influenciar os moldes em que trabalham hoje em dia, Carlos destaca os festivais de teatro amador que aconteciam nas escolas públicas, em sua adolescência, sendo esses grupos amadores uma grande escola, um diferencial daqueles que se inserem na profissão de ator diretamente por meio de uma escola profissionalizante, sem passar por esse tipo de experiência. Para ele, no teatro amador, assim como nas produções atuais, não basta subir no palco, pois é preciso saber lidar

com todas as fases da produção. Assim como Ilo, cita uma montagem de Brecht, *Os Fuzis da Senhora Carrar* que lhe causou impressões bastante marcantes.

Ilo cita a importância das comunidades indígenas e camponesas da América Latina para sua formação, assim como Augusto Rodrigues, deflagrador do movimento de Arte-Educação no Brasil com as Escolinhas de Arte do Recife e do Rio de Janeiro, além de Nise da Silveira com seu pioneirismo à frente do Museu do Inconsciente. *“Gente ligada à música, outras áreas, o que sempre me caracterizei foi por estar experimentando em várias áreas, nunca numa área só. Sou artista plástico, mas faço teatro e faço experiência de expressão integrando todas as possibilidades de linguagem.”*

Estelamare destaca, de sua trajetória, a formação em ginástica olímpica obtida no SESC (Serviço Social do Comércio), em São José dos Campos, bem como o incentivo do técnico Luís Assunção para a integração do balé clássico à ginástica de solo. O rigor e a perfeição exigidos nessa dança acrobática parecem propagar-se por suas experiências de formação e profissionais. Estudou dança com Mariana Muniz, praticou Tai Chi Chuan, fez parte de uma companhia italiana, realizando apresentações em pequenas cidades daquele país. Nessa ocasião, com esse grupo, desenvolveu trabalhos plásticos com materiais diversos, figurinos e cenários, o que até então nunca havia feito. Por fim, ressalta o aprendizado obtido nos sete anos que passou em Madraz e Nova Delhi, em universidades, estudando dança e cultura indiana.

Esperança situa as Artes Plásticas como uma forma de arte elitizada, o que também surge, em outras passagens, no depoimento do artista Ilo Krugli. Por mais contraditório que possa parecer, mas por razões históricas, essa é a linguagem mais trabalhada pelos professores, no ensino fundamental.

O SESC, em suas ações culturais e de formação, num país como o nosso, de políticas frágeis para o campo da cultura, surge como entidade importante nas falas e vivências de Estelamare e Ilo.

Tanto a fala das professoras como a dos artistas levam-nos a pensar no fundamental papel da experiência para o nosso modo de estar no mundo. Nossas opções, idéias e convicções vão se formando a partir do repertório que acumulamos, das interações que nos aconteceram ao longo da vida.

### 7.1.3 Destino ou decisão - A opção profissional

A maioria dos entrevistados fala de suas origens humildes, em alguns casos sem muitos recursos para a própria formação em nível superior. Refletem sobre a dificuldade de se fazer uma opção profissional ainda na adolescência e sustentar-se, pela vida afora, à custa dessa mesma profissão. Falam nos trechos que seguem sobre como aconteceu a opção por trabalhar com arte ou educação.

*“... eu acho que eu sempre gostei... eu fiz um pouco de colegial mas eu não gostei. Daí eu fui fazer o Normal, e gostei... depois complicou... porque meu pai morreu... Então eu entrei na faculdade eu não era tão novinha do que quando eu fiz o Normal. Eu prestei o vestibular e passei... Eu tinha tentado até Psicologia mas eu não passei, aí quando eu prestei Pedagogia eu entrei...”*  
(Dolores)

*“... eu desisti de Direito para Pedagogia porque a sujeira que envolvia Direito não ia muito em direção ao que eu pretendia... eu comecei a estagiar na Casa de Detenção e na Penitenciária... Devido a eu ver como era tratado o pessoal da FEBEM, de que forma, de que jeito.. eu resolvi fazer a opção pela área de Educação”.* (Socorro)

*“Foi assim, um pouco falta de opção, sabe... eu não tinha muita opção pra fazer, então eu tinha que fazer o Magistério porque uma faculdade eu não poderia fazer porque o meu pai não tinha como bancar uma faculdade pra mim... eu entrei no Magistério e comecei a dar aula. Nem quando eu comecei a dar aula, acho que eu não sabia muito bem se era aquilo mesmo que eu queria... mas eu sempre me dediquei, isso eu sempre fiz... desde que terminei o Magistério eu fiz muitos cursos... até que eu resolvi fazer a faculdade... aí eu já sabia que queria dar aula”.* (Esperança)

*“... eu tentei largar a dança porque eu achava que a pior coisa do mundo que alguém podia fazer era ser bailarino porque é uma profissão muito ingrata... bailarino ele tem que ter uma postura, porque ele precisa do corpo*

*dele, e ele precisa da mente dele. Eu estou falando de bailarinos que criam... é uma profissão que não é como músico, ele toca em bar, entendeu, ganha uma graninha, ele faz as pesquisas dele, ou como ator que faz comercial, entendeu? O bailarino ele não tem muita opção... se você machuca um dedo, machuca um joelho, entendeu, você fica mal. Então, eu sempre quis sair, eu briguei bastante. Na verdade era assim, andar em círculos... na verdade a dança que me escolheu (risos), porque nós já brigamos bastante". (Estelamare)*

*"... a decisão significa fazer, e esse fazer está relacionado com tantas outras coisas... A questão da sobrevivência, a questão da aceitação social, no caso do teatro, aceitação familiar... Eu acho que eu tive a decisão quando eu tinha lá meus dezesseis, dezessete anos, que eu queria ser publicitário, porque era uma maneira que eu encontrava pra encaminhar minha vocação pras Artes Plásticas... a decisão de ser artista de teatro também foi ali só que a decisão de viver de teatro é uma decisão que ainda é discutível... Às vezes eu fico um pouco entristecido, eu falo assim 'Puxa, difícil arcar com essa decisão'... eu acho que 90% das pessoas que fazem teatro têm outra coisa que fazem na vida pra sobreviver... vivemos divididos" (Carlos)*

*"... para ter uma formação autodidata tem que ter muita vontade de fazer... Era o centro da minha história... talvez os bonecos eram o centro, era mais fácil que tudo... Com dezoito anos já estava andando aí com um grupo de teatro de bonecos... esses grupos de teatro que chamavam independentes..."*

*Por natureza eu diria, ou sei lá porque outros canais e mistérios, eu me interessei muito por arte, eu estou dizendo, era muito novo... as artes plásticas sempre atraíram, é uma coisa meio elitista, aparentemente. Aparentemente não, é, é porque funciona em galerias, museus, que não era a minha realidade familiar". (Ilo)*

A questão da sobrevivência é bastante presente. Como se sustentar como artista ou professor? A resposta é mesmo uma façanha, nesse nosso país tão sem apoio nos campos da arte e da educação. "90% das pessoas que fazem teatro têm outra coisa que fazem na vida pra sobreviver... vivemos divididos" - Carlos.

Socorro opta por trabalhar com educação após passar por uma situação concreta, com os meninos da FEBEM. Parece guiar-se por um ideal de mudança. O fazer é destacado por Carlos e Ilo, quase como sinônimo do decidir, no caso, por ser artista.

Percebemos o fator tempo a permear essas falas. Em alguns trechos, se ao início não se tinha certeza da opção profissional que se fazia à adolescência – “Foi assim, um pouco falta de opção...” - o tempo encarregou-se de confirmar a escolha profissional feita “... eu sempre me dediquei... eu já sabia que queria dar aula” - Esperança.

Surge em algumas passagens o inevitável, pela falta de opção ou pelos próprios caminhos inexplicáveis que a vida, por si mesma, nos vai conduzindo – “... a dança que me escolheu” - Estelamare. Quando percebemos, estamos enredados numa certa profissão, quase sem saber ao certo como chegamos ali, como que por obra do destino ou algo que o valha – “Por natureza, ou sei lá porque outros canais e mistérios” - Ilo.

## 7.2 Concepções

As concepções que temos, das coisas do mundo, iluminam nossas ações. Nem sempre agimos como pensamos que agimos. O que proclamamos como nosso modo de concepção de algo, no entanto, expressa nossos valores, desejos, prioridades, visão de mundo etc. Nos depoimentos colhidos, encontramos algumas concepções de professores e artistas sobre temas ligados a essa pesquisa.

### 7.2.1 A escola – a que temos e a que queremos

Professores e artistas refletiram a respeito das relações existentes entre a escola e a interdisciplinaridade. Anunciaram uma concepção de escola integradora dos conhecimentos, acolhedora do aluno como ser humano que possui dificuldades, saberes e sentimentos que devem ser levados em conta pela educação.

*“...a escola... continua sendo... informativa, não é formativa... o indivíduo se forma através de experiências, experiências têm que estar integradas à comunidade, à família, ao todo, não é?... a escola tem pela frente um programa, o qual tem que correr... Ela não está interessada no ser, no ser vivo... a escola não vê que é um ser em desenvolvimento... a professora não tem formação para valorizar as linguagens de expressão. E muita gente acha que a própria arte é um verniz a mais, não sente como um centro essencial dentro do indivíduo, a sua expressão, a capacidade de lidar com o imaginário... de crescer a sensibilidade de apreciação do que está em torno... tudo que eu observei que era fora da escola, e que tinha mais liberdade, uma riqueza da criança participar e se expressar sempre foi muito rico, mais intenso que às vezes dentro da própria escola... teria que ser absolutamente necessário de que se sentisse que entre a palavra inventada, a palavra informativa, a palavra que expressa sentimento... as imagens, a dança, a música, tudo isso faz parte de um movimento do ser, não é, teria que trabalhar junto, né, não quer dizer que todo mundo tenha que fazer tudo...” (Ilo)*

*“... eu vejo assim, tudo tinha que estar sendo trabalhado junto, tinha que haver uma relação entendeu? Não deveria ter separação arte, música, dança, deveria estar tudo englobado... mas o que nos mata é um currículo que tem que ser cumprido. Então você não tem muita flexibilidade. E você também não tem muita vontade. E também não tem muita valorização. Então se perde tudo isso no meio do caminho... nós já viemos de uma educação que ela é específica... Por não ter uma preparação maior você se sente inseguro.” (Socorro)*

Nessas duas falas destaca-se a visão de que todas as linguagens da arte deveriam estar mais integradas na escola, e ainda que três dos obstáculos que dificultam práticas dessa natureza seriam: o currículo a ser cumprido, o despreparo dos professores devido às limitações da formação, a concepção de que a arte é apenas um verniz. Por razões históricas, em geral a arte é concebida como algo a mais, devendo priorizar-se, principalmente no ensino das classes desprivilegiadas, o ler, escrever e contar. Não é de hoje que, na sociedade brasileira, a arte – e seu aprendizado – são cultivados nos meios de

maior poder aquisitivo, tornando-se capital cultural valioso. Por outro lado, temos a arte popular que sobrevive pelo empenho e determinação dos artistas, com pouco reconhecimento nos meios acadêmicos e bancos escolares. Embora algumas mostras tenham se realizado nos últimos tempos, na cidade de São Paulo, não vemos muitas iniciativas, pelo Brasil afora, a fim de manter este patrimônio reunido e conservado.

A escola está estruturada – ainda – como transmissora de informações e não como produtora de cultura. Assim, a arte e as linguagens expressivas não são valorizadas, são tidas como um algo a mais para descanso do “trabalho sério”, para os tempos que sobram. Os processos de avaliação a que a escola é submetida obedecem a uma lógica conteudista de disciplinas consideradas básicas. E todos esses fatores reunidos levam a um empobrecimento na formação em arte: de professores e alunos.

O conhecer por meio do trabalho integrado com as linguagens também esteve presente em outras falas.

*“... os professores... às vezes eles usam apenas um pensar, que é exatamente essa coisa de fragmentar, dividir o pensamento pra entender as coisas, eles esquecem que o sentir é a síntese, o sentir é você vivenciar unicamente as coisas... há uma preocupação muito grande em que o holístico é que é importante, a coisa integral que é importante... o teatro faz isso, usa essas coisas todas que estão dentro da gente: os conflitos, os dramas de consciência, a moral... ‘Então vamos falar de ciência com isso’... a ciência fica muito mais interessante, quando você coloca no palco o drama do Einstein que com a teoria dele que a energia é equivalente à massa derivou uma bomba que matou milhares de pessoas em um segundo. Isso é um drama de consciência muito grande pra quem criou essa teoria... É muito mais interessante você começar por esse lado dramático... os professores já percebem isso. Só que como fazer, entendeu? Essa é uma outra etapa... Por isso que esse professor de Física tem que procurar o professor de Arte e falar ‘Você não quer me ajudar?’ Bola uma cena falando sobre a lei de conservação de energia do Newton.’ Aí o professor de Arte fala assim ‘Mas você tá maluco? Eu nunca li sobre isso. Eu li sobre Arte.’ Aí o professor de Física pode virar pra ele e falar assim ‘Então leia, tá aqui, em uma página tá explicando o que é a teoria da*

*conservação de energia.’... Por isso que o teatro, a escola, ela tá em busca de quê? De uma solução criativa... Por isso tudo é que eu acho importante aumentar a carga horária dos professores, a carga horária dos alunos na escola. A escola não pode ser mais aquela escola de quatro horas por dia, tem que passar o dia na escola, pra poder, que esse conhecimento, ele seja elaborado de maneira diferente dentro de você aluno, e aí você tem mais consciência de mundo, consciência de cosmo, consciência de si mesmo.”*  
(Carlos)

Surge aqui um destaque para o teatro como possibilidade de integração entre conhecimentos e saberes, o sonho de professores de áreas diferentes trabalharem em cooperação, a aprender uns com os outros. Uma escola, portanto, na qual a concepção de arte como verniz passa longe. Uma escola onde o diálogo e a criação didática tenham espaço e condições para acontecer. Uma escola na qual a partilha do conhecimento entre diferentes áreas seja a regra. Uma escola, enfim, que tenha sentido para o aluno e que seja construída, autoralmente, por seus professores.

### 7.2.2 Essa relação tão delicada – o ensinar e o aprender

Três professoras e uma artista falam sobre suas relações com os alunos, sobre o ensinar e o aprender.

*“... um ajuda o outro. Por exemplo, esse menino chegou com essa noção dessa tinta, da Eliana, eu não sabia, fui aprender com ele, mexi e aprendi... melou tudo, ahhhh, foi uma loucura que teve, depois nós vamos limpar, mas eu aprendi. Digo: ‘Vamos fazer que eu quero aprender também com vocês.’ E eles ficam muito felizes quando a gente ajuda, fica fazendo junto, quando a gente quer aprender.”* (Felicía)

*“Você só dá uma coisa bem dada quando você gosta... A palavra não suporto pra mim ela não existe porque eu acho que você tem que aprender... Se você não gosta você vai tentar gostar, descobrir alguma coisa, como o aluno tem que descobrir alguma coisa pra gostar da sua aula.”* (Socorro)



*“A criança que vem do desenho mimeografado, de uma pré-escola que não tenha o hábito de ler, de mostrar o livro, de ler junto com a criança, não só ler pra criança, ela não tem idéia pra colocar naquele papel... quando eu mostro o quadro de um artista não é com o intuito de que eles copiem... em 98 eu mostrei alguns quadros de paisagens urbanas, de campo, com árvores, sem árvores, depois dei uma folha pra eles, eles fizeram trabalho em grupo... eu fiz questão de que eles percebessem as cores que estavam sendo usadas, as tonalidades, dia e noite, se tinha gente se não tinha, a maneira do artista pintar, tem aqueles que pintam com pontos, aqueles que pintam preenchido, então, eu primeiro mostrei isso, pra que eles tivessem elementos pra usar no trabalho deles... eu acho que é por aí, se a gente não despertar, eles não vão descobrir isso sozinhos, não adianta. É que nem a escrita, se eu não ler, eles não vão saber escrever, porque eles não têm modelos pra escrever... se a gente interfere no desenho, é engraçado como está interferindo também na escrita, no raciocínio... a gente não pode ignorar que a criança tem um conhecimento, mas nem sempre o conhecimento que a criança traz faz parte do conhecimento acumulado pela humanidade... o professor, a função dele é colocar os dois em conflito... O conhecimento que eles trazem são hipóteses que eles levantam frente a alguma dificuldade, a algum obstáculo, e o nosso papel é colocá-los em contato com aquilo que ele não sabe... quem tira o conflito é o professor, que traz o fato comprovado.” (Esperança)*

*“... é legal ver como elas podem evoluir, como as pessoas podem se expressar e como eu posso contribuir pra que essas pessoas se expressem e fiquem melhores com relação ao seu corpo, com relação ao seu ritmo...”*

*... a Júlia vem às vezes, ela fala “Ah, eu fiz pão hoje na escola”, então eu também estou educando ela porque eu sou professora dela, de dança... eu não fico limitada só à dança... ela vem e fala “Eu fiz pão ontem na escola”. Eu não vou falar “Ai que lindo!”, eu vou falar “Ah, você fez pão, que pão? Como foi? Como era? O formato era assim, o formato era assado.” Eu faço um monte de perguntas e eu entro no universo da criança... isso torna a vida dela interessante porque aquilo pra ela é super interessante... Ela está fazendo um comentário que pra ela marcou, então ela trouxe aquilo pra aula... eu tenho que*

*dar atenção ao que ela traz. Não só o que eu quero dar pra ela. Ela tem cinco anos e já é minha aluna há um ano... eu acho que é muito importante estar incentivando, estimulando, estar interessada, porque a gente, como adulto, em São Paulo principalmente vive num tempo tão maluco que as crianças falam e a gente "Ai que legal!" (fala apressadamente) e vai embora, elas não existem praticamente, e é isso que faz crescer seres humanos frios eu acho, totalmente sem diálogo, por falta disso, dessas pequenas coisas, dos pequenos diálogos".*  
(Estelamare)

As falas das professoras revelam o mundo entrando na escola, pelos livros e pela televisão. Esses elementos, ao mesmo tempo, sujam e enriquecem a educação. Por outro lado, na aula particular de dança, aparece o mundo da escola, na fala da criança - "Eu fiz pão ontem na escola". Emerge uma concepção de professor como alguém que precisa aprender: com os alunos e seus conhecimentos, colocando-se no lugar da criança, compreendendo os interesses infantis e dialogando com eles, com o que estamos plenamente de acordo, nas diretrizes que adotamos na pesquisa desenvolvida na escola.

Por outro lado, não podemos deixar de lado a responsabilidade que cabe ao professor, como membro de uma geração mais velha, em levar às crianças o mundo da cultura (ciência, arte etc.) por uma ação intencional. Uma das professoras frisa a importância dessa ação intencional do professor que, por exemplo, "interfere no desenho", conversando com a criança sobre ele e motivando-a a descobrir o que não sabe.

A ação interessada do professor, o envolvimento e o compromisso com seu fazer, possibilitam a ampliação do repertório dos alunos. A formação – de professores e alunos – ganha corpo.

### 7.2.3 Um elemento quase ausente – a Arte na formação dos educadores

Sobre a Arte nos cursos de Magistério e Pedagogia, duas professoras teceram comentários.

*“... eu acho que podia (ter Arte no currículo) porque com essa mudança tão grande que teve no ensino da Arte, não mais a Educação Artística, que não se educa ninguém artisticamente, eu acho que as escolas de Magistério principalmente porque ainda estão aí elas deveriam estar mais preocupadas com isso porque eu fiz estágio no Magistério o ano passado e eu fiquei assim boba de ver as coisas que se transmitem pra essas meninas, dentro da sala de aula.” (Esperança)*

*“... no curso de Pedagogia eles não dão nada, vamos supor, na área artística, formação artística, eles dão lá as aulas e a grade metodológica. Então são aquelas matérias que fazem parte da grade curricular. Além daquilo eles não fazem mais nada... Eu acho que deveria ter Arte em tudo...” (Socorro)*

Estas professoras expressam, e afirmam em outros trechos de suas entrevistas, inclusive, que gostariam de ter, em suas formações, mais conhecimentos sobre arte. Embora não aprofundem suas reflexões, criticam o modo como está estruturada a grade curricular dos cursos de Magistério e Pedagogia e o tipo de abordagem que se dá à disciplina Arte – desatualizada, na visão de Esperança - quando ela existe. Decorre daí que, se o professor não tem a iniciativa e condições de melhorar seus conhecimentos e atuação – com cursos, vivências, freqüentações etc. - fica à mercê da formação precária a que teve acesso, nos cursos que fez.

Vale notar que a arte está, em geral, fora da formação dos professores que irão atuar com crianças nas séries iniciais. Isto é algo extremamente grave pois, nas escolas públicas onde estes professores irão atuar, serão responsáveis pela formação de seus alunos em Arte. As mudanças, no campo da formação dos professores, andam a passos lentos, se levarmos em consideração inclusive que os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte I foram lançados em 1997 mas, em geral, não se percebe sua presença nas escolas freqüentadas – por mim e pelas professoras.

7.2.4 Busca por um papel - O professor e o ensino de Arte nos dias de hoje

A respeito da importância da arte na vida, nos dias de hoje, e do papel do professor, eis algumas idéias.

*“... a arte está presente, todo instante... acho que a função da arte hoje é muito mais exigida porque os caminhos já foram tentados... Uma pessoa que não se expressa e tranca, vira esquizofrênico, vira uma pessoa difícil de lidar... Eu acho que a arte nessa mudança de milênio, de século, quando a gente está questionando tudo, a arte é um pouco o centro dessa discussão... o próprio computador... Sem entender nada de pintura você faz uma arte em computador, você pega os programas e faz, entendeu? Então essa arte ela não é mais exclusiva de meia dúzia de especialistas, como foi, hoje ela é permitida pra todos, entendeu? E esse vai ser o diferencial do outro, das sociedades, das comunidades. A globalização... a identidade vai ser o jeito de você se expressar artisticamente... é por isso que a função do professor é muito importante porque ele tem a função não apenas de propiciar todos esses caminhos da arte e fazer a pessoa entender... eu ouvi uma frase maravilhosa do Luis Carlos Barreto, cineasta... ‘A arte pra sociedade é como um espelho, que você vê seu rosto quando levanta de manhã’.” (Carlos)*

*“Seria (o papel do professor que ensina Arte) abrir a porta do castelo que ele tem lá dentro... fazer a criança pensar de dentro pra fora... a escola hoje em dia é uma obrigação imposta pelos pais. Eu não venho pra escola porque eu gosto. Eu venho pra escola porque é imposto... (o papel do professor nas séries iniciais, quanto à Arte, seria colaborar para que o aluno) Refletisse a descoberta dele mesmo...” (Socorro)*

*“... um professor de Arte, numa escola de adolescentes, ele tem que ser muito dinâmico. Ele tem que ter voz, ele tem que ter punho. Ele tem que ser dinâmico e criativo. Ele tem que gostar do que ele faz, porque dar aula pra criança, pra adolescente, não é fácil... É diferente o diálogo... primeiro, ele tem que adorar adolescente e criança... porque se ele não gosta, se ele faz pela grana, o insucesso é batata... porque adolescente e criança sempre testam... tem que ter muita imaginação e abertura, você tem que estar aberto a mudar. Você tem que estar ensinando, indo num rumo, numa direção, e de repente*

*você vê que o grupo não está indo nessa direção, e você tem que ter essa imaginação e essa intuição de mudar pra um outro rumo, e levar essas pessoas... o professor de Arte ele não tem só que chegar e dar "Ó pinta aqui". Ele tem que falar de Arte, ele tem que contar historinhas, ele tem que falar coisas incríveis e mirabolantes que o adolescente e a criança estão esperando isso... ele tem que falar temas, histórias e depois passar isso pra uma cor, uma tinta, entendeu, uma dinâmica, ele tem que ter uma imaginação muito fértil porque senão o adolescente ele pode até desistir de arte, de gostar de arte, dependendo de um professor. Você sabe, na infância e na adolescência o professor influi muito no que a criança gosta... o professor de Arte tem que ler muito, tem que contar história, tem que ver fotos, tem que mostrar, tem que estimular... a arte exige muito. Todas as matérias, né, exigem muito que você leia, que você esteja indo em Bienal, exposições, e que você saiba histórias do mundo pra aula ficar interessante. Você conta uma história inserindo o conceito dentro de uma história incrível, legal, interessante porque se não tem isso, "Faz isso, faz aquilo", não tem condições do adolescente se interessar mesmo. Eu achava super chato. Eu fazia por destino mas a professora, em si, era muito desinteressante." (Estelamare)*

Alguns entrevistados estão a falar de identidade: ora a identidade coletiva, ora a identidade do sujeito. A arte e o professor estariam, portanto, facilitando esse processo de auto-descoberta. Trata-se de encarar a atividade expressiva como modo de veiculação dos conteúdos internos e das essências – de uma comunidade ou do sujeito. Socorro diz que "a escola é hoje uma obrigação imposta pelos pais", o que não podemos negar, mas é também, em muitos casos, espaço de socialização, o único local onde as crianças aprendem sistematicamente – ainda que aos trambolhões – o que a sociedade cobra como aprendizados mínimos. Como argumenta Guattari (1992: 189) seria preciso que instituições como a escola tivessem uma "re-criação permanente", em vez de uma constante "repetição vazia". No que toca ao ensino de Arte, então, torna-se ainda mais urgente essa "re-criação permanente", levando-se em conta as inúmeras transformações ocorridas no mundo da arte nos últimos tempos, que estão mais ausentes que presentes na educação básica.

Surgem também reflexões sobre a necessidade de a escola e o professor se transformarem para poder lidar com as mudanças que temos presenciado nesse milênio – computadores, globalização etc. Mais uma vez estamos diante deste cenário: a necessidade de mudanças no sistema escolar a fim de que atenda às necessidades dos dias atuais. O ensino de Arte, o professor – não só de Arte -, a escola, estão todos, entre seus agentes, em negociação, visando à busca e definição de um lugar nos dias atuais. Mas como podem acontecer essas mudanças? Parece-nos que em dois âmbitos: um deles global, e outro pontual. Um não exclui o outro e deveriam andar concomitantemente, mas nem sempre é o que ocorre. Institucionalmente, pensando em nossa tradição autoritária, ainda prevalece o hábito de as mudanças serem pensadas pelas altas esferas e meramente transferidas aos professores para que as executem. Isto causa uma série de descompassos e resistências que mais dificultam do que auxiliam na definição dos papéis – do professor, da escola, do ensino de Arte – para os tempos atuais.

Se o que entra em jogo, na arte, é a identidade e a cultura, a arte definitivamente não pode ser tratada como verniz a mais, e sim como algo central no processo de educação escolar. Se hoje em dia a arte se propaga com mais facilidade – e pode se democratizar – pelos variados suportes e pelas novas tecnologias, seu potencial de conhecimento e reflexão em si ainda é restrito, precisa ser mais disseminado no ensino a todas as camadas.

Para pensar no papel do professor quanto ao ensino de Arte hoje em dia a artista Estelamare preocupa-se com o que é que mobiliza a criança e o adolescente. Concebe um ensino no qual a arte, e não um mero fazer descontextualizado - “Ó pinta aqui” - seja algo central. Destaca ainda a necessidade do estudo, do conhecimento, da freqüentação constante a variados espaços culturais, por parte dos professores. Aponta para a necessidade dos professores provocarem, nos alunos, sede e paixão para o conhecimento, pelo diálogo, com o que concordamos. Para isso, é imprescindível que o próprio professor esteja motivado para conhecer e ensinar, o que nem sempre acontece, principalmente tendo-se em vista a grande desvalorização ocorrida na educação pública e na profissão do magistério, nos últimos tempos. Vale destacar ainda, desse depoimento, a abertura necessária do professor para a mudança que surge no próprio

desenvolvimento do trabalho de ensinar junto às crianças e adolescentes. De um certo modo, a artista está a falar de uma escuta atenta do professor aos sinais que os alunos estão a lhe dar para que, assim, possa trilhar com eles um percurso mais significativo e menos alienado.

#### 7.2.5 Encontros e distâncias – Pais, professores, crianças e obras artísticas

Sobre a responsabilidade dos adultos – pais e professores – e das instituições escolares, ao colocarem as crianças em contato com obras artísticas, emergiram os pensamentos abaixo.

*“... é muito rico, importante que façam isso, mas é um tipo de teatro para uma classe social porque a verdade é que não existe teatro para outras classes poderem ir... toda criança é importante e graças a Deus alguns têm desenvolvimento econômico e social que permitem dizer ‘aonde que vamos levar as crianças este final de semana?’ Que maravilha, deveria ser isso pra todos... nós fizemos por exemplo o ano passado uma experiência através do Sesi, durante quatro meses, de 4ª a domingo, espetáculos, e vinham escolas, além do público em geral. Em 4 meses, mais ou menos, passaram 40 mil pessoas, a maioria, 80%, 70%, criança... É um projeto cultural que o Sesi tem, que o Estado deveria ter, que muitas Instituições deveriam ter... tem que ter projeto cultural, por isso que qualquer festival de rua é muito legal porque muita gente, muito simples, descobre que existe, mas ela não sabe onde levar as crianças, nem tem condições, nem tempo às vezes. E na rua pode assistir de qualquer forma, mal vestida... ir ao teatro já implica toda uma postura, o padrão muda, e tem pessoas que até têm medo de querer. Agora basta ver esse programa, uma temporada gratuita, vem gente, vem aos milhares, então estão querendo.” (llo)*

*“Tem pai que não dá muito valor nisso não. Acha que é dinheiro jogado fora... pra pai é só aquilo que está dentro de sala de aula que é aula. Se você leva no cinema, não é aula, eles foram passear... o que a criança mais vai gravar é aquilo que ele foi lá fora do que aquilo que está aqui dentro... qualquer*

*passeio que eu faça, eu consigo levar um número grande de alunos... eu sempre digo pra eles 'Eu também sou mãe, sou professora, dona de casa, sei onde o bolso aperta, e sei o que é essencial. Eu não vou levar o filho de vocês pra ver uma peça em que falem um monte de abobrinhas. Eu vou levar o filho de vocês pra ver uma peça que tenha conteúdo, que tenha alguma coisa que sirva pra eles na idade deles agora'." (Socorro)*

*"É incentivar, levar sempre, não uma vez na vida outra na morte. Eu sei que aqui na minha sala todos os dias tem uma apresentação. Eu dou o texto, 'Vamos representar'." (Felícia)*

*"... eu acho que primeiro é estimular... E depois conversar a respeito. Discutir, perguntar o que achou, ou os pontos mais interessantes, até sugerir de imitar... Quem quer imitar aquele ator? Aquele outro? Fazer o acontecimento se tornar o mais interessante, em si". (Estelamare)*

*"Acho que a arte ajuda, entendeu, os pais se aproximarem mais dos filhos... A família, a escola tem que estar junto nesse aprendizado constante, de praticar a arte, de ir ao encontro da arte, usar a arte como reflexão, como meditação." (Carlos)*

*"... tem um trabalho antes, anterior à peça, e um trabalho posterior... Então a gente tem que criar uma situação de expectativa pra que a criança vá e consiga responder algumas das expectativas, pra que aquilo não seja em vão, pra que ela possa sair de lá e falar 'Pôxa, eu esperava isso, mas não foi isso, foi aquilo'... na escola é isso que eu faço... Por mais que a história seja conhecida, tentar levantar algumas hipóteses do que eles esperam, as crianças que já foram, como que é o teatro, aí depois, na volta, de estar também indagando 'É do mesmo jeito que o teatro que você já foi, não é, o que aconteceu, qual foi a história, a parte que você mais gostou, a parte que você não gostou', porque senão fica uma coisa muito assim, sair por sair, sair da escola porque é menos um dia de aula... (O papel) do professor é mais dirigido (em relação aos pais)... Por isso é importante que a gente conheça aquilo que está indo assistir." (Esperança)*



*passeio que eu faça, eu consigo levar um número grande de alunos... eu sempre digo pra eles 'Eu também sou mãe, sou professora, dona de casa, sei onde o bolso aperta, e sei o que é essencial. Eu não vou levar o filho de vocês pra ver uma peça em que falem um monte de abobrinhas. Eu vou levar o filho de vocês pra ver uma peça que tenha conteúdo, que tenha alguma coisa que sirva pra eles na idade deles agora'." (Socorro)*

*"É incentivar, levar sempre, não uma vez na vida outra na morte. Eu sei que aqui na minha sala todos os dias tem uma apresentação. Eu dou o texto, 'Vamos representar'." (Felícia)*

*"... eu acho que primeiro é estimular... E depois conversar a respeito. Discutir, perguntar o que achou, ou os pontos mais interessantes, até sugerir de imitar... Quem quer imitar aquele ator? Aquele outro? Fazer o acontecimento se tornar o mais interessante, em si". (Estelamare)*

*"Acho que a arte ajuda, entendeu, os pais se aproximarem mais dos filhos... A família, a escola tem que estar junto nesse aprendizado constante, de praticar a arte, de ir ao encontro da arte, usar a arte como reflexão, como meditação." (Carlos)*

*"... tem um trabalho antes, anterior à peça, e um trabalho posterior... Então a gente tem que criar uma situação de expectativa pra que a criança vá e consiga responder algumas das expectativas, pra que aquilo não seja em vão, pra que ela possa sair de lá e falar 'Pôxa, eu esperava isso, mas não foi isso, foi aquilo'... na escola é isso que eu faço... Por mais que a história seja conhecida, tentar levantar algumas hipóteses do que eles esperam, as crianças que já foram, como que é o teatro, aí depois, na volta, de estar também indagando 'É do mesmo jeito que o teatro que você já foi, não é, o que aconteceu, qual foi a história, a parte que você mais gostou, a parte que você não gostou', porque senão fica uma coisa muito assim, sair por sair, sair da escola porque é menos um dia de aula... (O papel) do professor é mais dirigido (em relação aos pais)... Por isso é importante que a gente conheça aquilo que está indo assistir." (Esperança)*

Se existem pais que não dão muito valor ao contato de seus filhos com obras ou manifestações artísticas podemos nos perguntar: Que experiências tiveram esses pais com o universo da arte, que oportunidades ou ausências? Muitas vezes, com os filhos, será a primeira chance de contato com a arte na vida desses adultos, privados que foram durante a infância e juventude. Não seria papel da escola possibilitar também esse acesso, essa sensibilização dos pais através dos filhos? Não há como não pensar nas experiências desenvolvidas pelo Sesi (Serviço Social da Indústria) como exemplo do interesse que a população tem pelo teatro. O público comparece em massa, mesmo tendo que, por vezes, enfrentar filas imensas para assistir aos espetáculos que são oferecidos gratuitamente. Concordamos plenamente com Ilo, que argumenta que deveria haver um projeto cultural mais definido para o país, a fim de que mais pessoas tivessem acesso à arte.

Incentivar, estimular, praticar, criar expectativa, discutir, refletir, meditar são termos utilizados por professores e artistas, ao tratarem do papel dos pais na inserção dos filhos no mundo da cultura. A necessidade da conversa com a criança, para que aprofunde o que viu, sentiu, pensou, achou etc, parece-nos algo de fundamental importância tanto no papel dos pais como dos professores. Através desse diálogo teríamos a oportunidade de criação de públicos mais hábeis e capacitados para a leitura do teatro. Poderíamos ter ainda cidadãos mais participativos, sujeitos mais conscientes de suas próprias histórias.

Esperança pensa de um modo bem estruturado na mediação que é da responsabilidade do professor. Menciona acreditar, inclusive, que o papel do profissional da educação é mais dirigido (e planejado, pelo que diz) do que o dos pais. Sem dúvida, a escola possui um papel institucional e profissional ao qual deve corresponder. O ensino e a aprendizagem da arte, de maneira sistemática, são de responsabilidade da escola. Isto não significa que os pais não possam ser mediadores, mas não podemos negar que a ação do professor tem que ser mais planejada.

Existe o reconhecimento de que é importante às crianças terem contato com obras artísticas e, muitas vezes, surge a dificuldade financeira para o acesso, em outras, a falta de hábito da freqüentação, pelas famílias, em outros

casos ainda, a ausência ou dificuldade da mediação necessária nesses encontros – entre crianças e obras, famílias e obras, professores e famílias, professores, obras e crianças etc.

#### 7.2.6 O teatro e seus espaços – muitas relações

As professoras definiram sinteticamente as semelhanças entre a representação no teatro, na rua e na escola.

*“A semelhança é que a gente pode oportunizar à criança de estar em contato com alguma coisa que ela dificilmente vai ver, com o pai, com a mãe, então trazendo pra escola eles vão entrar em contato com esse tipo de arte... A realização é a mesma, só muda o espaço físico.”* (Esperança)

*“... É a representação mesmo... fazendo aquele gesto ali, esse gesto você faz aqui dentro dessa escola, faz na rua, faz em qualquer lugar... Não é porque você tá dentro da escola que você vai fazer diferente, é o mesmo.”* (Felícia)

*“O texto só, é a única coisa que se salva.”* (Socorro)

Trazer a representação para a escola significa democratizar o acesso. No entanto, não surgem reflexões sobre a especificidade e o uso estético desse espaço. Pensamos que, sendo a escola espaço de aprendizagem, trazer manifestações artísticas para o seu ambiente poderia favorecer um olhar mais atento sobre tais manifestações, um aprofundamento em relação a uma fruição realizada mais espontaneamente, por iniciativa pessoal, em outros locais.

Quanto às diferenças da representação nesses variados espaços, professores e artistas têm visões bem distintas, o que é compreensível, pois tais visões ancoram-se no repertório e conhecimento de apresentações que já tenham feito ou visto em suas vidas. Parece que, para as professoras, a representação no teatro tem mais valor do que na rua ou na escola. Atribuem mais qualidade àquilo que é feito no espaço da casa teatral, relacionando esse espaço com beleza, dinheiro e adequação. O edifício teatral e seu uso dentro

de moldes tradicionais, com os papéis e relações público-atores já instaurados, talvez tragam mais segurança às professoras, o que pode provocar, em suas falas, uma valorização desse espaço em detrimento de outros possíveis. Por outro lado, sabemos que muitos espetáculos de péssima qualidade são apresentados no espaço escolar, o que daria às professoras esta visão. Em algumas passagens, a escola é tida como espaço que denigre o espetáculo, e é quase como se dissessem, com pesar, que as pessoas envolvidas – artistas, alunos e professores - também fazem parte desse ambiente de precariedades. Se o artista diz, dos espaços, que “cada um tem seu encanto”, o espaço escolar, muitas vezes, na visão das professoras, está bastante desencantado.

Marques (1999: 17), em seus estudos, constatou que “o diálogo entre o mundo da arte e o mundo da escola é freqüentemente precário e acrítico”, prevalecendo nas escolas visões desatualizadas de corpo e arte, que valorizam o virtuosismo, o espetacular e o aprimoramento técnico.

*“A diferença é que a gente coloca a criança em contato com o ambiente do teatro, a disposição pra assistir, a gente assiste em cadeiras... acho que é mais no físico, a parte física mesmo, de colocar a criança em contato com outro ambiente, que as nossas crianças não têm.” (Esperança)*

*“Eu acho que na escola, o ambiente da escola, pra eles parece que eles não sentem muita diferença. Parece que é uma coisa que é como se tivesse uma festinha na escola. E no teatro eu fui só uma vez com eles, na USP. Já é um outro ambiente, eles já sentiram, ficaram todos assustados, olhando, apaga a luz, e aqui não, é claro... parece que fica muito aberto na escola... desvia muito a atenção... no teatro tem o foco... não dispersa tanto.” (Dolores)*

*“Totalmente diferente dentro do recinto lá do teatro, todo mundo sentado bonitinho, na rua já você fica mais à vontade, aqui você fica junto com os alunos, tem que ficar comportado porque os alunos... Você é o espelho do aluno. Eles ficam olhando você. Se você fica muito gritando ou com gracinha eles já ficam olhando você. ‘Você viu a professora? Professora eu vi você!’ Então tem que moderar.” (Felícia)*

*“É muito diferente. Se você apresentar a mesma peça num teatro, que é o lugar adequado dele, com toda aquela vestimenta que tem que ter, o embelezamento da peça, é... aquilo fica na sua mente por um bom tempo. Quando você vai pra rua, o que você pensa, na hora em que você está vendo o teatro ali na rua é assim ‘Pôxa, mas esses caras se sacrificam tanto, estão na rua aqui fazendo teatro’. Então, você nem está pensando muito na peça, você fica pensando na situação a qual eles estão passando, pra eles poderem um dia, talvez, sei lá, ou nunca, chegar naquele teatro onde tem aquelas apresentações riquíssimas... a diferença começa por você mesma, você vai num ambiente chique você já ‘Oh!’, olha aquilo, olha aquilo, você vai na rua, o seu entusiasmo diminui, e na escola então, além do seu entusiasmo diminuir na riqueza de cenário, de roupa, ainda a gente fica mais triste ainda porque a gente tenta fazer, e não consegue... você faz parte daquela peça que está sendo apresentada.” (Socorro)*

*(Falando sobre suas experiências com Santeria e outros trabalhos seus)*  
*“O espetáculo é mais no teatro, e tem a seqüência, tem começo, meio e fim, é mais elaborado. A performance, na rua, não pode ser como no teatro porque daí é improvisado, entendeu? Nunca é igual, apesar de ser em cima do mesmo tema que são as divindades indo-afro-brasileiras.*

*... se você usa uma roupa mais aberta é legal fechar um pouco mais, entendeu? Às vezes o chão, eu danço descalça, então eu tenho que sempre ver o chão porque eu não posso furar o meu pé, sangrar o meu pé, cortar o meu pé. Às vezes se está muito sol, como já aconteceu, eu dançar no meio-dia no sol a pico, é quase inviável, eu sofri muito já porque eu tô dançando descalça e tá queimando meu pé...” (Estelamare)*

*“Essa coisa do espaço, ela é interessante porque na tarefa sua de representar... esse exercício de espaços diferentes... é legal... o mesmo depoimento que você vai fazer hoje, pra poucas pessoas, amanhã eventualmente você vai fazer pra enorme platéia... São cinco mil pessoas? Cada uma dessas cinco mil tem que receber como se eu tivesse falando pra ela. Como isso acontece? Não sei... você tem que ter uma percepção maior do*

*que você faz... é um jogo nosso, do ator, é legal, pra aprimorar sua capacidade de expressão, de comunicação..." (Carlos)*

*"Eu gosto de espaços variados, espaços que me permitam uma mobilidade... aqui no Ventoforte a gente faz isso à vontade, às vezes num teatro, às vezes é rua, às vezes é rua e teatro, espetáculo começa na rua depois entra não num teatro, mas num espaço mais fechado, pra fazer um trabalho mais concentrado... cada um tem seu encanto... eu sempre quebrei o palco italiano... é palco italiano mas desce na platéia, faz uma integração com o público... Criamos uma beleza estética sem dúvida maior, mas sempre procurando uma característica, uma certa espontaneidade que quebrasse o espaço." (Ilo)*

Que diferenças entre uma festinha e uma festa de verdade na escola? A festinha pode ser talvez algo pobre, acontecimento passageiro, estereotipado, que aparece em meio à rotina das aulas mas não modifica ninguém. Como um vento que passasse e mudasse a poeira de lugar. Já a Festa – com F maiúsculo – pode ser celebração coletiva, com envolvimento integral do ser – razão e emoção –, pode ser ritual de passagem, acontecimento inesquecível que nos dá energia para prosseguirmos diferentes. Festa de semeadura e colheita.

A visão de que o teatro é o recinto onde o embelezamento está presente, por oposição à escola, relacionada com pobreza, instaura uma dicotomia nem sempre verdadeira. Sem entrar no mérito sobre o que seria a beleza, pensamos que a dignidade é que tem que prevalecer, tanto no espaço escolar como no do teatro. Dignidade que leve as pessoas a sentirem-se respeitadas nestes diferentes espaços – tão maltratados, principalmente nos últimos anos. Dignidade que possibilite aos profissionais destes meios atuarem longe do limite da pobreza. Dignidade que permita a realização de trabalhos de qualidade, com a participação ativa e responsável de todos os envolvidos – crianças, professores e artistas.

Conforme o espaço, criam-se diferentes propostas estéticas e relações entre atores e espectadores. Cada espaço "tem seu encanto". Nem sempre essa idéia é disseminada e precisaria ser mais estudada e experienciada por

professores e artistas em geral. Como realizar a mediação entre o público e o trabalho artístico nesses diferentes espaços? Pensamos que sempre se faz necessário um estudo anterior, de planejamento, do professor, pois cada espaço e interação suscitarão diferentes modos de mediação. Se o professor, como espectador, junto com os alunos, acaba sendo como um espelho, no qual os estudantes miram-se para saber como se colocar naquele território, que repercussões se dão, no aluno, diante de um professor apático ou que não sabe o que fazer, frente a uma obra ou manifestação artística, ou ainda num certo espaço cultural? Os alunos tateiam, por vezes encontram estratégias para se mover nesses ambientes desconhecidos e quem sabe, com empenho, sejam capazes de descobrir as fórmulas que regem o encantamento daquele espaço. Em outras ocasiões, vagam a esmo, ao sabor das correntezas, enfeitiçados e inconscientes.

Os artistas falaram mais largamente sobre a representação na rua e em espaços inusitados, categorizando e ponderando sobre aspectos que acharam por bem destacar.

*“... eu acho muito legal porque você na verdade invadiu um espaço do outro, público, ele tá andando, de repente ele deixa de andar naquele espaço porque tem alguém falando coisas, fazendo coisas, essa invasão, no bom sentido, eu acho muito curiosa e deve ser objeto de estudos da comunicação, como o fenômeno acontece, mas eu acho que exige técnica especial, tanto na elaboração dos textos, tanto na interpretação dos atores, na encenação... 100% das vezes você não tem uma luz artificial, tem uma luz natural, está sujeito a variações climáticas... Às vezes eu acho que o custo do teatro de rua, pra você fazer um espetáculo que seja bom, que tenha um impacto, às vezes é muito maior do que o custo de uma produção que você coloca numa casa, numa caixa preta de teatro, porque esse grupo que eu vi no Ibirapuera tinha uma hora que o automóvel pegava fogo, incendiava na tua frente... exige uma maquinaria cênica muito grande, pra você estar igual, num equilíbrio com a grandiosidade do espaço que você está... Você não pode fazer coisas pequenininhas na rua... teatro de rua não é pra qualquer um não. É pra gente que seja apaixonada. E a outra dificuldade da rua que eu acho é como é que você sobrevive de teatro de rua?... Doação, você passa o chapéu, mas isso*

também não é o barato... A remuneração do profissional que faz teatro de rua tem que vir de um patrocínio, de uma base muito mais sólida... talvez por isso tenha poucos grupos que façam esse tipo de teatro... Uma coisa é teatro de rua, outra coisa é performance, intervenção... Acho que performance de intervenção, onde é um ator, resolve interpretar durante três minutos determinada cena de um personagem e que basta trinta pessoas ao seu redor ver aquela coisa que ele fez, tchau, vai embora, vai pra um outro lugar fazer... Então quando eu falo teatro de rua, a gente fala desse grupo francês, isso é teatro no modelo que a gente, talvez errado, não sei, mas assim de encenação do espetáculo. A outra coisa é performance individual, ou mesmo de grupo de artistas que por um motivo especial, uma situação determinada, eles resolvem intervir naquele espaço... Talvez uma variação do teatro de rua... derivou disso e virou performance, ritual... é tão trabalhada quanto o outro, não tô tirando o mérito, eu tô tentando só classificar um pouco pra poder entender o geral... O Boal, no Teatro do Oprimido dele, também faz teatro de rua, mas é um outro tipo... o Boal já perde esse limite de realidade e ficção... Vira um psicodrama social..." (Carlos)

"(A rua) Ela é maravilhosa, maravilhosa, não é? Uma aventura que é meio dura, se não tiver uma proposta cultural da própria comunidade, no sentido de que não basta passar o chapéu e fazer na rua, isso é uma idealização... então se tem que fazer um trabalho de maior densidade, de maior experimentação, então você não vai cobrir (a produção)... a rua é muito linda... já teve muitos festivais... os próprios lugares, prefeitura, escolas, espaço aberto, eu gosto de falar espaço aberto... eu sempre digo que é o espaço mais democrático porque aí vai quem está interessado que sabia que ia ter, tem gente que passa... de vários segmentos sociais, tem de tudo lá assistindo." (Ilo)

"... eu gosto muito de me apresentar na rua. É uma coisa bem bacana... porque eu estou em contato com pessoas que talvez nunca iriam ao teatro... o povão é bem mais legal... Eles olham, param, eles assistem, depois eles vêm, perguntam. Eu me identifico mais com o povão, me sinto mais povão do que elite. Apesar de também, eu não vou ser hipócrita, de fazer parte de uma elite porque bailarino, você acaba sendo de uma elite... eu mesma já fui assim com



*amigos na Praça da República, escolhi um espaço e dancei, mas sem arrecadar dinheiro, sem nada, uma doação, de verdade, e sem anunciar em lugar nenhum, sem esperar nenhum retorno. E é legal porque as pessoas assistem, elas param, elas não entendem perguntam o que é aquilo... Não é uma dança que explora o corpo, que explora a sensualidade, que mostra a bunda, entendeu? Então é legal mostrar isso para o povo, que a dança pode ser também uma coisa bacana... As pessoas falam "Ah, eu me senti super bem", "Eu senti uma paz incrível"... esse retorno com o público da rua é muito bacana.*

*... eu gosto de dançar em espaço underground. O que significa espaço underground? Eu gosto de dançar em fábricas, cavernas, eu gosto de dançar em lugares que estão meio caindo, que você pode arrumar aqui e ali, que fica interessante, espaço que, eu não diria alternativo, eu diria underground mesmo. Espaços assim que foram meio abandonados pela sociedade... Eu acho que valoriza porque eu posso, como já aconteceu, fazer uma atmosfera muito ritualística e as pessoas imaginarem que estão assim em qualquer tempo antigo. Isso é legal". (Estelamare)*

Carlos Palma fala que a representação na rua "exige técnica especial" e que, muitas vezes, o custo de uma produção para esse espaço é ainda maior do que para um espetáculo no espaço tradicional do teatro. O artista está a falar de um tipo de produção desconhecido das professoras. Torna a fazer uma pergunta constante em sua fala "... como é que você sobrevive de teatro de rua?... A remuneração do profissional que faz teatro de rua tem que vir de um patrocínio, de uma base muito mais sólida..." Ilo Krugli também alerta para essa dificuldade de remuneração do teatro feito na rua, sem deixar de maravilhar-se com a aventura que esse espaço, o mais democrático de todos, representa. Estela também se encanta com o envolvimento intenso do público da rua com o trabalho artístico. Vibra com a possibilidade de levar um trabalho ao conhecimento de pessoas que muitas vezes nunca teriam acesso a ele, se ela mesma não tivesse tomado a iniciativa de levá-lo para a rua.

Carlos, enquanto conversa comigo, percebe que há uma gama de possibilidades a serem desenvolvidas na rua: grandes produções teatrais, performances individuais, psicodrama social, o trabalho do Teatro do Oprimido

de Augusto Boal. Ilo frisa que prefere pensar em espaço aberto, e não só na rua como espaço para a encenação. Estela, por sua vez, destaca o potencial expressivo de espaços abandonados pela sociedade para a criação de atmosferas e clima ritualístico em criações artísticas de encenação.

Um dos pontos em comum nessas falas é o desamparo a que estão expostos os artistas que se dedicam ao trabalho em espaços como o da rua. Não há políticas públicas e raros são os incentivos, prêmios ou críticas. Percebemos que a formação de público e de produções culturais, nesse campo, depende muito da iniciativa dos próprios artistas que, maravilhados com as possibilidades estéticas e de criação que a rua oferece, realizam seus sonhos-empreendimentos.

### 7.3 Práticas e Experiências

Relataram as professoras e os artistas algumas de suas experiências profissionais, passadas e do presente. Contaram-nos sobre momentos de conquistas e impasses que parecem nunca se resolver em suas profissões.

#### 7.3.1 Artistas envolvem-se com educação

O subtítulo acima talvez pudesse ser uma manchete de jornal, anunciando ações que têm sido desenvolvidas pelo Brasil. Nesta pesquisa, conversamos com dois artistas que desenvolveram relações com o campo da educação por caminhos bastante distintos e pessoais. Quantos outros projetos e trajetórias, no entanto, poderíamos encontrar se fizéssemos um mapeamento em nosso país? Carlos fala de descobertas bastante recentes em sua vida, enquanto Ilo saboreia momentos felizes atuais e reflete com sabedoria sobre muita coisa que já viu e viveu – “em alguma época”. Cada um a seu modo destaca a importância da experiência na educação e também a sua desvalorização, quando experiências bem sucedidas são interrompidas. É como se reivindicassem o que diz Bosi (1987, p. 399) “Aquilo que se viu e conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) a outra geração como um valor.”

“... esse pessoal (da USP) ligou... ‘a gente queria que você desse um retorno do Einstein (o espetáculo). O que as pessoas acham do Einstein? O que as pessoas acham da Física, da Ciência, porque a gente vive um pouco aqui fechado, dando aula, ou nos nossos trabalhos internos, e a gente não sabe’... por que eles me convidaram? Por que eles queriam saber como funciona o mundo aqui fora, na cabeça de um leigo, entendeu? E eu sou um leigo, eu não entendo nada de Física, aprendi a apreciar.

... a Secretaria do Estado de Educação do Paraná criou em 98 a Universidade do Professor... Nós fomos lá duas vezes já, fazer Einstein pra eles... é um espaço maravilhoso, no fim do Paraná, onde os professores da rede pública se hospedam... tem teatro, salas de trabalho, refeitório, comporta aproximadamente 1000 pessoas... eles vão lá trabalhar. Pra quê? Abrir a cabeça desse professor porque a mudança é grande, as exigências dos alunos, da sociedade, da comunidade é muito grande... a Universidade ela tem que servir a isso, porque ela melhora a qualidade de vida do aluno, não depois, quando ele sai da escola, mas quando ele está na escola... No Rio de Janeiro há um movimento muito grande de popularização da Ciência...

... (a escola técnica federal) não pode fechar porque eu conheci duas, aqui em São Paulo, é demais! O professor de Física virou meu amigo... três anos seguidos ele levou a turma pra ver o Einstein... Esse ano a aula inaugural, pra escola inteira, foi a apresentação do Einstein.

... se a escola está em avaliação e em mudança, o teatro que se faz pra essa escola também tem que estar sendo avaliado.” (Carlos)

“...o que acontece é que... as pessoas começam a trabalhar diretamente com a criança e rapidamente param... vão para espaços mais teóricos... vem nova gente... não é valorizada a sabedoria da experiência... é bom trabalhar com professores jovens, mas cadê a experiência de vida? Cadê a experiência do que foi difícil conseguir... Essa é um pouco a realidade da escola... agora... a professora que fica até é considerada como uma pessoa que se acomoda, e pode ser que se acomode mesmo, não se renova, e a escola não propõe experiência de renovação... nessa escola que eu falo, que em alguma época visitávamos, trabalhávamos, tinha professoras que eram avós trabalhando.

*... esse ano que passou teve uma experiência linda que fizemos em uma comunidade no interior de São Paulo, Matão, com cem professoras da rede pública, 1ª a 4ª série... trabalhamos com várias linguagens... começamos sensibilizando e depois fomos encaminhando até tematicamente, em cima dos elementos, para uma sensibilidade dos elementos da natureza, e depois introduzimos elementos de cultura popular, como se fossem blocos, que vão preparar, no final do dia tem uma festa, mas não é uma festa, é outra coisa, um encontro de todos eles em expressão.” (Ilo)*

Carlos demonstra ter criado vínculos com professores do ensino médio e superior, através de seu projeto de trabalho artístico e educativo integrando arte e ciência no palco. Percebe, de sua experiência, a necessidade de sensibilizar os educadores para o teatro e a arte, melhorando assim a formação profissional desses educadores. Nessas parcerias, o trabalho do artista ganha sentido, e este acaba por tornar mais explícita a colaboração de seu trabalho para a sociedade. Como cidadão e como artista, reflete sobre o papel da Universidade na melhoria da formação dos professores. Seus exemplos são pontuais, ou seja, sobre a escola técnica federal e a Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Pesquisas que nos dessem um mapeamento sobre relacionamentos entre artistas e escolas – nos seus diferentes níveis - seriam bem-vindas, a fim de que pudéssemos ter um panorama sobre como se relacionam esses dois pólos, com que frequência etc. Imaginamos que, em geral, o que predomina é a ausência de relações mais estreitas e aprofundadas entre artistas e escolas.

Ilo salienta a importância da experiência na educação, e como ela encontra-se desvalorizada em nossa sociedade. As pessoas mais velhas não são incentivadas a permanecer atuando com crianças, acabando por enveredar por outros caminhos profissionais. O alto desgaste da profissão docente – principalmente pelas condições de trabalho na rede pública - desencoraja a permanência por muito tempo em atividade com crianças, a partir de uma certa idade. Isto chega até a ser saudável, uma estratégia do próprio sujeito para a sua autopreservação. Temos assim, uma grande rotatividade de profissionais, impedindo a formação de vínculos e equipes de trabalho. Benjamin confirma esses acontecimentos de nossa época (1975, p. 63) “as experiências perderam

muito do seu valor” e acrescenta (p. 65) “um conselho, fiado no tecido da existência vivida, é sabedoria. A arte de narrar aproxima-se do seu fim por extinguir-se o lado épico da verdade, a sabedoria”. O modo como são tratados os mais velhos, em nosso país, é algo extremamente vergonhoso, que pode ser comprovado ao lermos em jornais, por exemplo, a situação da previdência social e da saúde. Podemos enxergar a desvalorização do idoso em nossa sociedade considerando a máxima vigente de que “a produtividade é o critério fundamental” (Queiroz, 1991). Concomitantemente, assistimos a uma supervalorização da juventude, que leva, por exemplo, à situação de um profissional de 40 anos ser considerado de idade avançada para concorrer a um emprego. Presenciamos ainda a um desprezo pela infância, verificado no tratamento dado a menores infratores, e também no fato de que, em nosso país, muitas crianças vivem nas ruas, sem providências efetivas do Estado para acabar com essa situação. Podemos pensar ainda em uma desvalorização global dos profissionais que lidam com crianças, bastando para isso observarmos que os salários pagos aos professores são mais baixos quanto menor for a faixa etária de alunos com a qual atuam. Estes são pontos graves, de nossa realidade macro-social, como a emperrar o desenvolvimento de um sistema educativo possuidor de mais sabedoria.

### 7.3.2 Vivências – a arte na educação

Professores e artistas falaram sobre qual é, em suas práticas e experiências, o papel da arte na educação e o papel do professor nesse ensino.

*“... às vezes tem criança que não consegue ir bem na alfabetização, mas na aula de Arte ela se solta mais... ela até conta uma história com os rabiscos que ela faz lá... não é só o escrever, é a oralidade dela também.” (Dolores)*

*“Eu acho fundamental que o professor se conscientize que o desenho da criança só vai sair bonito se ela praticar, da mesma forma que ela só vai aprender a ler se ela começar a ler... não é só fazer o desenho por fazer... ela tem que ter uma orientação... o auto-retrato, o que eu queria é que eles*

fizessem o retrato deles de maneira ampliada. Se eu der uma folha pra eles e disser 'Ó, desenha o seu auto-retrato', tem criança que vai desenhar minúsculo porque ele, uma que é a visão dele, com ele mesmo, outra que assim, ele tem vergonha do desenho dele que não é bonito, então você tem que mostrar uma coisa e falar assim 'Olha, sabe como eles começaram? Eles começaram que nem vocês. Quem sabe o seu auto-retrato vai sair um dia na televisão, e aí vocês vão lembrar que foi na 1ª série que vocês fizeram esse auto-retrato?' Pra que eles comecem a ter confiança e que aquilo vai sair melhor...

... eu acho que eles não percebem que é através de modelos que a gente aprende, eu acho que em grande parte o professor ainda não percebeu isso... eu venho de uma época na Prefeitura que a professora fazia tudo. Então era Dia dos Pais a professora fazia o presente e a criança entregava, era Dia das Mães, a professora fazia, Dia das Crianças, a mesma coisa. A criança não punha a mão naquilo que estava sendo feito. E as crianças não davam valor pr'aquilo... algumas escolas têm material de arte, reproduções, material de formação, e muitos professores não sabem como usar... desenho mimeografado pra mim é pra calar a boca da criança, pra mim não funciona, eles não gostam. Acho que porque eu não gosto." (Esperança)

"... a gente tem que mostrar que teatro faz parte da própria natureza dele, não é que daqui a pouco poderá fazer um trabalho publicitário ou aparecer... E com os pais tentamos falar 'Não faça isso, ainda que tenha a necessidade de sobrevivência familiar, procure de outra forma, é muito perigoso, é frustrador, botar a criança nessa competição... afasta do centro dela, criança tem que brincar, que é o centro da expressão e do aprendizado, é a integração..."

... você investe e tem uma experiência que volta, uma experiência contínua. Você não trabalha com fórmula, então é um trabalho contínuo, de pesquisa, de ir crescendo, trazendo toda a experiência e aproveitando-a para abrir novos espaços... Não gosto de ver como uma pesquisa, me parece que alguma coisa vai se perder. É como a vida, você vai experimentando situações, amores, mas não está fazendo uma pesquisa da vida, você está vivendo, não é? Isso te traz uma sabedoria... pesquisa é como alguém que sai em campo aí para ver o que está se fazendo num lugar, em outro...

*... acho que todos os educadores têm que ter uma compreensão da importância da expressão e da arte na vida do ser, não apenas o arte-educador... se dá uma importância muito fundamental às artes plásticas em arte-educação e ocupa sempre o centro. O centro é a interrogação. Teatro pode ser o centro, ele concentra várias linguagens.” (Ilo)*

Dolores aponta para a valorização da produção gráfica da criança, de sua oralidade, e daquilo que ela sabe fazer em detrimento daquilo que ela não sabe, o que nos parece bastante positivo. É inegável que a arte, em suas diferentes linguagens, mobiliza variados modos de aprendizagem, conhecimentos, expressão e comunicação. Vale notar que a palavra linguagem, para se falar de arte, não surge nos depoimentos colhidos, o que nos leva a pensar numa certa ausência de reflexão ou consciência sobre a especificidade dos códigos que regem cada uma das modalidades artísticas.

Para uma educação como interrogação, processo constante de experimentação, é de fundamental importância que o professor se sinta sujeito ativo e criador de sua prática docente, o que se torna difícil de ocorrer num sistema no qual as avaliações e as mudanças acontecem sempre de modo autoritário, sem uma participação efetiva do professor. É preciso que o professor seja incentivado a experimentar e ousar, o que nem sempre acontece, posto que a segurança de fórmulas é muitas vezes privilegiada.

Ilo enfatiza a multiplicidade de eixos e caminhos possíveis para o trabalho com a arte e a expressão, no ensino e aprendizado. Sabemos e concordamos com ele que, por questões históricas, as artes visuais têm sido privilegiadas na educação formal. Para a mudança desse quadro precisamos de uma real vontade política voltada para uma educação de qualidade – o que, infelizmente, parece caminhar a passos lentos, se levarmos em consideração que o documento dos Parâmetros em Ação, por exemplo, continua a privilegiar, na formação dos professores, apenas a linguagem das artes visuais. O artista defende a educação como vivência, como experiência de vida, e não como uma pesquisa, uma atividade descolada do sujeito. O brincar é concebido como centro da expressão e do aprendizado da criança. Se levarmos em consideração a fala de uma das professoras e também observações feitas de crianças no dia-a-dia escolar, nas séries iniciais, veremos que estamos no pólo

oposto dessa concepção, a escola constituindo-se uma penitência, obrigação enfadonha.

Esperança destaca a importância dos modelos para a aprendizagem e, constantemente, remete-se a situações passadas e recentes para compreender melhor e redefinir o papel dos professores nos dias atuais. Ela não está falando de modelos estanques, e nem mesmo de cópias a serem realizadas pelos alunos, mas sim de múltiplos referenciais que ampliem, principalmente, o repertório gráfico, plástico e visual de seus alunos. Os modelos, assim encarados, parecem-nos bastante férteis. Não podemos deixar de apontar que, dentre as professoras entrevistadas, é ela quem possui maior capacidade de reflexão, relacionando o que concebe com exemplos bastante descritivos, vivos e consistentes sobre o que realiza com seus alunos. Se por um lado há uma visão de que é pelo fazer que se aprende, e pela autoria daquilo que se faz, com a ação orientada do professor, que acontece o crescimento do sujeito-aluno, por outro, há uma relação de valorização do produto criado pelo referencial televisivo e pela idéia de fama e sucesso. Não podemos ser ingênuos e ignorar o poder da mídia, ou seja, os acontecimentos ganham status de importância e valor a partir do momento em que estão em evidência. No entanto, a mídia e a fama ou o sucesso por ela produzidos não podem ser o alvo, ao que nos parece, num processo educativo.

Por fim, nesse trecho, vale destacar que a professora alerta para o fato de que, muitas vezes, as escolas têm materiais para o ensino de Arte e os professores não sabem como utilizá-los, apontando assim para a necessidade de formação contínua e em serviço para o melhor aproveitamento desses recursos.

### 7.3.3 Provações – As dificuldades profissionais

As professoras falaram a respeito das dificuldades encontradas para o exercício de suas profissões: a falta de relacionamento entre os professores, a ausência de materiais e espaços, a falta de funcionários nas escolas para auxiliar o professor, jornadas de trabalho duplas. Esses fatores, dentre outros, impedem que a escola formule um projeto de educação consistente, ficando os profissionais isolados em suas classes ou disciplinas.



*“Às vezes se cria uma situação em que os próprios colegas te deixam de lado porque aí você pára pra pensar que você não é tudo aquilo, você tem que ser metade daquilo pra estar junto com as pessoas.” (Socorro)*

*“... se você tivesse uma sala que fosse de Arte, você chegava, as mesas estariam lá, o material já estaria disposto... os PCNs ficaram abrangentes... o grande problema é que a gente não tem essa infra-estrutura... trabalhar com Dança, com Música... é difícil porque você não tem espaço, você não tem o material... você vai querer trabalhar Música... o rádio não está funcionando... o dificultador ainda é a parte material porque a necessidade de ter que trabalhar o professor tem...*

*... pra levar (a outros espaços fora da escola) é cansativo porque eu tenho duas escolas... Eu não tenho quem faça o agendamento por mim. Tem que ser eu. E até o ano passado eu trabalhava das sete ao meio dia aqui e na outra escola trabalhava da uma às cinco e as coisas normalmente começam a fechar quatro e meia, cinco horas... a hora em que eu chegava em casa eu ia pra faculdade. Eu não tinha horário pra fazer esse intercâmbio, pra estar ligando... eu sempre tive isso, ir atrás do ônibus, de graça, porque se tivesse que pagar as crianças que eu queria atingir não iriam, porque os pais uns não têm condições, outros não têm interesse... se você quer usar uma TV e um vídeo você tem que levar para a sala, tem que instalar. Aí você leva tudo, perdeu metade da sua aula, chega lá não funciona, então são entraves.” (Esperança)*

*“... saí andando pela América Latina, em aventura só. Era chegar num lugar, tentar arranjar a possibilidade de fazer algum espetáculo, fazer uma atividade paralela parecida. Eu ia cavando trabalho... Eu nunca trabalhei em nada que não fosse próximo da expressão... Procurávamos a prefeitura e tudo era muito rápido. Não sei se ainda é. Aqui no Brasil, menos, mas no norte da Argentina, na Bolívia, no Peru, que eu andei muito, procurávamos uma escola, marcávamos apresentações, às vezes as crianças pagavam, com moedas, às vezes a própria prefeitura nos contratava... os anos 59 a 61 foram assim...*

*intensíssimos... trabalhávamos em minas de estanho na Bolívia, o sindicato organizava nossos espetáculos e cobrava dos trabalhadores.*

*... até um contato que tem alguém, assiste um espetáculo... às vezes pode ser muito importante, definitivo, na vida de uma pessoa... Então precisa de tempo de elaboração... precisa ter projetos permanentes... eu me lembro da minha chegada ao Brasil, talvez um dos projetos mais importantes era o das escolas-parque, que não teve muito desenvolvimento... funcionavam fora do período, então a criança ia de manhã na escola, à tarde na escola-parque... foram se acabando, sei lá porque, porque não houve interesse... a idéia é exatamente muito interessante porque aí concentravam uma série de experiências como num pólo... fazia arte, fazia outro tipo de experiência...*

*... para uma classe social, não só a escola primária, segundo grau, depois a Universidade, curso de 5 anos, 6 anos, agora para pobre umas oficinas de três meses para ele depois começar a andar sozinho... como se não pudessem aprofundar..." (Ilo)*

Se o professor tem que "disfarçar" seu potencial para poder se relacionar com os colegas de trabalho, estamos falando de um sistema pernicioso. Em vez de confiança e partilha para que cada um mostre o que tem de melhor, reina a insegurança e a competição.

Souza (2000, p. 119) constata que, na educação brasileira, para as classes populares, a tônica tem sido "disciplinar as condutas e refrear as curiosidades". Podemos imaginar que a formação dos professores que trabalham nesses meios também envereda por esse caminho. Nessa mesma direção, Ilo fala das propostas de cursos rápidos "para começar a andar sozinho" para as classes populares e de longos anos de estudo para os filhos das classes mais abastadas. Além disso, muitas vezes, as disciplinas ganham mais destaque que o próprio conhecimento, não sendo a escola um espaço para a proposição da cultura. O artista comenta ainda sobre a descontinuidade ou até mesmo o desaparecimento de projetos bem sucedidos conforme mudam as gestões administrativas. Essas mudanças constantes impedem aprofundamentos de experiências e, muitas vezes, à época do desmonte de ações bem sucedidas – como por exemplo dos CEFAMs e escolas técnicas

federais, mais recentemente – as mobilizações de resistência não são fortes o suficiente para impedir a destruição destes aparelhos eficientes.

Alguns dos pontos levantados por professores do ensino fundamental como dificultadores para a implantação dos PCNs convergem com os apontados por pesquisadores universitários, como por exemplo, a falta de condições materiais das escolas.

Se os professores têm que lidar com uma carga horária de trabalho bastante intensa, os artistas têm que cavar seu próprio trabalho, o que produz movimentação constante, entre espaços e instituições.

#### 7.3.4 O ensino de Arte – Diferentes modos de pensar e agir

Podemos notar nas falas a seguir que a maneira como cada professora concebe e trabalha a Arte, numa mesma escola, é completamente diferente, uma em relação à outra. Ezpeleta (1986, p. 25) escreve que a heterogeneidade é “uma das características mais notáveis de qualquer escola.” Se por um lado pode ser positiva a liberdade para experimentações e propostas que a rede pública possibilita, por outro, a falta de uma diretriz, de uma coordenação especializada, pode levar tanto a trabalhos consistentes como a propostas desatualizadas.

*“Eu trabalho na hora em que aparece a oportunidade... apareceu uma oportunidade vamos usar uma massa para fazer alguma coisa... o papel pra pintar... uma folha pra retratar o que você está pensando... a arte, a criação, ela não tem hora, ela aparece, você aproveita... Mas essa é uma posição pessoal, não é uma posição geral. Cada um é cada um.” (Socorro)*

*“Eu tinha falado ‘Vamos lá, quem é que sabe fazer mímica? Mas não pode abrir a boca, pro outro vir aqui e adivinhar... eles sempre começam com aquele negócio de cachorro, gato... eles gostaram... (foi) na sala, eles usavam a frente. Aí quem adivinhava o outro trocava.*

*... Eu gosto de Artes mas eu acho que pra fazer com eles... eles não têm muito interesse... eu posso mostrar um quadro, a gente vê o que é, analisa tudo, mas eu sinto que eles não têm interesse... lá na Paulista, quando a gente*

*foi, alguns alunos tinham interesse de ver, tinha a monitora que vai junto... mas têm outros que não sabem nem o que é. Então eu acho que tinha que ser mais assim, dar algumas técnicas, ensinar alguma coisa de pintura, de cores... porque o negócio deles, como já vem muito de longe, Artes é pegar uma folha, fazer um desenho, ou então fazer dobradura... Ainda bem que acabou esse negócio de dar desenho mimeografado. Tem uns que ainda dão.*

*... eu dei a massinha (de biscuit) e cada um fez o que quis... a gente (as professoras) fez um curso com elas, as japonesas, mas elas mostravam o modelo do bichinho, do não sei que, mas pra eles não mostrei nada... E saiu coisa muito bonitinha.” (Dolores)*

*“... eu costumo trabalhar os grandes artistas, eu gosto muito de dar as telas para eles observarem, fazer comparação... a vida dos artistas... mostro onde eles nasceram, no mapa, pra comparar com o Brasil... reprodução eu não dou, não gosto de dar reprodução... eu sempre trabalho com auto-retrato porque eu acho legal pra trabalhar com os pequenininhos... eu apresentei... de vários, de seis artistas, de épocas diferentes... o Pablo Picasso era o mais recente... era a forma geometrizada, expliquei, falei, comparei cor pra eles despertarem... depois eu dei o auto-retrato deles... um menino fez o auto-retrato dele inspirado no Pablo Picasso, eu achei muito legal... dava pra ver direitinho o tracinho do rosto dele e a geometrização do Pablo Picasso.*

*... em 99... eu tinha três turmas, eram 100 crianças. Todas as turmas fizeram todo o processo... eu trabalhei o auto-retrato, o outro eu expus ‘Quando eu era criança’, que eles trouxeram uma fotografia de casa... num tamanho ampliado, e ‘Como você é daqui a vinte anos’, eu coloquei os três trabalhos, e isso rendeu um trabalho muito legal com essa turma de terceira série... alguns tinham tido no pré porque foram alunos meus, aí, depois de três anos, eles voltaram a ter o contato com a arte, com os grandes artistas, ler sobre eles, analisar a obra...*

*... aqui era engraçado que os professores do Ginásio queriam ir na minha sala pra ver o que tinha, porque toda semana eu mudava alguma coisa na parede... isso gerou um certo desconforto entre os professores meus colegas de classe... no Dia das Mães eu falei assim ‘Ah, eu vou fazer uma tela’, ‘Como uma tela? Você vai trazer uma tela, ah... aquelas telas que já vêm*

*desenhadas...’, ‘Não, não é desenhada, eles vão fazer’, ‘Ah não, mas eles não conseguem’, eu falei ‘Não sei, é a primeira vez que eu vou dar, eu não sei se eles vão conseguir’... o que eu fazia não era pra aparecer... na cabeça delas (das professoras) era... o porquê de aparecer eu não sei porque meu salário não muda, se mudasse, eu ia querer aparecer mesmo, mas o salário é o mesmo... não era pra aparecer, era pra trazer alguma coisa nova pras crianças porque essa mesmice, ela cansa, e a criança não aprende.” (Esperança)*

Algumas das professoras parecem estar voltadas para uma prática de ensino de Arte espontaneísta - “eu dei a massinha e cada um fez o que quis...” - ora utilizando-se de técnicas ou materiais mas sem muita clareza de propósito nesses usos. Surge crítica ao desenho mimeografado, um comentário de que os alunos “não têm interesse” pela arte e, ao mesmo tempo, uma situação em que a monitora, numa exposição, despertou o interesse dos alunos. Em nenhum momento a professora se questiona sobre a sua própria atuação na geração do interesse do aluno pelo conhecimento. O problema da falta de interesse ou conhecimento é externalizado, situado no aluno como característica que lhe é intrínseca.

Emerge também uma visão de arte como inspiração, pois que ela é trabalhada no momento em que surge, como brotando do nada. Se fosse encarada como trabalho, resultado de empenho, surgiria a necessidade de uma sistematização maior de espaço e horário na grade curricular.

Uma professora demonstra trabalhar num outro sentido. Diz explicitamente que trabalha com “os grandes artistas” e, em diversas passagens, relata etapas de trabalhos desenvolvidos com as crianças, envolvendo apreciação de obras de artistas e períodos diversos, na escola ou em museus, criação de trabalhos com variadas técnicas, expressões e focos de estudo, bem como exposição desses trabalhos. Pude observar que vários professores acabam levando seus alunos a espaços culturais pela iniciativa e incentivo de Esperança. Portanto, se ela não tomasse a dianteira nessas oportunidades, muitas crianças seriam prejudicadas, e não apenas a sua sala de alunos. É curioso notarmos que se uma única professora não tomasse a iniciativa, muitas crianças deixariam de freqüentar e conhecer outros espaços. Imaginamos que, em muitas escolas, tal situação se repita, ou seja, pela

iniciativa de um único professor que se mostra insatisfeito com a mesmice da escola e busca uma atuação criativa, outros professores e alunos são quase que obrigados a também agir, contra a estagnação, e como num reflexo dessa ação-provocação inicial de Esperança.

Vale marcar também, de sua fala, que é uma professora que lança desafios, para si e para os alunos, como por exemplo a produção das telas para o Dia das Mães. O fato de permitir o aparecimento dos imprevisíveis na educação, tão próprios dos processos de criação - “Não sei, é a primeira vez que eu vou dar, eu não sei se eles vão conseguir” - faz com que seja vista com desconfiança pelos colegas. Às vezes, gera incômodo em outros professores pois o fato de desenvolver uma educação que tenha mais vida acaba por revelar atuações estagnadas, descontextualizadas.

### 7.3.5 Brilho nos olhos – Desejos de mudanças

Falando sobre o que mudariam em suas aulas de Arte e o que gostariam de ter, as professoras expressam desejos e frustrações.

*“... eu gostaria de, quando eu planejo fazer alguma coisa... você depende de material, e você planeja uma coisa, sai completamente diferente. E às vezes você se sente meio frustrada, ‘Ai, não deu direito’, mas deu, saiu até de outra forma, mas aconteceu. É que a gente às vezes fica meio... como a gente quer as coisas tudo muito direitinho, não dá.” (Dolores)*

*“(Gostaria de ser) Uma artista pra ter todo um conhecimento de arte pra passar pra eles, mas eu não tenho, o que eu tenho é muito pouco. Então eu não tenho praticamente quase nada pra passar pra eles, entendeu?” (Socorro)*

*“Eu queria dar mais aulas de Arte, porque eu falo, falo, falo, mas às vezes eu acabo pecando porque é o tempo mesmo... na mentalidade da sociedade o que importa na primeira série é saber ler, escrever e fazer conta, porque pintar toda criança sabe, desenhar toda criança sabe, brincar toda criança sabe e eu acabo pecando mesmo por isso... tem turmas que é mais fácil você trabalhar com a Arte e tem turmas que é mais difícil, eu gosto muito*

*de trabalhar com eles e colocar em exposição e quando eu estava aqui nessa salinha pequenininha não tinha como fazer. Então eu acabei me frustrando e acabei largando... eles querem pintar com tinta, eles adoram, e eu ainda não dei esse ano, mas agora nessa sala eu vou dar.” (Esperança)*

A falta de materiais, espaços e condições são sempre citados como fatores a dificultar o trabalho com a arte nas escolas públicas. Para além desses aspectos, as professoras dizem que gostariam de saber mais, de trabalhar mais com a arte, mas não o fazem por uma pressão da própria sociedade, que espera que as crianças, na primeira série, saibam “ler, escrever e contar”. E quem foi que disse que as crianças não podem saber ler, escrever e contar melhor, além de aprender a pensar com mais fluência, se expressar, questionar, pela presença da arte na educação? Essa retirada da Arte em nome do ler, escrever e contar mostra-se uma falácia, ou então uma reprodução – mesmo que inconsciente – de uma visão de educação reducionista. Se a escola é parte da sociedade e conforma-se de acordo com os seus anseios, por outro lado, o professor, por sua própria iniciativa, possui grande poder de mudança, uma vez que é ele quem está com os alunos, em sala de aula.

Surge comentário de incômodo com o fato de que o planejado é sempre diferente da realização final, nas aulas e nos trabalhos de arte das crianças, pois “a gente quer as coisas tudo muito direitinho, não dá”. Percebemos que a professora sofre porque quer ter mais controle e previsibilidade nos processos criativos que desenvolve com as crianças e começa a perceber que não consegue ter tanto controle quanto gostaria. O maravilhamento diante das surpresas que surgem, do imprevisível da vida, precisa ser despertado, mas a mudança de mentalidade, em geral, é processo demorado. Parece-nos que, com uma coordenação que discutisse com os professores essas questões, e também por meio de trocas entre os pares, teríamos a chance de lançar, para a realidade, um outro olhar. Benjamin (1993, p. 15) alerta sobre nossa época “Nestes dias ninguém pode aferrenhar-se naquilo de que ‘é capaz’. Na improvisação está a força. Todos os golpes decisivos são desferidos com a mão esquerda”.

### 7.3.6 Precariedades e conquistas – Companhias teatrais e escolas

Conversamos sobre as relações existentes entre as escolas e as companhias de teatro que visitam o espaço escolar e nos deparamos com diferentes visões.

*“Aqui o ano passado teve três apresentações de grupo de pessoas que fazem teatrinho itinerante, que vai rodando as escolas. Então aparece e faz, mas não com a frequência de, vamos supor, uma vez por mês você ter condição de tirar eles daqui pra eles verem... o que envolve a construção de um teatro, de um cinema, de um circo, o que as pessoas se movem ali dentro pra se vestir, pra se caracterizar, pra se transformar em dois, três personagens diferentes, o tempo que eles levam, a formação que eles têm que ter, porque o palhaço não é botar o nariz... ele tem que ter uma preparação tanto emocional, espiritual como também a fantasia dele do lado de fora... ninguém é palhaço por ser palhaço, é palhaço por uma preparação, por uma vocação, porque não é só pintar o nariz...*

*... pessoal de teatro que tá começando lá de baixo. De vez em quando eles vêm, as crianças conversam, brincam... é muito difícil também porque eles cobram assim dois, três reais pra poder vir aqui, a gente cobra das crianças, metade traz metade não traz, eu tenho muita dó de podar quem não traz... Mas dentro do critério da nossa sociedade não é justo que o que pague veja, o que não pague veja, vai ver a peça de carona no outro, então uma parte fica lá fora vendo a apresentação, outra fica dentro da sala de aula, isso corta o coração. Mas infelizmente eles também têm que tirar pelo menos o custo deles de transportar as coisas até a escola, ou pelo menos o dia de trabalho deles, senão pra eles também não funciona... Às vezes... ponho do meu dinheiro porque eu fico com dó.” (Socorro)*

*“... eu já dancei em várias escolas... Públicas e particulares... as crianças amam, elas ficam vidradas... A primeira vez que eu dancei pra um público infantil, eles ficaram falando, falando, falando, eu achei que não ia dar certo mas eles vão falando, eles vão silenciando, é uma coisa impressionante assim,*



*porque mexe o olho, tem uns detalhes, é impressionante, as crianças adoram, adoram... a dança indiana ela mexe com muitos arquétipos, são sempre posturas e movimento, isso mexe com uma coisa inconsciente, do seu corpo, da sua mente...*

*Nas escolas particulares, as crianças são mais domesticadas, sabe, elas escutam mais, as crianças de escolas públicas talvez sejam mais barulhentas, mas quanto ao ser humano infantil, ao ser humano adolescente, é igual. No fim, todos conseguem assistir, ficar quieto. Talvez as pessoas mais carentes assim recebem melhor porque têm pouco acesso à cultura... eu me sinto bem recebida, nas escolas, pelos adolescentes, pelas crianças, as professoras... Eu sinto que elas ajudam, participam, gostam, porque a dança indiana é uma dança que não é um clássico, porque o clássico a criança, o adolescente, ele não tem muito interesse de assistir, a não ser que eles se identifiquem muito, mas não é o coletivo. Aí também não é uma dança que mostre a bunda porque ultimamente a cultura brasileira é só você mostrar a bunda ou o peito você já é bailarina... A pessoa se identifica e os pais adoram que os filhos façam uma dança dessa... Que tem filosofia de vida, que não explora só o corpo, que não é só estético... os pais, os professores, as pessoas gostam muito...*

*Santeria, eu construí esse templo que tem 1,75 de altura e 1,10 de largura, e eu fiz todo esse trabalho plástico... fiz as flores, construí as fotos... A idéia era fazer uma coisa bem mambembe mesmo... Tem quatro partes esse templo e ele anda, esse foi o produto, o que gerou, um fruto na verdade, não é um produto, é um fruto.” (Estela)*

*“... a nossa experiência com o Einstein ela é muito curiosa porque a gente percebeu, e é dessa percepção que a gente criou o projeto depois, que há uma carência muito grande de trabalho em teatro para escolas com o tema da ciência...*

*os professores que iam assistir o espetáculo falavam ‘Nooooossa, que maravilha! Eu quero trazer meus alunos’. Aí os alunos iam, assistiam, ou então íamos dentro da escola, fizemos muito isso, de ir à escola apresentar o Einstein. E a gente percebeu que... o professor de Ciências fala assim ‘Nunca pensei que podia contar a teoria dessa maneira... eu nunca poderia imaginar contar a teoria da curvatura do espaço que Einstein criou dessa maneira!’*

*Então a gente viu que o mérito desse dramaturgo canadense que escreveu esse texto... ele usa as coisas que o Einstein usava dando aula... Nessa mudança de mundo que a gente tá vivendo, a gente percebe que essa interdisciplinaridade está acontecendo, e deve acontecer com muito mais força, por que não a arte falar de ciência, por que não a ciência usar a literatura, a filosofia, as artes plásticas, pra ver como elas se relacionam, essas áreas, e perceber que é uma coisa só...*

*... Acho que a gente também tem que avaliar essas peças que são feitas só pra escola. Eu vejo isso com muita freqüência, e às vezes você vai assistir, eu já fui ver, a coisa é lastimável... então tem que rever.” (Carlos)*

*“... eu fiquei um tempo grande na cidade de Cuzco, no sul do Peru e a gente fazia contato com comunidades e oferecia o trabalho, pela manhã fazia uma experiência na escola, direto com as crianças, depois à tarde fazia um encontro com professores para mostrar como tínhamos trabalhado e depois, no final da tarde, à noitinha, fazíamos um espetáculo com a comunidade.*

*... a coordenação da escola tem que ser aberta, porque às vezes a escola não é bastante aberta para a comunidade, em geral não são, por diferentes dificuldades, porque a proposta de educação não se inclina por essa abertura... quando a criança não tem essa experimentação de assistir espetáculos, peças, começa a ficar condicionada a só um tipo de espetáculo que é colocado a ela, que é um espetáculo massivo. Dentro da escola mesmo eu acho que não se deve trabalhar para mais de duzentas crianças. Às vezes propõem trabalhar para a escola inteira, para render alguma coisa para quem faz teatro e fica espetáculo massivo... nós gostamos de menos de cento e cinquenta crianças, pra gente poder se relacionar, e às vezes poder brincar, acabar o espetáculo e continuar brincando, se relacionar.*

*... acho que a escola mudou um pouco, nem sempre para melhor... É uma escola muito aprisionada, entre grades, portões fechados, medo da comunidade, nós já trabalhamos muito em projetos. Aqui nesse próprio bairro, no Itaim Bibi, em outros lugares, sempre colocando a possibilidade de sair à rua, sair andando, reconhecimento do bairro, trabalhamos muito com imagem... como um jogo que era ‘Vamos fotografar o bairro’, mas não é fotografia, é apenas ‘Olhe’, para ficar olhando, observando, e depois quando volta a gente*

*fala 'Vamos revelar a fotografia', que era desenhar mesmo a coisa que cada um tinha mais se interessado... é sempre um jogo com o imaginário.*

*... Às vezes custa porque eles não querem quebrar a rotina deles... muito determinada por horários pequenos... têm que sair pra trabalhar em outra escola... Quando eu falo de um espaço onde nós trabalhamos em comunidades, os professores moravam na comunidade, então faziam parte dela, aí você chega mais... têm medo por diferentes razões, por formação, de participar de alguma forma mais e que seja exigido mais, porque eles pensam que nem recebem para isso... Depois começam poucos a confiar um pouco mais na gente, mas é transferida, praticamente, a turma para nós, então aproveita (o professor) o momento que estávamos trabalhando para sair, ir até o banco... Onde fizemos um trabalho mais continuado eles perceberam situações muito claras, por exemplo, de que as crianças no primeiro período de alfabetização, leitura, que passavam por essas experiências (de criação e expressão em arte) o processo delas era mais rápido, mais rico, mais produtivo... A evasão era menor no grupo que fazia esse tipo de atividade. Era menor porque havia interesse por voltar, e o contato não era nem de todos os dias, era de poucos dias na semana.” (Ilo)*

Ficamos sabendo que, ao longo de um ano, em uma escola pública aconteceram três apresentações teatrais. Essa quantidade parece-nos razoável, mas a professora conta-nos que gostaria de contar com espetáculos uma vez por mês, e ainda que os alunos tivessem acesso aos bastidores e processos de construção do trabalho artístico, bem como conhecimentos sobre o que envolve a formação dos artistas. Não podemos pensar apenas em quantidade, mas sim na qualidade dos trabalhos que são levados à escola. Se a professora toca nos pontos acima destacados, está a pensar num trabalho não apenas de apresentação e apreciação, mas de aprofundamento em torno da arte teatral, circense, entre outras. A professora Socorro fala de artistas em início de carreira “... pessoal de teatro que tá começando lá de baixo”. Mas o que significa começar de lá de baixo? São artistas iniciantes? A qualidade do que apresentaram foi ruim? E o que seria um artista lá de cima? Um artista de trabalho aprofundado, que provocasse no público abalos de sentido, ampliação

do potencial reflexivo, ou artistas que estão na mídia e contam com patrocínios, apoios e divulgação para a realização de seus trabalhos?

Dificuldades financeiras – de artistas e crianças – surgem em diversos depoimentos e uma professora apresenta soluções bastante pontuais para os problemas que surgem – pagar do seu próprio bolso para que alguns não deixem de assistir a um espetáculo na escola. Não faz a crítica da lógica de consumo instaurada em nossa sociedade, assume-a como condição dada e raciocina dentro desse esquema. “... dentro do critério da nossa sociedade não é justo que o que pague veja, o que não pague veja, vai ver a peça de carona no outro, então uma parte fica lá fora vendo a apresentação, outra fica dentro da sala de aula, isso corta o coração”. Não seria essa uma espécie de privatização – cruel - do espaço público da escola, ou seja, só quem tem dinheiro é que tem acesso, e quem não tem fica como de castigo, na sala de aula? O mais viável, nesse caso, parece-me que seria a escola contar com um fundo a fim de garantir o acesso de todas as crianças. Indo mais além, a própria Secretaria Estadual de Educação deveria contar com verba suficiente para assegurar às crianças uma educação de qualidade, o que implicaria necessariamente na frequência a espetáculos e espaços culturais.

Estela, em suas apresentações para escolas públicas e particulares, nota o que percebemos em outras ocasiões, em trabalhos variados e conversas com professores e agentes culturais “Talvez as pessoas mais carentes recebem melhor porque têm pouco acesso à cultura”. A valorização, em geral, é maior entre as populações que têm menos acesso, o que não pode ser tomado como regra. Num mundo onde o poder de consumo encontra-se supervalorizado, as crianças de classes mais favorecidas tendem a ver trabalhos artísticos, professores e artistas como produtos a serem comprados e vendidos, profissionais que podem ser contratados ou demitidos. Percebemos ainda um certo enrijecimento da sensibilidade dessas crianças e adolescentes, uma vez que é difícil surpreenderem-se ou encantarem-se diante de um trabalho de arte, o que pode ocorrer devido à grande quantidade de experiências a que estão expostos, ou ainda a um certo menosprezo pela cultura que não seja rapidamente relacionada a um certo consumo.

Estela destaca a arte como forma de veicular às gerações mais novas uma filosofia e valores, éticos e morais, percebidos e aprovados pelos adultos,

num mundo onde impera a banalização do corpo, das relações etc. Quando Estela diz, de seu trabalho, que é um fruto, e não rigorosamente um produto, ficamos a pensar em que esses termos diferem. O produto remete-nos diretamente à idéia de compra e venda. O fruto, por sua vez, à noção de gestação, ao cuidado necessário para que chegue a termo, dentro de um período de tempo. Remete a crescimento e amadurecimento.

Uma platéia formada apenas ou predominantemente por crianças requer, do artista, um modo de atuar que vai sendo descoberto na realização do próprio trabalho. Por vezes, a agitação inicial infantil vai sendo dispersa pela realização da obra ou manifestação artística, por si mesma. Em outros casos surge a necessidade de envolver e seduzir para o que irá ocorrer. Em outras ocasiões ainda, faz-se necessário que haja uma conversa-acordo, a fim de que o relacionamento instaurado favoreça a realização do trabalho. Certamente, com público adulto esses aspectos também estão presentes. Ocorre que, em geral, os adultos já têm mais idéias e padrões de comportamento sobre como se colocar em diferentes espaços e situações, o que, na criança, encontra-se em plena gestação. Além disso, crianças e adolescentes são mais espontâneos na expressão daquilo que pensam ou sentem a respeito de algo que se lhes apresenta.

Trabalhos teatrais feitos especialmente para escolas, ou seja, uma arte didatizada, empobrecida, de qualidade ruim – pecinhas e teatrinhos - surgem nos depoimentos tanto de artistas como de professores. Podemos pensar que, em todos os campos de trabalho, temos bons e maus profissionais. A questão é: quem escolhe o que os alunos irão assistir? Como acontecem - ou deixam de acontecer – os planejamentos em torno do uso que será feito, na educação, sobre aquela experiência? Pelos estudos que fizemos, há todo um campo de pesquisa e reflexão a ser desenvolvido, nesse sentido. Carlos demonstra-se aberto a pensar as relações que podem ser estabelecidas entre a arte e outros campos do conhecimento. Concebe o teatro de boa qualidade como rico instrumento para abrir, para os professores, outros caminhos para o ensino. Concordamos quando diz que a interdisciplinaridade precisa estar mais presente na escola (arte e ciência, teatro e música, literatura e teatro, música e matemática etc.) a fim de que as ricas possibilidades de ensino e aprendizagem decorrentes dessas relações contribuam para a melhoria da

qualidade na educação. Sem dúvida, ao lidarmos com diferentes linguagens relacionadas, novas possibilidades de cognição surgem.

Ilo Krugli traz à tona a importância da coordenação e da direção da escola para a abertura dos portões da instituição para ver e fazer arte. Relata trabalhos já feitos nos quais crianças e adultos eram lançados a experimentar processos de criação, bem como toda a comunidade tinha a chance de participar, no fim do dia. Sem dúvida, num trabalho como esse, a escola adquire maior sentido, passa a ser mais respeitada pela comunidade, passa a ser lugar de vida, emoção, aprendizagem, expressão, vivência etc. Vale notar o poder de um trabalho desenvolvido em paralelo, com adultos e crianças, respeitando a visão de mundo e especificidades dessas fases da vida, e depois o momento da partilha, no qual todos atuam juntos. As hierarquias etárias diminuem e todos têm a chance de crescer, aprender e celebrar uns com os outros.

O artista traça uma visão triste da escola de hoje: mais aprisionada, com professores que não se envolvem porque não recebem para isso, ou porque estão cansados, ou desconfiados, ou ainda abrindo mão de sua responsabilidade diante de grupos de artistas que surgem para fazer um trabalho conjunto. As escolas nas grandes cidades como São Paulo, nos dias de hoje, sofrem esse engrateamento na busca por se proteger da violência. No entanto, pesquisas têm revelado que é a abertura para a comunidade e o trabalho coletivo, e não a vigilância ostensiva, a melhor saída para que seja preservada como espaço de paz.

Certeau (1994, p. 52) detecta que os “amplos enquadramentos dos sistemas tecnocráticos levam os sujeitos a lançar mão de táticas para sobreviver dentro deles”. Os professores, diante de brechas, desenvolvem táticas que aliviem um pouco a pesada responsabilidade que sustentam no dia-a-dia – com classes superlotadas, cobranças burocráticas etc.

Por fim, ressaltamos a importância do trabalho continuado com a arte como meio para melhorar significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem que se dá na escola. Nos trabalhos artísticos as crianças se envolvem por inteiro, investem sua personalidade, desenvolvem-se em diferentes linguagens, o que lhes dá mais capacidade para lidar com os modos de expressão e demonstração de conhecimentos exigidos pela escola.

## 7. 4 Reflexões diversas

Inúmeras contradições se explicitam, vão se tornando mais patentes no decorrer das falas dos entrevistados. Há, por um lado, uma falta de clareza por parte das professoras quanto ao que seja a disciplina Arte, por mais que, em outras passagens, tenham expressado concepções definidas. Embora a escola esteja aberta para pessoas de fora – japonesas, budistas – as professoras não identificam ao certo a que grupo pertencem essas pessoas e o objetivo dessa presença parece ser a mera reprodução – “aplicação”, como diz a professora – de algumas técnicas.

Percebemos também uma ausência da idéia da Arte como conhecimento em si, com conteúdos e parâmetros a serem trabalhados. A palavra linguagem, para referir-se ao campo da arte, não surge nos depoimentos. Emerge por vezes uma visão romântica da arte, como se ela fosse apenas sinônimo de expressão de sentimento, de beleza, de conteúdos internos, deixando-se de lado seu potencial de reflexão, questionamento, construção de formas, comunicação de idéias etc. A Arte surge como preenchimento de espaço: a música para acalmar enquanto se faz alguma outra coisa, ou ainda como evento em festas escolares. Vejamos as falas abaixo.

*“Agora eu não lembro, esqueci o nome. Eles fazem dentro dessa filosofia: gostar de ensinar e aprender para ensinar. Nós aplicamos nas crianças. Então isso são coisas novas para as crianças e eles estão adorando. Nem todos os professores aplicam como tem que ser, entendeu?... Os trabalhos dela envolvem mesmo arte, é educação artística, e não a arte cênica, de apresentações e tudo mais, mas é artes manuais mesmo. A delas ainda é mais fácil de a gente encaixar no currículo porque faz parte. Agora a arte como assim cênicas, teatro, essas coisas, já é mais difícil.” (Socorro)*

*“... eu acho bom... Música... às vezes a gente até levava o gravador na classe pra eles escutarem música, pra eles fazerem a lição com música. Até que acalmava, mas às vezes é muito complicado, às vezes tem um pra*

*quinhentas salas, não dá. Eles até gostam... dança eles participam, quando tem alguma festinha, alguma coisa, eles gostam de participar..."* (Dolores)

Nessas falas, percebemos a distância existente entre os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e os conhecimentos atuais das professoras. Para a professora, arte, educação artística e artes manuais são sinônimos. Deixa transparecer que a linguagem das artes plásticas é que faz parte do currículo, sendo o teatro e as artes cênicas linguagens que não fazem parte do currículo desenvolvido na escola.

Sobre educação, formação, conhecimento e política, professoras e artistas posicionaram-se em defesa de projetos mais definidos, mais qualidade e verbas que possibilitem um avanço para a sociedade brasileira.

Todos estão de acordo que o conhecimento gera transformações no sujeito, possibilita que passe a questionar sobre seus direitos e melhore sua condição de vida. No entanto, escapa por vezes, à visão das professoras, a idéia de que a arte é essencial para a inteireza do ser humano, e não mera técnica a ser aprendida e ensinada – ou “aplicada”, o que é pior.

*“... a política não quer que nossos alunos sejam politizados porque é um risco perigoso, eu educar, preparar, informar e especializar porque ele vai me questionar, como político, e como político eu também tenho lá os meus macetes. ... Então é um risco perigoso pra eles também votar qualquer projeto de uma substância grande pra educação... Gente politizada, risco dobrado, então fica complicado, por isso que eles não querem.”* (Socorro)

*“...Tem estagiária que vem e traz desenho mimeografado. É assim, é absurdo porque essas meninas elas não vão dar aula numa escola central... elas vão dar aula na periferia, aonde as crianças precisam mais...”* (Esperança)

*“... a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a gente teve lá fazendo Einstein (o espetáculo) durante quase dois meses... pra quê? Pra divulgar a Ciência. Pra quê? Pras pessoas terem conhecimento... autoconsciência, autoconhecimento... a Universidade Federal do Espírito Santo também faz um*



*trabalho de divulgação científica, mas não é divulgação científica pra elite, entendeu, é divulgação científica pra pessoas leigas, de baixa formação... porque as pessoas têm que ser críticas... quando você passa a saber de Ciência você vai querer saber porque no Nordeste nunca tem água... você vai querer saber porque a Ciência e a Política só trabalham para quem tem poder aquisitivo, e pra quem não tem poder aquisitivo demora mais pra chegar.”*  
(Carlos)

*“Não estamos querendo um trabalho, uma arte apenas subvencionada, é outra coisa. É estar integrado num projeto, não é, como saúde está integrado, deveria estar, não está, saúde, educação... arte e cultura têm que estar também num projeto... ter um espaço, ser reconhecido como um espaço necessário para a sobrevivência da saúde mental e física, espiritual do indivíduo...”* (Ilo)

Diante das dificuldades expostas pelas professoras para desenvolverem um trabalho de grupo com seus pares, somos levados a pensar como Benjamin (1975, p. 63) “É como se nos tivessem tirado um poder que parecia inato, a mais segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas”. Como reverter esse quadro? Como lidar com essas estruturas de poder – burocráticas, de consumo, ideológicas - que nos levam a tal cenário?

Que ações e colaborações seriam possíveis entre artistas e professores? Em primeiro lugar, para que isso acontecesse, seria necessária uma abertura de ambos os lados, um impulso por querer saber mais e aprender sobre o terreno do outro. Em segundo, uma disposição para fazer, ouvir e pensar junto: desejos, projetos, planos de ação etc. Em terceiro, políticas integradas e condições que permitissem ações conjuntas como horários compatíveis, remuneração, parcerias.

Thompson (1992, p. 32) escreve que “o historiador vem para a entrevista para aprender”. Embora eu não seja historiadora, esse também era um de meus intuitos ao propor a realização das entrevistas. Ao ouvir, transcrever, ler, selecionar, justapor, ler e reler essas falas, emerge novamente a questão da oportunidade que temos em nossas vidas, as escolhas que fazemos e os

caminhos pelos quais vamos sendo levados. Alguns enveredam por um fazer predominantemente prático, outros buscam novos horizontes. Alguns querem a segurança, outros a incerteza. Parece que algumas relações entre artistas e educadores têm ocorrido de maneira pontual, em alguns projetos e ações, mas não como uma prática baseada numa política permanente entre os campos da educação pública, da arte e da cultura.

Os recortes e montagens de textos que aqui apresentamos representam um ponto de vista dentre muitos outros possíveis. A tarefa de seleção e análise constituiu-se um processo trabalhoso tendo em vista que cada uma das entrevistas possuía em média 20 páginas. Esperamos que o leitor, ao ter contato com as seqüências de depoimentos por nós elaboradas faça também os agrupamentos e relações que julgar pertinentes. Como acertadamente coloca Benjamin (1975, p. 66) "A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória".

Ao término das sessões de entrevistas, surgia em nós – entrevistados e eu – um certo cansaço, afinal, tínhamos empreendido uma viagem, nem sempre imaginada ao início do trabalho. Era como percorrer caminhos com um desconhecido e ir, aos poucos, desvendando lugares não previstos. Como diz Certeau (1994, p. 162) "Como os pássaros que só põem seus ovos no ninho de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio... Sua mobilização é indissolúvel de uma alteração".

## Capítulo VIII

### Últimas piscadas

ou

*Sobre a necessidade da presença de todas as  
linguagens artísticas dentro da escola*



## - Desafios e perspectivas para as relações escola-manifestações artísticas

Nos dias que correm, já é tempo de rompermos com o preconceito de que um artista que recebe para fazer o seu trabalho fará necessariamente uma obra de menor valor artístico, rendido que está aos valores do mercado e às leis de consumo. No entanto, não podemos deixar de salientar que um artista que esteja visando apenas e tão somente ao mercado pode deixar a desejar no que diz respeito aos aspectos estéticos, éticos, restringindo sua relação com o público a mero consumo, deixando de desenvolver um projeto artístico consistente.

As escolas particulares, que são empreendimentos comerciais, muitas vezes tratam o ensino e as manifestações artísticas chamadas a se apresentarem em seus espaços somente como serviços e produtos a serem consumidos. Essa situação também pode acontecer em escolas públicas. Limitam-se assim as possibilidades de discussão de valores humanos e aprendizados sensíveis e estéticos. A função mediadora da escola entre o aluno e a cultura torna-se empobrecida.

Analisamos nesta dissertação as respostas às provocações artísticas e educativas lançadas por um trabalho performático dentro de uma escola pública estadual situada na periferia do município de São Paulo. Nesta pesquisa participante, a fruição dos alunos de ensino fundamental de 1º e 2º ciclos, bem como a mediação dos professores foram surgindo no desenvolvimento das atividades artísticas e educativas. As ressonâncias provocadas pelo trabalho artístico realizado no ambiente escolar e a utilização de diferentes linguagens como a gestual, a escrita, a corporal e a visual foram centrais na pesquisa.

Tivemos como pressuposto a idéia de democratização do acesso, leitura e expressão das crianças em diferentes linguagens artísticas. É Certeau (1994: 265) quem indaga: “Essa atividade ‘leitora’ será reservada ao crítico literário (sempre privilegiado pelos estudos sobre a leitura) isto é, novamente a uma categoria de funcionários, ou pode se estender a todo o consumo cultural? Esta a pergunta à qual a história, a sociologia ou a pedagogia escolar deveriam trazer elementos de resposta”.

As provocações feitas pela performance em si e pelas atividades artísticas e educativas foram planejadas e elaboradas por nós, adultos. Vislumbramos possibilidades de criação de performances a partir da identidade das crianças, daquilo que lhes interessa, dos assuntos e seres que as encantam e daquilo que lhes atemoriza. Não se trata de deixar a criança presa a seu universo, mas trazê-lo à tona, aproximando os adultos de seu mundo e tornando-o fonte para novas intervenções de professores e artistas que estejam com ela trabalhando. A infância hoje, a partir das ações e falas das próprias crianças, passa a ser tema e material de reflexão para professores e artistas. Nesta pesquisa, as crianças não realizaram performances para apresentação aos colegas, mas alguns exercícios e esboços foram construídos, demonstrando rico potencial a ser trabalhado.

A partir dos anos 60 (com happenings, performances, arte ambiental etc.) presenciamos certas quebras de fronteiras (Galard, 1997): entre as diversas linguagens artísticas, entre o artista e o público, entre o espaço da obra/atuação e o espaço da recepção, entre a arte e a vida. Como estas mudanças surgem (ou não) no que se refere ao ensino da arte na educação básica? O trabalho com diferentes linguagens integradas exige do professor uma formação sólida o que, infelizmente, não é regra em nosso país. Investimentos nesse sentido tornam-se portanto urgentes, a fim de que tenhamos uma educação capaz de abranger o mundo que nos cerca, nos dias atuais. Para que, assim, os professores sejam competentes, em sua atuação docente, nos processos que envolvam diferentes linguagens artísticas inter-relacionadas. Para que professores e alunos sejam mais capazes de ler e se expressar em todas as variadas mídias e suportes que nos cercam.

Apresentando o trabalho que aqui expus a professores e pesquisadores, algumas questões se destacaram. Uma delas é a necessidade de apresentações e manifestações artísticas fazerem parte do Projeto Pedagógico da escola, para que tais atividades possam trazer aos alunos um maior enriquecimento cultural, e também para que não sejam encaradas apenas como mero momento de descontração. Isso não significa que a descontração tenha que ser banida de experiências como essas. Ocorre que o envolvimento de professores e

funcionários se modifica conforme o status que se dá a certa atividade na instituição escolar.

Percebemos também a necessidade de os professores terem espaço para experimentar processos de criação, pesquisa, freqüentação a espaços culturais e desejo por conhecer Arte, como fatores importantes a um bom desempenho no trabalho com seus alunos. O tempo é aspecto fundamental para que as propostas desenvolvidas tenham condições de ser aprofundadas, para que o trabalho não seja apenas pontual mas renda frutos e transforme-se em conhecimento, de fato, para professores e alunos.

A fruição de trabalhos artísticos e sua necessária mediação, por parte dos professores, não estão incorporadas na rotina escolar. Em geral, a fruição é vista como momento de relaxamento, descontração. Se por um lado é valorizada como possibilidade de proporcionar aos alunos vivências enriquecedoras, por outro é tida como algo que está fora da escola, distante do mundo dos professores na relação com seus alunos. Com uma formação mais sólida, teríamos professores mais preparados para lidar de maneira mais integrada com as experiências e conteúdos que estão dentro e fora da escola, diminuindo assim as distâncias entre esses universos.

Havendo artistas e professores que dominem tanto processos criativos como o campo da educação, cada um deixando-se enriquecer pelas especialidades dos outros, surgem ricas oportunidades de um trabalho mais consistente e pulsante. O diálogo entre essas duas áreas – a Arte e a Educação – faz-se necessário, pois uma visão estanque ou excludente delas só reduz as possibilidades que possuem, de formação, linguagem e humanização. Parcerias mais intensas entre as Secretarias da Educação e Cultura seriam extremamente benéficas, pois teríamos assim a criação de uma rede de comunicações e intercâmbios entre escolas e artistas. O vínculo entre determinados grupos de artistas que trabalhassem sempre com as mesmas escolas, em iniciativas artísticas e educativas, poderia propiciar um aprofundamento do trabalho. Nas escolas, teríamos a chance de ampliação de repertório, conhecimento de produções e experiências estéticas, enriquecimento da competência no trabalho

com as linguagens contemporâneas; para os artistas, essa aproximação poderia propiciar reflexão sobre a função social da arte, socialização de processos de criação, desenvolvimento de modos variados de ação cultural e participação mais intensa na criação de públicos, algo tão necessário no campo do teatro, por exemplo.

Temos notícia de parcerias já desenvolvidas, entre essas duas Secretarias, nos anos 80, no município de Belo Horizonte. Em São Paulo, na gestão atual, a Secretaria Municipal de Cultura também está buscando parceria com a Secretaria de Educação para que grupos de teatro sejam levados a escolas da periferia e escolas freqüentem teatro e espaços culturais nos projetos Formação de Público e Recreio nas Férias, por exemplo, realizados em 2002. Da iniciativa privada em parceria com a Secretaria de Educação do Município temos conhecimento do projeto PANAMCO no Teatro que, no ano de 2000, possibilitou que 5 mil crianças fossem assistir a algum espetáculo. Em seu site, a empresa coloca que “para assegurar o caráter educacional do trabalho” a companhia tem uma educadora que elabora, junto com os professores, atividades para serem desenvolvidas antes e após o espetáculo. Não sabemos exatamente como este trabalho é feito, mas acreditamos que deveria ser regra esta preparação de alunos e professores a fim de garantir um aprofundamento da fruição e do conhecimento em arte. Entendo que tais experiências poderiam iluminar novas iniciativas pelo Brasil afora. Deveriam tornar-se regra, a fim de que gestões futuras não viessem a desarticular interlocuções interessantes que podem se constituir no trabalho conjunto.

Neste trabalho, apontamos para o aluno e seu imaginário declarado, expresso, considerado pelo professor. Este universo emergiu a partir de diferentes provocações artísticas, desafios e brincadeiras lançados aos grupos de estudantes. Algumas atividades, creio eu, são já desenvolvidas na escola – como por exemplo desenhos e redações, entre outras – mas o que tem surgido como algo não muito assumido é a necessidade de permitir ao sujeito-criança que expresse, pela arte ou os mais variados processos de comunicação, para alguém – e não apenas como mera tarefa escolar - aquilo que lhe passa pela cabeça, seus desejos e inquietações, a partir de uma certa fruição. Notamos, num primeiro

momento, que as propostas de atividades desenvolvidas na pesquisa levaram as crianças a apresentarem trabalhos bastante descritivos, e não havia muito a presença da imaginação. Os desenhos, em sua maioria, mostravam a boneca como ela é. As histórias em quadrinhos, por sua vez, restringiam-se a contar a história do que havia acontecido na escola entre a boneca, os alunos e as professoras. A imaginação teve condições de emergir mais fortemente na terceira etapa da pesquisa, quando foram colocados às crianças desafios de criação nos quais era necessário relacionar o visto com a experiência pessoal e os desejos individuais e coletivos, que acabaram sendo expressos nas histórias inventadas e nos jogos dramáticos.

As piscadas artísticas no campo escolar encantaram e produziram ricos estranhamentos, mas é preciso mais: tempo, reflexão, espaço, formação, condições de trabalho, parcerias, imaginação, liberdade, arte. Muitas piscadas foram dadas. Outras tantas não de vir. Nos diferentes modos de piscar, fomos descobrindo variadas maneiras de ver e ser - artista, professor, pesquisador, aluno, adulto, criança, companheiro, gente.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.
- ADAM, Jean-Michel. *A análise da narrativa*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. "Avanços no conhecimento etnográfico da escola". In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARGAN, G. C. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.
- ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACEGA, Maria Aparecida e FÍGARO, Roseli. "Sujeito, comunicação e Cultura - Jesús Martín-Barbero, coerência e radicalidade ao tratar de Comunicação e de Cultura na América Latina". In: *Comunicação e Educação*. São Paulo: ECA-USP/Editora Moderna, nº 15, maio/agosto 1999, p. 62-80.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos - Ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BARBA, E. e SAVARESE, N. *A arte secreta do ator - Dicionário de antropologia teatral*. São Paulo-Campinas: Hucitec/Editora da UNICAMP, 1995.
- BARBERO, Jesús Martín. "Desafios culturais da Comunicação à Educação". In: *Comunicação e Educação*, São Paulo: ECA/USP, nº 18, maio/agosto 2001, p. 51-61.
- BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação lochpe, 1991.

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BATTCKOCK, Gregory (org.). *A nova Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- BENJAMIN, Walter. "O Narrador". In: Benjamin, W., Horkheimer, M., Adorno, T. W., Habermas, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril, série Os Pensadores, 1975. (p. 63-81).
- \_\_\_\_\_. *Rua da mão única: Obras escolhidas*, vol. II. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENTLEY, Eric. *A experiência viva do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BORNHEIM, Gerd. *O sentido e a máscara*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. *Grupo Galpão: 15 anos de risco e rito*. Belo Horizonte: O Grupo, 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.6.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CANDIDO, Antonio. "O direito à Literatura". In: *Vários escritos*. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO DESGRANGES, Flávio Augusto. "O Teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico." In:

- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- CARVALHO DESGRANGES, Flávio Augusto. *A Pedagogia do Espectador*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *História dos nossos gestos*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1987.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CIOTTI, Naira. *O híbrido professor-performer: uma prática*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- CITELLI, Adilson Odair. "Educação e mudanças: novos modos de conhecer". In: *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.
- COHEN, Renato. *Performance como Linguagem: criação de um tempo-espço de experimentação*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1987.
- COHEN, Renato e GUINSBURG, Jacó. "Do Teatro à Performance: Aspectos da Significação da Cena". In: SILVA, Armando Sérgio da. (org.). *J. Guinsburg – Diálogos sobre Teatro*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- COSTA, Eliene Benício Amâncio. *Saltimbancos urbanos - A influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1999.
- CRUCIANI, Fabrizio e FALLETTI, Clelia. *Teatro de rua*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DAMISCH, Hubert. "Artes". In: *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, v.3.

- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1, 3 e 4.
- DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção "Os pensadores".
- DIETZSCH, Mary Julia Martins (org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1999.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- EFLAND, A. D. "Arte e Cognição: Teoria da Aprendizagem para uma época pós-moderna". In: *A compreensão e o prazer da Arte*. São Paulo: SESC, maio/98 (texto de conferência).
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FAVARETTO, Celso Fernando. "Pós-moderno na educação?" In: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo: FEUSP, v. 17, jan/dez 1991, p. 121-127.
- FAZENDA, I. C. A. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_ (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981, pp. 2483-2505.
- FUSARI, M. F. R. & FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAGLIARDI, Mafrá. "Recepção infantil da obra teatral". In: *Comunicação e Educação*, São Paulo: ECA/USP, n° 17, jan/abr 2000, p. 74-77.

- GALARD, Jean. *A beleza do gesto - Uma estética das condutas*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GLUSBERG, J. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- GODBOUT, Jacques T. *O Espírito da Dádiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- GOFFMAN, Erving. *Les rites d'interaction*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.
- GOFFMAN, Erving. *Los momentos y sus hombres - Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.
- GOLDBERG, RoseLee. *Performance art - from futurism to the present*. London: Thames and Hudson, 1995.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971.
- HUXLEY, Michael e WITTS, Noel. *The twentieth-century performance reader*. London, Routledge, 1996.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Ed. 34, 1996, vol. 1 e 2.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de Teatro*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.
- JAUSS, Hans Robert et al. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JEUDY, Henry-Pierre. *Le corps comme objet d'art*. Paris: Armand Colin, 1998.
- KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- \_\_\_\_\_ *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_ *Texto e jogo - uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 1996.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). *Infância e produção*

- cultural*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- KRAUSS, Rosalind E. *Caminhos da escultura moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KRUGLI, Ilo. "Arte-educação, ética e estética". In: *Comunicação e Educação*, São Paulo: ECA-USP/Editora Moderna, n° 14, jan./abril 1999, p. 53-55.
- LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1991.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LISPECTOR, Clarisse. *A bela e a fera*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- LUNA, S. V. de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1998.
- MARINA, J. A. *Teoria da Inteligência Criadora*. Lisboa: Anagrama, 1995.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_ "Apreciação e interatividade: casos que dançam". In: *Comunicação e Educação*, São Paulo: ECA-USP, n° 19, set/dez 2000, p. 39-45.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. "Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte". In: *ARTEunesp*, São Paulo: UNESP, n° 13, 1997, p. 221-234.
- \_\_\_\_\_ *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MEREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.
- NOGUEIRA, Marcia Pompeo. *Teatro com meninos de rua*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1993.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÚCLEO EDUCAÇÃO. *Material de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte*. XXIV Bienal Internacional de Arte de São Paulo, 1998.
- PARSONS, M. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral, 1880-1980*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Arte & Cultura – equívocos do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, setembro/1995. (mimeo).
- SCHECHNER, Richard. *The future of ritual – writings on culture and performance*. London: Routledge, 1995
- \_\_\_\_\_. *Performance theory*. New York, London: Routledge, 1988.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SNYDERS, George. *Alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole, 1988.
- SOUZA, Eliene Benicio de. *Teatro de rua: uma forma de teatro popular no Nordeste*. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1993.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *A escola e a memória*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH/EDUSF, 2000.

- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STEINBERG, Leo. "A arte contemporânea e a situação do seu público". In: BATTCKOCK, Gregory (org.). *A nova Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1986 (p. 241-262).
- STERN, Arno. *El lenguaje plástico – Estudio de los mecanismos de la creación artística del niño*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1965.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia. (Ensayo psicologico)*. España: Akal, 1982, p.7-37.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

Entrevista realizada com o artista Carlos Palma, em 20.11.00.

Entrevista realizada com o artista Ilo Krugli, em 28.11.00.

Entrevista realizada com a artista Estelamare, em 07.05.02.

Entrevista realizada com a professora Felícia, em 20.08.01.

Entrevista realizada com a professora Socorro, em 27.08.01.

Entrevista realizada com a professora Dolores, em 03. 09.01.

Entrevista realizada com a professora Esperança, em 12.09.01.

Filme: *Salada russa em Paris*. Direção de Youri Mamine, 1996.

Site [www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br), visitado em 16.01.02.

Site [www.pucsp.br/~cos-puc/](http://www.pucsp.br/~cos-puc/), visitado em 1º.08.02.



# *Anexos*

**Roteiros utilizados  
para a realização das entrevistas**

## Roteiro para entrevista com artistas

Nome:

Nome artístico:

Idade e local de nascimento:

- \* Como foi a sua formação artística? (formal ou não/pessoas marcantes/dificuldades e facilidades/lacunas etc.).
- \* Lembrança mais antiga, como espectador, de trabalho artístico visto.
- \* Quais os trabalhos artísticos vistos que foram marcantes para sua própria trajetória/opção para trabalhar dentro dos moldes que tem atuado?
- \* Quando você decidiu/sentiu que ia ser artista?
- \* Em que tipos de espaços você já se apresentou? Conte como é se apresentar em diferentes espaços.
- \* Em que espaço se sente mais à vontade e por quê?
- \* Como você vê a rua enquanto espaço para a manifestação cênica/performativa?
- \* E a escola enquanto espaço para a manifestação cênica/performativa?
- \* Que lembranças você tem de situações marcantes (positivas ou negativas) que viveu nestes espaços: rua e escola?
- \* Se você já trabalhou ou trabalha com o ensino de teatro para crianças, que dificuldades e facilidades sentiu ou sente nesta atividade?
- \* Qual o papel do arte-educador?
- \* E qual o papel dos adultos (pais ou professores) ao colocarem as crianças em contato com uma peça de teatro?
- \* Qual o trabalho que você está fazendo atualmente?

## Roteiro para entrevista com professores

Nome:

Idade e local de nascimento:

Formação:

Local de trabalho atual:

- \* Qual a sua lembrança mais antiga de obra ou manifestação artística vista?
- \* Qual a sua lembrança mais recente de obra ou manifestação artística vista?
- \* Lembrando-se da sua formação, como eram as aulas em que lhe ensinavam Arte?
- \* Quando você decidiu/sentiu que ia ser professor?
- \* O que você costuma trabalhar, de Arte, com seus alunos?
- \* Qual a sua opinião sobre o professor ter de trabalhar, nas séries iniciais, uma vez que ele é polivalente, as quatro modalidades especificadas nos PCNs: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais?
- \* Qual o papel do professor das séries iniciais em relação ao ensino de Arte?
- \* Se pudesse ter ou ganhar apenas uma coisa para melhorar as suas aulas de Arte, o que gostaria de ter ou ganhar?
- \* O que você gostaria de modificar nas suas aulas de Arte?
- \* O que você reivindicaria como essencial no ensino de Arte?
- \* Diferenças entre assistir a uma peça de teatro no teatro, ou na rua, ou assisti-la na escola.
- \* Semelhanças entre assistir a uma peça de teatro no teatro, ou na rua, ou assisti-la na escola
- \* Qual o papel dos adultos, pais ou professores, ao colocarem as crianças em contato com uma peça de teatro?