



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

JÚLIA ALVES RODRIGUES CARVALHAL

**A professora de teatro como Provocadora Cênica no
ensino médio: discussões pedagógicas, poéticas e
sistematizações**

Brasília/DF
2021

JÚLIA ALVES RODRIGUES CARVALHAL

**A professora de teatro como Provocadora Cênica no
ensino médio: discussões pedagógicas, poéticas e
sistematizações**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes.

Orientador: Dr. César Lignelli

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. César Lignelli (PPG-Arte/UnB)

Orientador

Prof.^a Dr.^a Luisa Günther Rosa (PPG-Arte/UnB)

Membro Interno

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso (PPG-CEN/UnB)

Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins (PPG-ACV/UFG)

Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz de Medeiros (PPG-Arte/UnB)

Suplente Interno

Prof.^a Dr.^a Nitza Tenenblat (PPG-CEN/UnB)

Suplente Externo

Brasília, 04 de junho de 2021.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes / UnB.

Dedico este trabalho ao presidente Luís Inácio Lula da Silva pelo investimento de seu governo na educação brasileira e na democratização do acesso à educação de qualidade. Por ser representante de um período em que queríamos mais educação, cultura, inclusão e diversidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa nos dois primeiros anos do doutorado e em reconhecimento ao importante papel que desempenha no desenvolvimento da pesquisa nacional e na democratização da produção acadêmica.

À UnB, Universidade Pública que fornece uma educação de alto nível com um corpo docente altamente qualificado, que abriga a diversidade e ajuda na formação acadêmica cidadã de mulheres e homens. Em especial, ao meu orientador, César Lignelli, pela maneira respeitosa e generosa com que me exige e pela inspiração acadêmica e artística. Aos professores Marcus Mota e Graça Veloso pela generosa contribuição na banca de qualificação e, principalmente, por serem referências na minha formação acadêmica e trajetória de investigação pessoal.

Às professoras Luísa Gunther, Alice Martins e Graça Veloso (novamente) por aceitarem participar da banca de defesa desta pesquisa de forma tão generosa, mesmo com todas as adversidades que este processo imputou.

À minha família, com quem eu conto em todas as adversidades – São muitas! – e com quem eu divido todas as minhas conquistas – que sejam mais! Especialmente minha irmã, Thaísa, companheira de todas as horas, por sua presença insistente, sem a qual este trabalho não teria acontecido. E minha mãe por ser meu alicerce e por ter lutado literalmente pela minha sobrevivência, permitindo a conclusão deste processo. Duas mulheres que me ensinaram, por meio de seus exemplos de militância e de luta a ser mulher que sou.

Ao meu marido, Luís, que me facilita sonhar meus sonhos e faz de tudo para que eu os concretize. Á minha filha, Iva, por me ensinar diariamente sobre troca, de aprendizado e de amor. Ao meu irmão Fernando, por ser um modelo de dedicação que me incentiva constantemente a perseverar nos meus objetivos. Ao meu tio/irmão Wagner pelo companheirismo e pelo entusiasmo das conversas compartilhadas. Ao meu pai pelo empurrão que me deu no começo de tudo o que conquistei profissionalmente e por me apoiar em todas as minhas escolhas, torcendo sempre por mim com todo seu amor.

Á minha família Dupret Carvalhal por se fazerem sempre presentes, mesmo distantes, torcendo por mim em todas as situações.

A cada amigo que cruzou o meu caminho, que compartilha comigo desejos de um país melhor e que me deseja o bem, representados aqui por alguns amigos muito especiais com os quais tenho compartilhado minha vida acadêmica e profissional: Tiago Cruvinel, por me impulsionar a ser sempre uma educadora e uma pessoa melhor; Angélica Beatriz, minha amiga e irmã, sempre a melhor pessoa e um apoio constante; Amigo Rafael Tursi pela parceria de

vida e pelas experiências compartilhadas; Querido Henrique Raynal, pelo companheirismo e cumplicidade nas buscas poéticas.

A todos os amigos que a vida me presenteou: Cissa e Fernanda, por todo afeto que impulsiona minhas caminhadas; Kiki, Line e Ju por estarem sempre ao meu lado, desde a infância; Família das ilhas, especialmente ao cunhado Julwaity pelo apoio; Queridos Dione, Bertrand, Mathias e Patrícia (e sobrinhos tão amados).

Ao IFTO, Instituto Federal do Tocantins, que me permite pôr em prática meus estudos e aprender diariamente na relação com colegas e estudantes. Em especial a Juliana Basílio, uma modelo de profissional, e pelas provocações diárias; ao Henrique Brum pela presença solícita e generosa; a Josilene Lins, pelas boas energias trocadas; a Eliane Mittelstad, pelos cafés, pelas conversas, pelas reflexões e pelas inspirações; e ao Paulo Hernandez pelo exemplo de sujeito que é, tendo sido sempre muito generoso para me auxiliar a completar este ciclo.

A todos os estudantes que cruzaram meu caminho e que me ensinaram (e continuam ensinando) o ofício docente, em especial as turmas 3A de Agropecuária (2/2018) e 3A de Informática (2/2020).

"As rosas da resistência
nascem no asfalto. A gente
recebe rosas, mas vamos estar
com o punho cerrado falando
de nossa existência contra os
mandos e desmandos que
afetam nossas vidas"
(Marielle Franco)

RESUMO

Esta tese propõe a utilização da Provocação Cênica, como sistema pedagógico, nas aulas práticas de teatro no ensino médio. Para isso, relata a experiência de aplicação do sistema – estímulos, problematizações e resultados alcançados – entre 2018 e 2020, no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), campus Colinas. Busca revisitar o teatro no contexto do ensino médio, partindo dos documentos norteadores institucionais e legislativos (LDB, BNCC, PCNs, ODP/IFTO), com a finalidade de problematizar as diretrizes em acordo com o sistema e sua aplicação cotidiana. Para tanto, se pauta no conceito de experiência associado à educação, apresentando, por meio de autores referenciais, singularidades na reflexão sobre o que constitui e possibilita construir e reconstruir a vivência no processo de ensino-aprendizado. Considera, ainda, o trabalho prático como etapa fundamental para o aprendizado completo e significativo de cidadãos críticos e autônomos. Alicerça seu escopo de fundamentação conceitual na discussão filosófica do corpo e seus afetos e afecções para, em um segundo momento, apresentar a sistematização da proposta de Provocação Cênica, identificando as etapas a serem seguidas, meios avaliativos que consideram a subjetividade e a mutabilidade como parte integrante do constructo de saberes. Parte do relato-processo de duas experiências conduzidas: a sala de aula da disciplina Arte e o contexto de um projeto extraclasse do processo de criação do espetáculo *Circo do Lixo* (2018). Relacionado aos dois contextos apresenta exercícios autorais usados como estímulos para o domínio técnico-expressivo do corpo, a criação cênica e o exercício cênico-digital. Sendo a Provocação Cênica um sistema pedagógico-dialógico, colaborativo, considera, em todas as suas etapas, as relações hierárquicas no ambiente escolar, pautando-se no aprendizado libertador proposto por Paulo Freire (1981, 1996). Compreende-se no contexto da Provocação Cênica uma desconstrução necessária de modos e saberes enrijecidos e condicionados, buscando na investigação processual recursos e conteúdos relevantes para a formação em teatro, no contexto do ensino médio, que permita também a preparação para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho. Defende-se a atuação da professora de teatro como uma Provocadora Cênica, problematizando seu processo pedagógico que prioriza a experiência criativa colaborativa para a construção de um saber crítico.

Palavras-chave: Provocadora Cênica. Arte. Ensino Médio. Provocação Cênica

ABSTRACT

This thesis proposes the use of Scenic Provocation, (Provocação Cênica) as a pedagogical system, in practical drama classes in high school. For this, reports the experience of applying the system – stimuli, problematizations and results achieved - between 2018 and 2020, at the Federal Institute of Tocantins (IFTO), Colinas campus. It seeks to revisit drama in the context of high school, based on the institutional and legislative guide documents (LDB, BNCC, PCNs, ODP/IFTO), in order to problematize the guidelines in accordance with the system and its daily application. Therefore, is based on the concept of experience associated with education, presenting, through reference authors, singularities in the reflection on what constitutes and makes it possible to build and rebuild the experiences in the teaching-learning process. It also considers practical work as a fundamental step for the complete and meaningful learning of critical and autonomous citizens. Bases its scope of conceptual foundation on the philosophical discussion of the body and its affections and how stimulate de body for, in a second moment, present the proposal of Scenic Provocation system, identifying the steps to be followed and to evaluative the learning process considering subjectivity and mutability as an integral part of the construct knowledge. Report and analyse two experiences that were conducted: the Art classes and the context of an extraclass project of creating the play *Circo do Lixo* (2018). Related to the two contexts, it presents authorexercises used as stimuli for the technical-expressive domain of the body, scenic creation and scenic-digital exercises. Being the Scenic Provocation (Provocação Cênica) a pedagogical-dialogical system, collaborative, considers, in all its stages, the hierarchical relationships in the school environment, based on the liberating learning proposed by Paulo Freire (1981, 1996). In the context of the Scenic Provocation (Provocação Cênica), a necessary deconstruction of stiffened and conditioned ways and knowledge is understood, seeking in the procedural investigation resources and contentes relevant to the expressive training in theater, in the context of high school, which also allows the preparation for entry into the university and the labor market. The performance of the drama teacher as a Scene Provocateur (Provocadora Cênico) is defended, problematizing her pedagogical process that prioritizes the collaborative creative experience for the construction of critical knowledge.

Key words: Scene Provocateur. Art. High Shcool. Scenic Provocation

RESUMÈN

Cette thèse propose l'utilisation de la Provocation Scénique (Provocação Cênica), comme système pédagogique, dans les cours pratiques de théâtre au lycée. Pour ça, elle rapporte l'expérience d'application du système - stimulus, problématisations et résultats obtenus - entre 2018 et 2020, à l'Institut Fédéral du Tocantins (IFTO), campus Colinas. Cet travail cherche à revisiter le théâtre dans le contexte du lycée, à partir des documents d'orientation institutionnelset législatifs (LDB, BNCC, PCNs, ODP / IFTO), dans le but de problématiser les lignes directrices en conformité avec le système et son application quotidienne. À cette fin, on s'appuie donc sur le concept d'expérience associé à l'éducation, en présentant, par l'intermédiaire d'auteurs de références, des singularités dans la réflexion qui constitue et permet de construire et reconstruire l'expérience dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cette recherche considère, encore, le travail pratique comme une étape fondamentale pour l'apprentissage complet et significatif des citoyens critiques et autonomes. Elle fonde sa portée de fondement conceptuel sur la discussion philosophique du corps et de ses affections et effets pour, après, présenter la systématisation de la proposition de provocation scénique, en identifiant les étapes à suivre, des moyens évaluatifs qui considèrent la subjectivité et la mutabilité comme partie de la construction de connaissances. La recherche pars du processus-rapport de deux expériences menées: la salle de classe de la discipline Art et le contexte d'un projet extra-classe du processus de création du spectacle *Circo do Lixo* (2018). En lien avec les deux contextes, elle présente des exercices de copyright utilisés comme stimuli pour le domaine technico-expressif du corps, la création scénique et l'exercice numérique-scénique. La Provocation scénique (Provocação Cênica) étant un système pédagogique-dialogique collaboratif, elle considère, dans toutes ses étapes, les relations hiérarchiques en milieu scolaire, basées sur l'apprentissage libérateur proposé par Paulo Freire (1981, 1996). Dans le contexte de la Provocation Scénique (Provocação Cênica) on a vu une nécessité de déconstruction des voies et des connaissances rigides et conditionnées, en recherchant dans l'investigation procédurale des ressources et des contenus pertinents pour la formation au théâtre, dans le contexte du lycée, qui permet également la préparation à l'entrée à l'université et sur le marché du travail. On défend la performance de la professeure de théâtre en tant que provocatrice de scène (Provocadora Cênica), problématisant son processus pédagogique qui priorise l'expérience créative collaborative pour la construction d'un savoir critique.

Mots-clés: Provocateur scénique. Art. Lycée. Provocation scénique.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - Contexto da pesquisa: componente curricular arte (IFTO) e documentos norteadores	27
1.1 A BNCC (2018) e aspectos comparativos com os PCNs Arte (2000)	35
1.1.1 ENEM	43
1.2 Os documentos norteadores e o ponto de partida para pesquisa	49
CAPÍTULO 2 – O SISTEMA PEDAGÓGICO DA PROVOCAÇÃO CÊNICA	53
2.1 POR QUE NÃO DIRETORA OU PROFESSORA E SIM PROVOCADORA CÊNICA?	57
2.2 COMO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PROVOCAÇÃO CÊNICA É SISTEMATIZADA?	60
2.3 COMO OS CONTEÚDOS FORAM SELECIONADOS PARA O DESENVOLVIMENTO PRÁTICO?.....	67
2.4 COMO COMEÇAR O PROCESSO DE ESCOLHA DOS ESTÍMULOS?	70
2.4.1 Espaço/Ritual simbólico para construção da liberdade expressiva no trabalho prático	71
2.4.2	75
2.5 A AVALIAÇÃO DIALÓGICA DA PROVOCAÇÃO CÊNICA	80
CAPÍTULO 3 – A PROVOCAÇÃO CÊNICA EM SALA DE AULA: EXERCÍCIOS AUTORAIS OBJETIVANDO O TRABALHO TÉCNICO-EXPRESSIVO DO CORPO	100
3.1 O CORPO E SEU APRENDIZADO CONDICIONADO: CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA.....	101
3.1.1 Descrição de exercícios autorais e suas correlações com o conteúdo de arte: ‘descondicionando’ o corpo	109
3.2 EXPRESSIVIDADE SONORA: CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA	113
3.2.1 Descrição de exercício autoral e suas correlações com o conteúdo de arte: experimentando vocalidades	116
CAPÍTULO 4 – A PROVOCAÇÃO CÊNICA EM SALA DE AULA: EXERCÍCIOS AUTORAIS CÊNICOS-DIGITAIS	120
4.1 A APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE: CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA	120
4.1.1 Exercícios cênicos-digitais: estratégias de inserção das virtualidades no espaço de presença	129
CAPÍTULO 5 – CAPÍTULO 6 – A PROVOCAÇÃO CÊNICA EM SALA DE AULA: CONVERGÊNCIA DA(S) EXPERIÊNCIA(S) EM CENA	144
5.1 “SER-ESTAR” ESPECTADORA.....	144
5.2 O IMPROVISO COMO ESTÍMULO NO PROCESSO DE PROVOCAÇÃO	

CÊNICA: CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA	146
5.2.1 Descrição de exercícios autorais e suas correlações com o conteúdo de arte: experimentando a criação cênica	147
5.2.2 Exercícios autorais de criação de personagem com a Provocação Cênica: estar em performance (presença e energia)	151
CAPÍTULO 6 – A PROVOCAÇÃO CÊNICA POR MEIO DE PROJETO EXTRACLASSE (PROPOSTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS)	159
6.1 IFESTIVAL: A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO CIRCO DO LIXO POR MEIO DA PROVOCAÇÃO CÊNICA	160
6.2 PROVOCAÇÕES TEMÁTICAS, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO DA AUTORIA DAS PARTICIPANTES	162
6.3 EXERCÍCIOS USADOS COMO ESTÍMULO PARA CONSTRUÇÃO DE UM REPERTÓRIO TÉCNICO-EXPRESSIVO DO CORPO.....	166
6.3.1 Exercícios que objetivam o trabalho o coletivo: cooperação e cumplicidade	170
6.3.2 Exercícios de observação: trabalhando a autopercepção e matrizes corporais	172
6.3.3 Exercitando a imaginação	176
6.3.4 Exercícios de intencionalidades: objetivos de cena – ação e emoção....	179
6.3.5 A percepção das sonoridades do corpo por meio dos exercícios técnico-expressivos	182
6.3.6 Exercícios de construção do personagem: pontos de tensão	184
6.3.6.1 Laboratório: câmera lenta e ação cotidiana	189
6.3.6.2 CorpORALIDADES: construção via pontos de tensão.....	191
6.4 MATERIALIZAÇÃO CÊNICA DO ESPETÁCULO CIRCO DO LIXO.....	195
6.5 REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS: O ESPETÁCULO CIRCO DO LIXO (VERSÃO AUTORAL/IFTO-2018)	197
6.6 Oficina “Músicas e danças tradicionais: conhecimento e vivências da diversidade cultural do Tocantins”	206
PROVOCAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	223

INTRODUÇÃO

A tese *A professora de teatro como Provocadora Cênica¹ no ensino médio: discussões pedagógicas, poéticas e sistematizações* tem como objetivo principal propor um sistema pedagógico voltado para a prática, centrado no dialogismo de um processo criativo colaborativo no espaço escolar, que visa a emancipação poética e política-ideológica² das estudantes. Sua concepção se dá na necessidade encontrada, como professora e artista, de problematizar aspectos pedagógicos idealizados pelos documentos norteadores institucionais

– BNCC, PCNs, PPCs, ODP³ – e as escolhas que compõem a minha práxis, que objetiva a formação cidadã de jovens autônomas, propositivas e críticas. Para tanto, se organiza pelo relato-processo da aplicação do sistema de Provocação Cênica, no contexto do ensino de teatro no Instituto Federal do Tocantins, no período de 2018 a 2020. Além de apresentar e problematizar as escolhas feitas por mim, também discutirá as fundamentações de conteúdo relativo ao componente curricular arte. Serão consideradas duas vertentes: a sala de aula, com suas proposições curriculares, e a realização de um projeto de criação de espetáculo extraclasse.

Donella Meadows (2008), em seu *Pensar em Sistemas*, identifica que um sistema deve ser composto por três vertentes: elementos, interconexões e uma função ou propósito. A potência organizacional da estruturação de um sistema é mais do que a soma de suas partes. Diante disso, propomos uma estrutura que seja fundamentada na práxis docente, com permissividade para mudanças e apropriações, mas que compreenda, entretanto, que a técnica, ao ampliar o repertório da professora, possibilita a identificação de caminhos que podem contribuir para se atingir os objetivos pedagógicos almejados.

O sistema pedagógico da Provocação Cênica se apresenta como uma organização que norteia

¹ A utilização do feminino para se referir especificamente ao meu trabalho de professora, provocadora, atriz e diretora e às minhas perspectivas do relato-processo desta tese se dá por compreender a importância de inserção de um pensamento inclusivo feminista na língua portuguesa, especialmente no âmbito acadêmico e tendo como objeto de pesquisa o lugar de fala de uma mulher-pesquisadora. Entretanto, utiliza-se os sujeitos no masculino quando referindo-se a pensamentos, teorias e citações de outrem. Esta pesquisa, assim como a escrita que a organiza, pauta-se em um processo de militância pela educação e busca contribuir para que as áreas – da educação e do teatro – sejam problematizadas, a fim de sugerir estratégias pedagógicas que potencializem a formação cidadã das estudantes contemporâneas. A utilização do feminino para generalizações, reafirma, desse modo, meu lugar de fala e fundamentações críticas.

² É importante, destarte, estabelecer que consideramos aqui como poética o emprego das escolhas, estéticas e processuais, realizadas pela artista como objetivo na criação de uma obra. É o que Fernando Aleixo vai designar como a “chave da criação”, que ultrapassa a técnica e a habilidade (ALEIXO, 2008, p. 36). E o que Eugênio Barba vai explicar com a Dramaturgia do Diretor, ampliando o significado de dramaturgia para a composição com/dos elementos em uma totalidade cênica que traduza suas escolhas (BARBA, 2010, p. 39). A poética tem um caráter simbólico, como a assinatura de uma obra.

³ Todos esses documentos serão discutidos na tese, apresentando suas delimitações e principais diretrizes. BNCC/Base Nacional Comum Curricular; PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte; PPC – Projeto Pedagógico do Curso (IFTO); e ODP – Organização Didático Pedagógico (IFTO).

o trabalho de professoras de teatro (Artes) que desejam abordar o conteúdo sob o viés da prática. Para tanto, pontua etapas, delimitadas com suas ações e objetivos e relaciona-as ao conteúdo morfológico da linguagem teatral. Utiliza o livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016) para estabelecer uma conexão direta e acessível.

É importante designar que alinhamos a proposta ao pensamento de Selma Pimenta (2006) de que a pedagogia é o estudo da prática docente e, desse modo, propor um sistema pedagógico objetiva contribuir para as áreas – da educação e do teatro – uma proposta que as têm como objeto de investigação e fundamentação analítica.

A motivação para a realização desta pesquisa está em problematizar a práxis docente considerando estratégias sem, entretanto, estabelecer idealizações dogmáticas. Ao compartilhar os questionamentos e explicitar processos tornamos a construção da própria educação uma responsabilidade de todas que integram a educação.

O sistema da Provocação Cênica é elaborado e destinado a professoras que compartilham da mesma necessidade de buscar estratégias pedagógicas, maneiras de ressignificar as relações escolares e abordar seu conteúdo sob meios efetivamente dialógicos. É um convite a (des)construir certezas e afirmações e se colocar eternamente como aprendiz de seu ofício.

É cabível pontuar que apresentarmos ideias por meio de uma sistematização – etapas, ações, discursos, escolhas – não infere estabelecer idealizações e alcançar respostas concretas. Pelo contrário, significa ampliar o diálogo crítico entre as docentes, oportunizando a problematização verdadeira de decisões e posicionamentos que fazem parte da experiência desta professora. A Provocação Cênica, pensada em sua totalidade, apresenta um meio para que o ensino do teatro considere a experiência como parte fundamental para a aprendizagem cidadã. Diante disso, os princípios organizados são norteadores e não impositivos.

A própria área da educação se constitui em uma organização sistêmica que a partir das partes – componentes curriculares – objetiva a formação escolar em diferentes níveis. Inserir apotência da subjetividade e liberdade poética do teatro na rede de sistemas que constitui a área é desafiador. Explicitar os princípios que regem os sistemas auxilia na construção de um acesso mais consciente a esses componentes.

A dimensão subjetiva provê uma singularidade para o campo do teatro, tanto por sua relação com preceitos socioculturais quanto por permitir o desenvolvimento perceptivo – sensorial, político, criativo.

Minhas trajetórias acadêmica, artística e docente serão fundamentais para a construção analítica das discussões trazidas por esta pesquisa, uma vez que é a partir desta perspectiva, com as escolhas e

reflexões se constituindo como objetos investigativos, que a Provocação Cênica será problematizada em suas potências e carências. A proposta defendida, por meio de um relato processual das experiências desenvolvidas no âmbito da aula de Arte, no ensino médio e da realização de projeto criativo, visa problematizar algumas prerrogativas históricas do contexto pedagógico escolar, como a priorização e percepção do corpo na aprendizagem e a hierarquia professoral, estabelecendo outra possibilidade de abordagem que afeta (e produz afeto) conjuntamente professora e estudante.

Formei-me em 2009 como atriz no curso de interpretação teatral da Universidade de Brasília, espaço que me possibilitou a realização de pesquisas de iniciação científica e de conclusão da graduação. Além disso, ingressei em 2014 no mestrado em Artes na mesma universidade, sob a orientação do professor Doutor Marcus Mota, etapa que concluí em 2016 e que foi ponto de partida para a pesquisa sobre a Provocação Cênica. O objetivo apresentado na dissertação foi compreender a função do ‘Provocador Cênico’ a partir de processos criativos contemporâneos dos grupos *Les Commediens Tropicales* e a *Boa Companhia*, de São Paulo, além de analisar e investigar o trabalho de provocadores, como Carlos Canhameiro, Fernando Villar, Janaina Carrer, Georgette Fadel, Veronica Fabrini e Renato Ferracini.

Nesse contato com o termo, ainda no decorrer do mestrado, as especificidades da função foram discutidas, principalmente em seus aspectos pedagógicos, contribuindo para a necessidade de privilegiar o ‘ator-criador’⁴ em seu processo de formação técnica e de busca poética em criações contemporâneas. Concomitantemente à pesquisa se deu a minha atuação como professora substituta⁵ no departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, na área de interpretação, o que possibilitou relacionar os aspectos conceituais aos processos criativos, nos quais a formação da atriz é o principal objetivo, sobrepondo inclusive o resultado, apesar de considerá-lo como parte do aprendizado.

Tomando por base os referenciais da pesquisa de mestrado⁶ (2016) o que percebemos é que a professora universitária utiliza-se de recursos metodológicos da direção teatral nas orientações de projetos em disciplinas e/ou pesquisa. Contudo, há diferenças, principalmente na responsabilidade autoral e pedagógica, que fazem com que a direção no espaço institucionalizado de formação de atrizes não configure a professora como uma diretora, mas sim como uma “estimuladora” das criações. Obviamente essa identificação não diminui o trabalho realizado pelas docentes na concepção e

⁴ Ao se referir à dissertação de mestrado, defendida em 2016, utiliza-se o masculino para designar os sujeitos envolvidos, uma vez que a escrita considerou os termos ator-criador, provocador cênico e diretor em seu desenvolvimento.

⁵ Atuei como professora substituta por quatro semestres (2014 e 2015), ministrando as disciplinas: Interpretação teatral 1, Interpretação teatral 2, Interpretação teatral 3, Interpretação e Montagem e Metodologia do Ensino em Teatro 1.

⁶ A pesquisa considerou a Universidade de Brasília, a Universidade Pública de Campinas e a Universidade Federal de Minas Gerais, uma vez que os grupos e artistas entrevistados eram oriundos desses contextos.

orientação de personagens, cenas e/ou espetáculos, mas ilumina a especificidade do contexto de ensino-aprendizado universitário.

Outras conexões foram feitas sobre o espaço da experiência no processo pedagógico do teatro por meio da Provocação Cênica, considerando reflexões e problematizações identificadas, mas não respondidas, na pesquisa de mestrado, tais quais: o posicionamento autoral da professora no contexto pedagógico; as hierarquias no processo de criação; e a priorização da construção poética da estudante. Partimos, para isso, do entendimento de que a práxis docente precisa se valer da pesquisa para que possa fundamentar-se, atualizar-se e estar de acordo com as demandas institucionais, legislativas e ideológicas (não menos importante) possibilitando, a partir da análise pedagógica e metodológica da própria docência, uma retroalimentação do cenário educacional brasileiro. Dessa forma, constituiu-se a necessidade de ampliar o olhar para além do ensino superior e focar no papel da docência de teatro no ensino médio, visto que é o meu contexto de atuação, no Instituto Federal do Tocantins.

Complementar a essa perspectiva, outro aspecto do meu percurso profissional que influencia esta pesquisa e que se fez relevante para as considerações defendidas, foi o trabalho como tutora e professora da Universidade Aberta do Brasil-UnB, no curso de licenciatura em teatro (modalidade EaD)⁷. Por meio desses papéis, tive a possibilidade de aproximar-me dos desafios da licenciatura, da formação de professoras aptas para atuação no ensino básico e das diversas possibilidades presentes na educação e no ensino das artes cênicas.

É importante definir dois princípios conceituais basilares que irão validar as percepções construídas por meio de análises autorreferenciadas e contextuais, são eles: a experiência e o afeto. Seguimos um entendimento de experiência a partir da definição de John Dewey (2010) e Larrosa Bondía (2000), que entendem a importância da vivência para o processo de aprendizado. É preciso propiciar uma aprendizagem do/pelo corpo. Para Dewey (2010) a verdadeira experiência estética perpassa as formas de ver e ouvir, que instigam o interesse. É fundamental considerar o desejo para se construir uma disponibilidade de aprender. Essa visão é corroborada por Augusto Boal (2008) que entende que a formação do sujeito crítico inclui uma atitude propositiva e autônoma.

Bondía (2000) também discute as dimensões alcançadas pela experiência estética que ultrapassam a racionalização, pois constroem-se por meio da significação perceptiva da pessoa. Compreender e apreciar uma obra de arte é diferente de experimentá-la, pois envolve o corpo/sentidos, promovendo um desenvolvimento da estudante, capaz de acessar seus diferentes estados emocionais e

⁷ Atuei de 2009 a 2013 como tutora das disciplinas: Pedagogia do Teatro 2, História do Teatro 1 e 2, Laboratório de Teatro 2, Teoria da Arte e Trabalho de Conclusão de Curso. Como professora atuei na orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, como professora revisora e Supervisora da disciplina Pedagogia do Teatro 2, professora supervisora e revisora de História do Teatro 2. Também atuei como coordenadora pedagógica do curso no ano de 2016.

expressivos.

Esta pesquisa considera, ainda, a experiência como parte obrigatória do processo de aprendizagem escolar, como definido pela Base Nacional Comum Curricular (2018), documento vigente de diretrizes pedagógicas nacionais, e os documentos institucionais do Instituto Federal do Tocantins – IFTO.

O segundo princípio, o afeto, relaciona-se com a experiência e pode ser refletido sob um viés filosófico e político, a partir dos trabalhos de Baruch Spinoza (2008) e Vladimir Safatle (2008, 2016). Essa perspectiva é fundante da pesquisa realizada, pois compreendemos que a função da professora-provocadora se pauta na capacidade de afetar e promover afeições e afecções. Desconstruímos, contudo, a noção romantizada de afeto para compreendê-lo como um conceito político, provocativo que, ao ser considerado no âmbito da educação, proporciona uma reflexão sobre as humanidades e suas construções. Em uma pesquisa que discute a formação escolar – e acima de tudo a formação cidadã – é importante que tomemos um tempo para considerar a sociedade e seus preceitos socioculturais, além de aspectos legislativos e conceituais.

É perceptível na contemporaneidade uma valorização exacerbada da racionalidade e da produtividade, o que impacta não somente nossa sociedade, como também diretamente o ambiente escolar, as relações interpessoais, as exigências curriculares e a formação de cidadãos. Para perceber os afetos cotidianos precisamos estabelecer um processo de autopercepção e colocarmo-nos como objeto reflexivo, com mais constância. Se essa capacidade de provocar ou sofrer afetos é o que nos humaniza, faz-se necessário considerar como o processo pedagógico estabelece e estimula esses afetos. Segundo o autor, na Proposição 17 da segunda parte da *Ética*,

Se o corpo humano é afetado de uma maneira que envolve a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo exterior como existente em ato ou como algo que lhe está presente, até que o corpo seja afetado de um afeto que exclua a existência ou a presença desse corpo (SPINOZA, 2008, p.107).

Essas afecções transformam nosso corpo no contato com organizações sociais, cotidianas, políticas. Como parte do processo pedagógico, precisamos construir espaços que visem respeitar o tempo dos afetos – emoções e vivências – no espaço escolar. Mesmo sendo um elemento subjetivo, esta pesquisa de Provocação Cênica inclui em suas preocupações investigativas estímulos que possibilitam a construção da autopercepção por meio dos sentidos e não necessariamente da racionalização da ação, valorizando a experiência e seus caminhos incertos.

Vladimir Safatle (2016) se vale das definições de Spinoza (2008) e discute o que nomeia de “circuito dos afetos”, relacionando as construções de afeto e afecções à maneira como o sujeito se

constitui em suas ações e julgamentos. A política para ele é uma questão sobre como somos afetados, que determinará nossa percepção e leituras da sociedade. Para isso, tenta se pautar na racionalidade quando, na verdade, agimos de maneira afetiva e não por argumentos. Infere-se que para agir com a razão é preciso que o corpo se afaste de seus afetos e afecções, porém, estamos presos em um circuito de afetos sob os quais não temos autonomia.

Essa autonomia, discutida por Safatle (2016), muitas vezes é atribuída a uma vontade pura, de uma lei que manifesta somente nosso desejo. Todavia, com isso, esquecemos das afecções humanas que colocam o indivíduo em contato com o outro e é influenciado por essa relação. O que não significa ser passivo e aceitar tudo que o universo – que é externo e contrapõe seus desejos – impõe. Ter autonomia não significa tentar distanciar-se do sensível em função da racionalização, mas desenvolver suas percepções para atuar sobre suas construções de afeto.

Consideramos, nesta tese, que a professora-provocadora pode afetar ao permitir que a estudante construa significados relevantes acerca do conteúdo de teatro de forma autônoma e crítica, além de contribuir para sua formação cidadã. Neste caso, o domínio do corpo, suas capacidades técnicas-expressivas e a construção de identidade são importantes para essa formação autônoma. O contato com outros corpos pode impactar a construção de desejos de uma pessoa. Desse modo,

Se o corpo humano é afetado de uma maneira que envolve a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo exterior como existente em ato ou como algo que lhe está presente, até que o corpo seja afetado de um afeto que exclua a existência ou a presença desse corpo (SPINOZA, 2008, p. 34).

Sob essa perspectiva é relevante estabelecer que esses princípios conceituais perpassam e influenciam os posicionamentos ideológicos e pedagógicos desta tese, pois compreendemos a necessidade de buscar estratégias profissionais para se atualizar a prática docente e artística, a partir das experiências vividas – estéticas, criativas e formativas – e da maneira como professoras e estudantes se afetam.

A minha percepção, construída (em construção) sobre esses dois conceitos, – experiência e afeto – concede um “campo de presença” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 358) para os olhares, proposições e análises desta investigação, contextualizada em um cenário de reformulação da estrutura curricular do ensino básico, com a BNCC (2018), e de desvalorização da educação, com a diminuição de investimento em políticas educacionais. Para Merleau-Ponty, em *Fenomenologia da percepção* (1994) e *O visível e o Invisível* (2006), o conhecimento é fundamentado no comportamento corporal e na sua percepção. Dessa maneira, o organismo precisa se perceber como

um todo, conectado para que possa ser conduzido por estímulos conjuntos.

Há uma primeira instância no conhecimento relacionada a consciência perceptiva de compreender um objeto em sua forma completa, para posteriormente tornar-se um fenômeno. Para o autor, o ser humano pode ser considerado como centro da discussão do próprio conhecimento, pois com a intenção de perceber o objeto, intui-se sobre ele, imagina-o e descreve-o. Dessa forma, esta pesquisa compreende a potencialidade do olhar e das escolhas da professora e apresenta uma perspectiva empírica, não “como uma deformação subjetivadas coisas, mas ao contrário como uma de suas propriedades, talvez sua propriedade essencial”, uma vez que ela “faz [com] que o percebido possua nele mesmo uma riqueza oculta e inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 203).

É preciso investigar desconstruindo certezas, confrontar pensamentos e proposições, para que seja possível uma aprendizagem aplicável e aplicada com engajamento de propor(cionar) mudanças dos cenários sociais que ambientam o próprio aprendizado. É necessário instigar e provocar a reflexão uma vez que a percepção é, também, uma construção (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 21).

Como parte da construção de um discurso epistemológico perceptível, esta pesquisa considera o olhar construído em percurso como propulsor para a elaboração de questões basilares a serem problematizadas e reformuladas, como: de que forma a professora pode conduzir e estimular o aprendizado da linguagem teatral proporcionando afetos? Quais recursos a professora-provocadora pode acessar para conduzir o aprendizado via experiência? A experiência criativa que visa proporcionar a ampliação das percepções críticas da estudante pode ser estruturada dentro de um sistema pedagógico dialógico e colaborativo? Essas perguntas ecoam nas investigações desta tese, não somente na tentativa de problematizar possíveis respostas, mas compreendendo que a apresentação de um caminho possível, metodizado, pode suscitar outras buscas e ampliar as quebras de certezas metodológicas formuladas previamente.

As definições da função Provocadora Cênica trazem importantes contribuições ao exercício teatral. É relevante considerar que o ato de provocar é objetivado nos processos pedagógicos e criativos de professoras e diretoras, que podem ser vistas como provocadoras da criação, como vemos no trabalho de Paulo Freire (1996), Eugênio Barba (1991, 1995, 2010), Peter Brook (2008), Stephen Unwim (2008), Ariane Mnouchkine (2011), Angela Davis (2013), para citar algumas. As duas agentes – professora e diretora – atuam por meio da mediação de conteúdos, de propostas investigativas e de estímulos e problematizações, visando alcançar o aprendizado crítico das estudantes (e/ou artistas), preferencialmente enquanto cidadãs autônomas.

O que é diferencial na Provocação Cênica é a utilização de estímulos construídos conjuntamente

– docente e discentes – sem hierarquias e idealizações preconcebidas. A prática fundamenta-se, assim, como aliada a uma abordagem mais complexa do conteúdo e do autoconhecimento e significação dos saberes enquanto constructo processual.

O contexto de educação, institucionalizado e permeado por diretrizes impositivas e generalizantes, precisa ser pauta de reflexão docente, para que seja possível promover espaços de construção de identidades culturais de todas que integram o processo de ensino-aprendizado. Atuar como professora-provocadora estabelece, portanto, considerar as demandas e desejos de cada integrante e do coletivo e estar em processo constante de aprendizado, promovido pela quebra hierárquica e pela destituição de um lugar de saber privilegiado.

Diante dos aspectos levantados, entendemos a docente como Provocadora Cênica para potencializar o ensino do teatro por meio da experiência, no contexto escolar de nível médio e proporcionar a emancipação poética e política. Sua conduta promove uma interação que busca quebrar paradigmas e imposições enraizadas em modelos datados e unilaterais. Problematizamos, também, os meios que privilegiam o aprendizado do teatro na formação escolar, no contexto do IFTO.

Paulo Meksenas (2002), em seu *Pesquisa Social e Ação Pedagógica*, se relaciona com o pensamento positivo de Comte para indicar a importância da pesquisa que interfira diretamente no campo da educação, para a construção de saberes da professora seja processual e não se distancie de objetivos pedagógicos. Essa noção fortalece a realização desta tese, que compreende que ao propor um sistema pedagógico pautado na experimentação e na problematização dos desafios e escolhas é possível revisitar a própria prática pedagógica de professora-pesquisadora, o que a torna uma melhor profissional.

Ao delimitar melhor o método de pesquisa a partir de uma visão mais prática, aplicada ao contexto de ensino-aprendizado, Meksenas identifica que a pesquisa e a produção de um conhecimento específico são fundamentais para o papel da professora enquanto pesquisadora. Para que seja possível atingir esse caráter fundamental é preciso buscar fazer, pesquisar, observar os fenômenos, aprender e desenvolver argumentos a partir deles.

Esta tese baseia-se na investigação científica a partir de exemplos aplicados, de perspectivas, saberes e processos. Ainda é relevante pontuar que no artigo *The scientific method and its limitations* (1899) Fernando Sanford levanta algumas problemáticas no que se refere ao método científico de Comte. Para ele, temos um progresso da área científica a partir da maturidade da ciência experimental, que se desenvolve sob quatro etapas de investigação:

- Primeira: Coletar cuidadosamente os fatos autenticados como base de toda generalização;
- Segunda: Procurar alguma relação de causa comum entre esses fatos, qual relação é afirmada na forma de proposição geral, ou a chamada lei da natureza;

- Terceira: Deduzir pelos métodos, tanto da lógica formal, quanto das conclusões matemáticas relacionadas a outro fenômeno que ainda não foi observado; e
- Quarta: Na experimentação comprovar se essas conclusões estão corretas⁸ (SANFORD, 1899, p. 08. Tradução nossa).

Essas etapas, próprias de uma pesquisa experimental, segundo o autor, não buscam respostas absolutas ou intuitivas, que partem de uma crença individual. Ao contrário, enaltecem o processo de coleta e análise de dados, que podem ou não ser comprovados a partir de uma investigação prática, buscando parâmetros aplicáveis ao contexto analisado, como é o caso desta pesquisa.

Podemos dizer que uma pesquisa pautada no caráter experimental e em individualidades – com subjetividades e contextualizações – apresenta incertezas que possibilitam e fomentam a investigação e a reflexão. Vemos que, historicamente, é possível perceber que paradigmas epistemológicos estão relacionados diretamente com o pensamento de uma época específica, construindo certezas naquele contexto, em acordo com determinada crença. Desse modo, uma teoria científica, que parte do conhecimento, não pode ser dissociada da pessoa que a constrói e buscar leis universais e atemporais e não pode ser estática, devendo estar em um *devir* constante.

Dessa maneira, a produção do conhecimento deve se fundamentar, enquanto construção, na relação entre objetividade (do dado científico) e subjetividade (que envolve o sujeito e, também, o objeto), em um entendimento dialético, que estabelece uma reciprocidade entre um e outro na interação social que vai ocorrendo historicamente⁹.

Nesta pesquisa, consideramos as indivíduos como pesquisadoras e como cerne da pesquisa, que contribuem para a construção de significados, a partir de seu próprio contexto (docente-discente) e de sua realidade que pode ser vista nessa perspectiva dialética como uma síntese de fatores, tanto objetivos quanto subjetivos. O sistema pedagógico aplicado é compartilhado aqui a partir de suposições subjetivas e análise de dados. Por fim, é cabível identificar, nessa relação com a construção do saber, que os métodos de pesquisa são vistos como processos vivos e não como métodos formais e distanciados. Isso significa que a proposta desenvolvida nesta pesquisa não se imputa como uma verdade absoluta, pois a visão de complementaridade é necessária, ainda, na perspectiva da dialética.

Nesse sentido, o processo de pesquisa se assemelha ao sistema pedagógico proposto de Provocação Cênica, sem ideias pré-concebidas ou direcionamento da investigação para comprovar sua

⁸ No original: First - In collecting carefully authenticated facts as the basis of all generalization. Second - In looking for some common causal relation between these facts, which relation is stated in the form of a general proposition, or a so-called law of nature. – Third - In deducing by the methods of both formal logic and mathematical conclusions concerning other phenomena which have not yet been observed; and Fourth - In experimenting to see if these conclusions are correct. Disponível em: http://web.stanford.edu/dept/spec_coll/uarch/commencement/SC1020_1899.pdf. Acessado em 12 de janeiro de 2021.

⁹ Ver A. J. Severino (1994).

eficácia. Ainda assim, foi fundamental a utilização de alguns instrumentos para coleta de dados, sendo comum o uso de conversações, diário de classe, plano de ensino institucional, relatórios, entrevista, registros fotográficos e videográficos, documentos institucionais. Possibilitou-se, com isso, uma pesquisa participativa na relação do sujeito com seu objeto e a coleta de dados para analisá-lo. Para contribuir com esse caminho é interessante ressaltar que para Minayo (1998, p. 203) a “análise de conteúdo” tem como objetivo ultrapassar o nível do senso comum ao interpretar, qualitativamente, de forma crítica, todos os documentos, que incluem a observação, as entrevistas, além dos materiais técnico-científicos.

No que diz respeito à organização, esta tese divide-se em seis capítulos:

No primeiro capítulo apresentamos as motivações para proposição do sistema pedagógico da Provocação Cênica. Para que seja possível contextualizar o sistema e suas especificidades realizamos um mapeamento de documentos – legislativos e institucionais – e discutimos o contexto de sua aplicação. Consideramos, ainda, o contexto social, cultural e geográfico da pesquisa realizada entre os anos de 2018 e 2020 no Instituto Federal de Tocantins, *campus* Colinas, no âmbito da disciplina de Arte, além dos aspectos institucionais e suas mudanças curriculares. Os aspectos abordados serão utilizados como base para reflexões sobre o relato das experiências que resultaram na sistematização de estímulos da Provocação Cênica.

No segundo capítulo apresentamos o sistema pedagógico da Provocação Cênica, que busca privilegiar o processo das estudantes de experimentação e investigação. Para tanto, é fundamental que o exercício prático não tenha como objetivo um resultado idealizado. Defendemos que a utilização do sistema, usado como estratégia de condução para a prática do teatro, potencializa o aprendizado empírico e, conseqüentemente, afeta o desenvolvimento escolar e pessoal em suas dimensões socioculturais.

Cabe pontuar que por meio da condução da professora-provocadora é possível desenvolver um espaço de criação de afeto, considerando subjetividades e o processo de ensino-aprendizagem qualitativo. A sala de aula estabelece-se sob esse viés como um ambiente de experimentação e o espaço de formação passa a ser visto como um espaço de comunhão de ideias, no qual os participantes se veem aptos a aprender e a ensinar, promovendo trocas e permitindo que os pontos fortes e fracos de cada um se completem.

São apresentadas as discussões, conceitos e problematizações que estimularam sua sistematização em quatro etapas, com objetivos específicos. São elas:

1ª - a contextualização de conteúdos e conceitos;

2ª - a seleção e aplicação de estímulos que objetivam o domínio técnico-expressivo do

corpo e/ou o discurso argumentativo crítico e/ou a criação cênica;

3ª - o colaborativismo na análise das primeiras etapas, pautando-se no diálogo e decisões coletivas para compreender o processo; e, por fim,

4ª - a utilização do material coletivo, discutido e criado, para a professora-provocadora configurar os encaminhamentos seguintes.

A intenção da sistematização da Provocação Cênica é promover o acesso de outras docentes a aplicação da proposta, em contextos diversos de ensino-aprendizado da linguagem teatral. Por fim, propõe um sistema de avaliação da experiência, considerando as características subjetivas e a demanda de quantificação institucionalizada do saber.

Nos capítulos três, quatro, cinco e seis, o sistema é apresentado em aplicação, relacionando as contextualizações e definições feitas no primeiro capítulo e a partir do relato- processo, problematizando os pontos positivos e negativos.

No terceiro, são apresentados exercícios autorais objetivando o trabalho técnico- expressivo do corpo e as perspectivas das envolvidas, a partir dos registros feitos, sempre contextualizando os conceitos e fundamentações de conteúdo, bem como os objetivos. Apresenta as escolhas elaboradas e as conexões entre conteúdo e experiência. Os exercícios foram criados como estratégia de dialogar com as aprendizes contemporâneas, com seus meios de aprendizado intrínsecos ao processo escolar e ao condicionamento do corpo em aprendizagem, especialmente para este contexto de ensino médio/IFTO. Foram desenvolvidos três exercícios autorais. São eles:

- 1 - Exercício Bodystorm (autoral);
- 2 - Exercício mantendo a bola no ar (autoral);
- 3 - Exercício vocalidades (autoral).

A partir das quatro etapas do sistema, além de apresentar os estímulos de forma didática e acessível, problematizamos as respostas e discussões realizadas.

O capítulo quatro foca em exercícios autorais intitulados cênico-digitais, nos quais foram utilizados como estímulos o contato com as tecnologias digitais. O foco do capítulo é apresentar a linguagem teatral, a partir de aspectos técnico-expressivos, vistos no capítulo anterior, com a construção poética da cena – ação, personagem, corpo, dramaturgia, cena, narrativa, expressão, dentre outros aspectos. Foram criados e aplicados sete exercícios cênico-digitais:

- 1 - Exercício formas expressivas (autoral)
- 2 - Exercício estímulos visuais e *podcast/influencers* (autoral)
- 3 - Exercício desafio do instagram I (autoral)
- 4 - Exercício desafio do instagram II (autoral)

- 5 – Exercício diversão fotográfica (autoral)
- 6 – Exercício videoarte em grupo: arte conceitual (autoral)
- 7 – Exercício assemblagem sobre a pandemia (autoral)

No capítulo cinco são apresentados exercícios autorais que complementaram a experiência prática das alunas focando a materialização cênica: construção de personagens, cenas e encenações. Foram propostos cinco exercícios:

- 1 – Exercício caminho entre imagens (autoral)
- 2 – Exercício no clima (autoral)
- 3 – Exercício fazendo a trilha (autoral)
- 4 – Exercício vestindo a personagem (autoral)
- 5 – Exercício contação de histórias pessoais (autoral)

Ainda, tendo como foco a experiência criativa da cena em uma relação com a apresentação e performance artística, considera também o espaço de construção pedagógica da perspectiva do espectador, em diálogo com a *Pedagogia do Espectador*, de Flávio Desgranges (2003). O autor afirma que “propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados” é necessário na formação de espectadores (DESGRANGES, 2003, p. 68). Por meio do sistema exposto, apresentamos a condução da professora na promoção de oportunidades, que visa contribuir para um aprendizado com múltiplos estímulos e construído via experiência.

O capítulo seis propõe um último contexto de aplicação do sistema, por meio de projetos extraclasse. A realização de projeto no contexto escolar se relaciona diretamente com a imposição da BNCC de complementaridade do conteúdo por meio dos *Itinerários Formativos*. Sendo assim, apresenta o relato do processo de concepção e criação da peça *Circo do Lixo*, adaptada da dramaturgia homônima de Ivana Andrés (2011), provocada por mim. O resultado foi apresentado na mostra institucional *intercampi* do IFTO, chamada *Festival* e na 6ª Semana Integrada de Ciência e Tecnologia de Gurupi – SICTEG. O grupo foi composto por doze alunas que tinham interesse em participar de uma montagem de espetáculo teatral em horário extraclasse, especialmente para o festival. Ainda seguindo os preceitos colaborativos e dialógicos, próprios da Provocação Cênica, este relato proporciona identificar outras demandas para que a experiência convirja para um produto, sem, entretanto, se distanciar da fundamentação ideológica e técnica do sistema.

No contexto de implementação da BNCC (2018) nas instituições educacionais, este capítulo apresenta meios para se trabalhar os *Itinerários Formativos*, que complementam a carga horária do componente curricular arte. A realização de projetos complementares está presente também na

Organização Didático-Pedagógica do IFTO (2015, p. 22) como um meio de desenvolver a prática pedagógica.

Todo o sistema, organizado neste relato-processo, é fruto da trajetória contada desta professora-artista-provoadora-aprendiz. São trazidas para problematização perspectivas e reflexões, que foram propulsoras para a condução das experiências – afetivas, técnicas, poéticas, políticas, identitárias. A defesa de se estabelecer meios de conduzir a prática, para professoras interessadas, é fortalecida pelo meu trabalho como atriz, que se pauta na investigação de um domínio técnico-expressivo do corpo e compreende a técnica como aliada da criação e da construção de uma corporeidade -política-ideológica-militante-cidadã. A partir dessa prerrogativa, o sistema da Provocação Cênica tenta permitir (uma vez que sua fundamentação investigativa é constante) que a professora seja aquela que estimula, considera e enaltece a(s) perspectiva(s) criativa(s) e identitária(s) das alunas-artistas.

Dessa forma, a práxis é desenvolvida considerando a condição docente de catalisar desejos, permitindo que as estudantes investiguem e busquem suas próprias poéticas. A professora-provoadora tem como objetivo laboral potencializar o aprendizado crítico e autônomo advindo da experiência. Além disso, o “trabalho da provocação permite uma reflexão do grupo acerca do próprio trabalho, sem necessariamente buscar um direcionamento baseado em preconceções” impositivas, centralizadoras e unilaterais (CARVALHAL, 2016, p. 76).

A esfera política e cultural da pedagogia do teatro no ensino médio passou todas as etapas e partes desta pesquisa. Defendemos aqui a importância de acesso às linguagens artísticas em sua forma expressiva, de modo a proporcionar aprendizado agregado à formação. Trazemos, ainda, como pauta de investigação, problematizar o potencial da experiência no processo de aprendizado do teatro, a fim de discutir como a utilização do sistema da Provocação Cênica pode estimular nas estudantes o acesso às dimensões expressivas, ideológicas, culturais e políticas¹⁰.

Neste contexto, a docente fornece elementos para o desenvolvimento pessoal, político e social da estudante, trabalhando noções críticas, identitárias e expressivas. A proposta de utilização do termo ‘provoadora cênica’ reforça a relevância de sua intervenção e auxilia no entendimento das possibilidades da educação, considerando contextos diversos e variáveis individuais. Percebemos como foco da análise a própria educação e escolhas pedagógicas, problematizando-as e estimulando reformulações, objetivando os parâmetros educacionais delimitados pelos documentos legislativos. Desse modo, a professora-provoadora estabelece um modelo propositivo, aplicado e discutido, considerando o contexto identitário da cidadã contemporânea, apresentando caminhos

¹⁰ Mesmo compreendendo a realidade vigente na polivalência institucional da professora de arte, que será discutida adiante, a intenção é investigar a linguagem teatral inserida no contexto curricular de Linguagens e Suas Tecnologias, ressaltando suas especificidades técnicas, expressivas, objetivas e ideológicas.

possíveis, trilháveis e acessíveis, que podem proporcionar reflexões e buscas constantes por melhoria pedagógica e desenvolvimento educacional escolar.

As escolhas para essa abordagem prática não representam exatamente uma novidade no contexto da pedagogia do teatro, na medida em que utiliza estudos reconhecidos e comprovados, como Viola Spolin (2010) e Olga Reverbel (1989), que se valem de jogos e exercícios cênicos para desenvolver a criticidade autoral das estudantes. Os estudos contemporâneos utilizados aqui discutem e apresentam caminhos para a abordagem do teatro no contexto de ensino-aprendizagem. Dentre eles, vale destacar as publicações dos Encontros Nacionais de Pedagogia das Artes Cênicas, em especial a edição de 2019 intitulada *O Ensino das Artes Cênicas nos Tempos do Cólera*¹¹¹.

O objetivo principal desta tese é, portanto, contribuir para a emancipação da jovem por meio da prática teatral no ensino médio, compreendendo que a experiência com a linguagem modifica a discente, na medida em que desenvolve sua (auto)percepção dos contextos socioculturais e que provê, por meio das técnicas-expressivas, um domínio do corpo, constructo político identitário.

Além disso, esta proposta se vale de dois vieses importantes: primeiro a problematização do papel da professora a partir da função de Provocadora Cênica, como facilitadora de um processo de aprendizado e parceira no constructo escolar. E segundo, a experiência como meio efetivo dessa emancipação, proporcionando, por meio das vivências com o corpo, uma dimensão mais consciente da estudante. Como consequência dessas duas vertentes, a construção curricular – conteúdo e metodologia – deixa de ser responsabilidade apenas da professora, permitindo que as estudantes decidam sobre sua formação, cotidiana e processualmente.

Práticas enrijecidas, que não permitem-se ser ressignificadas e desconstruídas processualmente, podem não alcançar as dualidades que o teatro proporciona, entre: a técnica e a poética; a formação com conteúdo e a liberdade expressiva; a quantificação de saberes e a subjetividade de processos.

O contato com o teatro na formação do ensino médio pode se beneficiar das incertezas e prover espaços para a autorreflexão, colocando todas como cerne da investigação. Ao compartilhar experiências processuais, como ocorre nesta tese, ampliamos o campo da percepção e problematizamos as escolhas feitas, servindo como estímulo para que outras professoras compartilhem, desconstruam, discordem, apliquem e ressignifiquem sua própria práxis, construindo colaborativamente saberes.

¹¹ A publicação é resultado do V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas, que teve como tema *O Ensino das Artes Cênicas nos Tempos do Cólera*. O encontro é oriundo do Grupo de Trabalho “Pedagogia das artes cênicas da” ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas e acontece anualmente, contribuindo para discussão acerca das pesquisas desenvolvidas na área nacionalmente.

Capítulo 1 - Contexto da pesquisa: componente curricular arte (IFTO) e documentos norteadores

Consideramos importante apresentar as motivações para proposição do sistema pedagógico da Provocação Cênica na apresentação da tese, visto que fundamentam e norteiam a proposta. Desse modo, a leitora poderá compreender o contexto específico no qual as argumentações embasam-se e defendem-se. Para que seja possível adentrar o sistema e suas especificidades realizamos um mapeamento de documentos – legislativos e institucionais – e discutimos o contexto de sua aplicação.

Consideramos o contexto social, cultural e geográfico da pesquisa realizada entre os anos de 2018 e 2020 no Instituto Federal de Tocantins, *campus* Colinas, no âmbito da disciplina de Arte, além dos aspectos institucionais e suas mudanças curriculares. Os aspectos abordados na apresentação serão utilizados como base para reflexões sobre o relato das experiências que resultaram na sistematização de estímulos da Provocação Cênica.

A cidade de Colinas do Tocantins está situada à margem de uma das maiores rodovias brasileiras, a Belém-Brasília, a 237 km da capital Palmas¹², contando com uma população de 34.839 habitantes. Sendo uma cidade construída às margens da rodovia, é possível perceber um trânsito grande entre transeuntes de todas as regiões do Brasil, o que proporciona uma dinâmica muito específica no que se refere a circulação de bens, pessoas e serviços. Além disso, seu tamanho faz com que muitos municípios limítrofes tenham Colinas como referência em serviços, inclusive educacionais, como é o caso de Bandeirantes do Tocantins, Nova Olinda, Palmeirante e Brasilândia.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)¹³, também chamado de Instituto Federal do Tocantins, é resultado da integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa). Tem um de seus *campus* em Colinas do Tocantins, inaugurado em 2016. A implantação do *campus* se deu na conjuntura da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2011-2014)¹⁴, buscando ampliar a

¹² O estado do Tocantins fazia parte do território do estado de Goiás até 1988, o que faz com que muitas referências culturais advenham de sua origem. “De acordo com o IBGE (1990), o Tocantins encontra-se dividido em duas Mesorregiões: a Mesorregião Ocidental do Tocantins e a Mesorregião Oriental do Tocantins. Esse nível de divisão político administrativa define uma área individualizada no interior de uma UF e também, o espaço geográfico de acordo com os processos sociais que o determinam, o quadro natural que o condiciona e a articulação espacial dada pela rede de comunicação entre certos lugares. Seguem esta divisão as oito Microrregiões e os 139 municípios”. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos- aprovados/ppc/campus-colinas-do-tocantins>. Acesso em 09 de setembro 2020.

¹³ O IFTO possui 8 campi e 3 campi avançados em pleno funcionamento, além de 19 polos de educação a distância. Compõem os campi do IFTO as cidades de: Araguaína, Araguatins, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional e os campi avançados Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pedro Afonso.

¹⁴ O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), criou no final de 2005, “o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. O objetivo foi ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional. Esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica iniciou-se quando o governo federal revogou, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, a

acessibilidade à rede federal de ensino influenciou significativamente as relações socioeconômicas do município e da região.

É preciso ressaltar que o estado do Tocantins, e em especial Colinas do Tocantins, possui escassas opções de lazer relacionadas ao que comumente entendemos como opções de arte e cultura; não possui teatro (espaço físico), museu, livraria nem cinema. As estruturas mais próximas ficam a 110km, na cidade de Araguaína, Em Colinas/TO estão limitadas a um único centro cultural gerido pela Secretaria de Cultura, através do qual a Prefeitura oferta, esporadicamente, cursos de teatro, artesanato e danças.

No tocante às expressões culturais (IPHAN), a cidade de Colinas do Tocantins não possui bens materiais e imateriais, práticas, saberes e criações culturais oficialmente reconhecidos pelo Ministério da Cultura como patrimônio histórico-cultural. No entanto, tem como referência festas populares, festejos da Folia de Reis e Romarias do Senhor do Bonfim, tradicionais em municípios vizinhos, característicos da cultura popular do Estado e presentes no cotidiano e nas tradições. As manifestações culturais da região assemelham-se às do Estado de Goiás, por conta de sua história conjunta até o ano de 1988.

A instalação do IFTO no município alterou a configuração populacional de Colinas do Tocantins, trazendo de várias regiões brasileiras profissionais concursados e dos municípios vizinhos estudantes atraídos pela qualidade do ensino técnico de referência. Conseqüentemente, fez com que o *campus* se tornasse um polo de intercâmbio cultural, que abriga uma diversidade de origens, conhecimentos e experiências na convivência entre professoras e estudantes e, também, dessas com a comunidade local.

É pertinente considerar, nesta perspectiva, que as artes nem sempre são acessíveis a toda sociedade de forma democrática e universal¹⁵. Essa disparidade aparece diretamente relacionada a desigualdade social, geográfica e econômica, o que ressalta a necessidade de políticas públicas de promoção da universalização do acesso artístico-cultural. As especificidades no território são importantes quando consideramos o acesso cultural e a formação de espectadores como parte fundamental do desenvolvimento da sociedade e, principalmente, da formação cidadã que deve ser provida, também, pela instituição escolar.

Segundo José Ricardo Fernandes (1993), precisamos construir nossa identidade e a noção de cidadania cultural, que consiste “no direito de acesso à cultura que pressupõe a garantia de que além

proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Buscou-se, com o plano de expansão, “melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

de produzir cultura, todo indivíduo deve ter acesso aos bens culturais produzidos por essa mesma sociedade.” (p.271). Com isso, pode-se promover e enaltecer a identidade cultural, além de estimar o conhecimento e a valorização de seu patrimônio, através de práticas pedagógicas educacionais.

Os Institutos Federais contribuem para essa dinamização do conhecimento artístico-cultural, também em decorrência da estratégia de infundir os *campi* geograficamente espalhados por todos os Estados brasileiros e contemplar municípios menores. Propõe, também, a valorização das características locais, através da escolha autônoma de quais cursos serão ofertados, considerando as especificidades econômicas, geográficas e populacionais das comunidades aos *campi* referenciadas¹⁵.

Implementados no âmbito do sistema federal de ensino, através da lei nº 11892/2008, os IFs possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógico e disciplinar e constituem-se instituições públicas “de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (PLANALTO).

Os Institutos Federais fundamentam-se no fornecimento de educação pública de qualidade e associam, mais diretamente no ensino médio, conhecimento básico com a formação técnica profissionalizante. Objetivam, de acordo com seu Regimento Geral¹⁶ (2018), a preparação para a inserção no mercado formal de trabalho. Assim, diferem-se em suas práticas e objetivos de instituições escolares municipais e estaduais, pela valorização da formação integrada, utilização de recursos diversos e ensino interdisciplinar, com foco na formação profissional.

Em seu estatuto, o IFTO determina como objetivo, compreender as demandas da sociedade para formar seus estudantes, incluindo uma relação direta com a pesquisa, com o envolvimento da comunidade por meio dos projetos de extensão, e associando a formação no ensino médio à profissionalização técnica¹⁷. A missão do IFTO é proporcionar desenvolvimento educacional, científico e tecnológico no Estado do Tocantins por meio da formação pessoal e qualificação profissional. Dentre suas finalidades cabe ressaltar algumas que são pertinentes a esta pesquisa:

- [...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e

¹⁵ A lei nº 11892/2008 em seu Art. 2º, § 3º determina que “Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica”.

¹⁶ Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/regimentos/regimento-geral-do-ifto/regimento-geral-ifto-2.pdf/view>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

¹⁷ Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/estatutos/estatuto-do-instituto-federal-do-tocantins.pdf/view>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; [...] e
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; [...] (IFTO, 2018, p. 3).

O campus Colinas oferta o ensino médio integrado a dois cursos técnicos, de informática e de agropecuária. Em seu Projeto Pedagógico do Curso¹⁸ (PPC, 2016) Os dois apresentam como objetivo uma “formação geral inseparável da formação profissional em nível médio”, seguindo as diretrizes da modalidade. Diante disso, toda a grade curricular das componentes básicas é desenvolvida buscando uma interdisciplinaridade com essas duas formações. A disciplina Arte faz parte da área de Linguagens, no currículo básico. Vemos no PPC que o perfil profissional do formando no ensino médio integrado consiste em dominar “eixos cognitivos”. São eles:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (IFTO, 2017, p. 33).

As habilidades apresentadas pelos eixos acima são destinadas a todas as disciplinas da área Linguagens e, como próprio nome diz, tem a integração como princípio norteador do modelo do ensino médio. A valorização da dimensão currículo-sociedade-cultura é perceptível ao analisarmos as competências atribuídas a área de linguagens, que foram base para as escolhas pedagógicas do processo de Provação Cênica desta pesquisa¹⁹.

Fazem parte de todas as ementas os temas transversais, de acordo com a ODP/IFTO Art.

¹⁸ Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-colinas-do-tocantins>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

¹⁹ Ver competências e Habilidades em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-colinas-do-tocantins/tecnico-em-informatica-integrado-ao-ensino-medio/ppc-tecnico-integrado-medio-campus-colinas-tocantins.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

128, que se relacionam ao entendimento de formação cidadã e estão voltados para compreender e construir a realidade social e os direitos e “responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política”²¹²⁰ (ODP, 2015, p. 40). É perceptível a preocupação com temáticas relevantes para um desenvolvimento sociocultural. No Art. 129 vemos, ainda, adequações do currículo a temáticas regulamentada por lei, como: I – as questões etnicorraciais; II – envelhecimento da população; III – meio ambiente e desenvolvimento sustentável; IV – educação para inclusão de pessoas com necessidades específicas; V – combate à homofobia; VI – educação para trânsito; VII – educação alimentar (ODP, 2015, p. 41).

A utilização dos temas transversais pela disciplina Arte é uma diretriz obrigatória no ensino médio integrado, segundo a ODP (2015). Além deles há uma instrução para professoras utilizarem pedagogias alternativas, como a realização de projetos, solução de problemas, centros de interesses e temas de trabalho. A indicação de relacionar a Arte com esses aprendizados extra sala-de-aula vem com o intuito de promover diretamente as expressões regionais. O currículo do IFTO, exposto no Artigo 25 do Estatuto Interno, norteia-se

pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política, da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano (IFTO, 2018, p. 10).

A legislação que regulamenta a atuação dos IFs evidencia a finalidade de fortalecer socioculturalmente os estudantes e o estabelecimento da relação teórica e prática como parte da construção do conhecimento e da formação objetivada.

Mesmo com o detalhamento da disciplina Arte em cinco linguagens artísticas, enquanto componente curricular, e o reconhecimento da importância e especificidade metodológica e criativa de cada uma dessas linguagens, muitas instituições não contam com seus ensinamentos específicos. Alguns estudos, como de Ana Mae Barbosa (2002) e Flávio Desgranges (2011), problematizam o caráter polivalente de professoras de Artes e identificam a necessidade do conhecimento específico no ensino, respeitando suas especificidades, objetivos e capacidades, de forma a ampliar as experiências das alunas, auxiliando numa formação mais completa. Na prática, nem sempre é possível que cada professora aborde somente uma linguagem artística, levando-os a atuar de maneira polivalente para cumprir o currículo e capacitar estudantes nas matérias exigidas nos editais de

²⁰ Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/regulamentos/cursos-tecnicos/regulamento-odp-cursos-medio-tecnico-presenciais-ifto-2edicao.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2020.

seleção para o ensino superior, como o ENEM e os vestibulares regulares²¹. Luís Fernando Lazzarin analisa que

Embora haja, nos dias de hoje, um consenso entre professores, pesquisadores e instituições, de que cada área de conhecimento seja contemplada, em sua especificidade, pelo currículo escolar, apresenta-se um dilema: por um lado, existe um consenso nos meios acadêmicos de que um professor não é capaz de dominar razoavelmente todos os conteúdos e metodologias específicos de cada campo da Arte, sendo necessário que cada campo do saber estabeleça seus limites e possibilidades de pesquisa e ensino. A histórica falta de pessoal com formação e o desinteresse das políticas públicas com relação ao ensino de AV e EM impõe a necessidade de improvisações. [...] Muito tem sido argumentado contra a persistência do ensino polivalente, apontada como um problema a ser resolvido. Para tanto, as soluções propostas têm girado em torno da formação qualificada de professores, do investimento na pesquisa e na produção de conhecimento, principalmente na universidade [...] (2004, p. 10).

O improviso na busca de estratégias de ensino nem sempre é considerado na formação acadêmica das professoras de Arte, o que causa uma discrepância entre sua formação e a realidade encontrada no cotidiano. Em 2009, as universidades fizeram uma reforma curricular que transformou o que antes era chamado de Educação Artística, que tinha uma base curricular comum para todas as linguagens, em Licenciatura em linguagens específicas²², o que permite compreensão individualizada de seus fundamentos e contextualização. Rejane Galvão Coutinho explica no jornal da UNESP, que

A Arte e seu ensino têm uma história tortuosa no sistema educacional brasileiro, e essa história revela diferentes concepções e entendimentos dos objetivos e finalidades do ensino de Arte, evidenciando também suas fragilidades. Para um melhor entendimento da questão, destacamos aqui algumas relevantes concepções que vêm permeando a formação dos professores. Nos currículos escolares do século XIX e início do século XX, encontram-se as disciplinas de Desenho e de Música. O Desenho com o objetivo de instrumentalizar, de formar artesãos e trabalhadores para servir ao processo de industrialização, e a Música para elevar os espíritos – distinções que se apoiam nas concepções clássicas das “artes liberais” e das “artes mecânicas”. Concepções que vigoram nas escolas de Belas Artes, Liceus de Artes e Ofícios e Conservatórios de Música onde os professores são

²¹ “A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, também pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos e, posteriormente, em quatro. Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Iniciou-se, assim, a formação de professores de Educação Artística para a educação básica no Brasil, marcada por um arremedo de formação polivalente” (ALVARENGA, 2018, p. 1010).

²² Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Arte se tornou uma disciplina e deixou de ser considerada atividade educativa sem associação a um conteúdo específico (COUTINHO, 2006), o que impulsionou o crescimento da procura por licenciaturas na área.

formados (COUTINHO, 2006, s/p).

Essa prerrogativa parece querer atribuir à Arte a necessidade de um destino que justifique sua importância a partir de uma aplicabilidade materializada de um produto. Além disso, identifica o deslocamento da perspectiva de ensino para um meio de expressão de sentimentos e emoções, a partir de um fazer criativo. Essa versão multifacetada da Educação Artística apresenta-se, ainda hoje, como herança que desde a década de 1970 exigia a polivalência do professor (COUTINHO, 2006). Essa ideia se contrapõe à nova composição curricular das licenciaturas brasileiras²³ a partir de 2009, que formam profissionais em cada uma das linguagens artísticas.

Em 2016 a Lei nº 13.278/16, que altera a LDB nº 9.394/96, determina que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016) e atribui um prazo até 2021 para que os sistemas de ensino se adequem²⁴. Essa lei, se efetivamente aplicada, pode resultar no combate à atuação polivalente no ensino da Arte, uma vez que exige a formação de professoras nas linguagens específicas e respalda que essa só atue em sua área. Porém, isso não modifica a situação de quem entrou em concursos com a prerrogativa da polivalência. No IFTO, os últimos concursos da área denominam os cargos das professoras de formas diversas: Arte com ênfase em teatro (2017); Artes com ênfase em Dança (2017); Artes com ênfase em Dança e Teatro (2017); Artes (2017); Artes Cênicas, Dança e Teatro (2017)²⁵. Isso significa que os docentes precisam contemplar as artes de maneira ampla, mesmo com foco em determinado segmento.

Para suprir a defasagem causada pela atuação polivalente do professor de Arte, o Instituto Federal do Tocantins realiza parcerias e projetos *intercampi*, como o *IFestival* e o projeto de extensão Bolsa-cultura²⁶. Em seu quadro, a instituição conta com professoras de todas as linguagens artísticas, sem, contudo, conseguir ofertar mais do que duas linguagens nos *campi*. Essa parceria reconhece a importância de se enfrentar o problema da polivalência, garantindo uma formação ampla aos seus estudantes do ensino médio, com seus saberes diversos, e,

²³ É possível acessar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum até suas atualizações em 2019, sendo que a de 2020 ainda carece de homologação e também as últimas atualizações das diretrizes específicas dos cursos de licenciatura em Artes Visuais (2007), Cinema e Audiovisual (2006), Dança (2004), Música (2004), Teatro (2004). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

²⁴ Cabe destacar que em 26 de outubro de 2016 a câmara de deputados aprovou a PEC 241, que institui o congelamento dos investimentos em educação por 20 anos, o que interfere na contratação de professores e na realização de concursos públicos.

²⁵ Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/editais/concurso/concurso-publico-ifto-2017>, acesso em 09 de setembro de 2020.

²⁶ IFestival é um festival interartístico que ocorre anualmente de forma itinerante nos campi do IFTO. Visa promover encontros, com oficinas formativas e apresentações de produtos das diversas linguagens oriundos de projetos criativos conduzidos pelas professoras de Arte. O Bolsa-cultura consiste no financiamento e na concessão de bolsas a projetos de extensão que se relacionam com Arte e Cultura, visando a realização para a comunidade interna e externa de criações.

concomitantemente, enfrenta as dificuldades práticas gerenciais presentes na realidade cotidiana do instituto.

É possível relacionar, também, de forma direta, o ensino do teatro com as normativas da instituição, que em sua fundamentação curricular promove um entendimento crítico da sociedade e suas mudanças culturais; proporciona mecanismos técnico-expressivo do corpo e potencializa o conhecimento estético-criativo em diferentes contextos.

Os dois documentos oficiais que norteiam diretrizes para o ensino da Arte, o Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, 2006) e Base Nacional Comum Curricular (2018), trazem diferentes conceituações de Arte: Arte como linguagem, Arte como componente, Arte como disciplina e Arte como área de conhecimento. Já a LDB, identifica que “o currículo do ensino médio destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da Ciência, das Letras e das Artes [...]” (LDB, 1996, s/p) sem fazer distinção entre as linguagens. Ana Luiza Ruschel Nunes (2007), mostra que essa divergência na denominação provoca também uma flexibilização em sua interpretação, o que permite que escolas exijam que o professor abarque todas as linguagens artísticas, mesmo sua formação sendo em uma específica.

A ementa da disciplina de Artes no IFTO prevê uma divisão igualitária entre teoria e prática e estipula como conteúdo todas as linguagens artísticas e suas dimensões conceituais e técnicas – histórica, conceitual, prática, sociocultural, além de pontuar a integração da disciplina com a área técnica de informática e agropecuária. Essas delimitações são propositalmente amplas e genéricas, uma vez que é impossível definir especificidades a serem abordadas sem considerar as formações diversas das docentes dos *campi*. A indicação reforça, assim, a atuação polivalente necessária para abarcar todas as linguagens.

A arte, no âmbito do *campus* Colinas - IFTO, tem como objetivo, no desenvolvimento das competências e habilidades das discentes, que consigam: analisar e interpretar no contexto de interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e os de ruptura; emitir juízo crítico sobre essas manifestações; e identificar-se como usuária e interlocutora de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria (2017, p. 85). Esse direcionamento também é indicado de maneira ampla, sem distinguir a potência de abordar cada linguagem em diferentes processos pedagógicos.

A partir dessas orientações, foi possível desenvolver o sistema pedagógico de abordagem prática da Provocação Cênica sem, contudo, fugir do conteúdo e das diretrizes apresentadas pelos PCNs Arte (2000) e pela BNCC (2018). É relevante aqui, a análise de Ana Luiza Ruschel Nunes de que é “[...] possível verificar a correlação entre as Políticas Públicas e o Ensino de todas as

linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na Educação Básica e as implicações na práxis do ensino/aprendizagem e sua organização escolar [...]” (NUNES, 2007, p. 14). O que faz com que seja fundamental compreender as novas diretrizes. Para isso, a BNCC (2018), em construção desde 2015, será analisada em comparação com os PCNs de Arte (2000), para problematizar em que medida a proposta prática desta pesquisa se adequa também à compreensão do objetivo institucional, da legislação vigente e das novas diretrizes.

Diante dessa perspectiva é importante ressaltar que as contribuições ultrapassam o contexto do Instituto Federal de Tocantins e podem ser relevantes para todas as professoras que, assim como eu, buscam atualizarem-se e compreenderem outros meios de contemplar o aprendizado do teatro e a importância na formação do ensino médio.

1.1 A BNCC (2018) e aspectos comparativos com os PCNs Arte (2000)

No ano de 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular²⁷, em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁸ (2000), com o objetivo de estabelecer novas diretrizes para o ensino médio e propor sua reformulação. O documento tem caráter normativo e “define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas as estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018).

A BNCC (2018) divide as disciplinas em cinco áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e; Formação técnica e profissional. Identifica como pontos essenciais do processo de formação no ensino médio a matemática e o português, únicos conteúdos obrigatórios de toda a fase. Regido pela Lei nº 13.415/2017, o documento altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e amplia o tempo mínimo escolar de 800 para 1000 horas anuais totalizando 3000 horas. Desse quantitativo, 40% - que representa 1200 horas - será escolhido pela própria estudante por meio de “Itinerários Formativos”.

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos,

²⁷ Segundo o Ministério da Educação - MEC, a BNCC, enquanto documento norteador “trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica” (2018).

²⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), de acordo com a definição do MEC, é um documento elaborado com base na Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/96, com a finalidade de delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compostas pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeira, Educação Física, Arte e Informática. O documento, ainda, visa “auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional” (MEC, 2000, s/p).

“entre outras situações de trabalho”, que cada discente poderá escolher para compor sua carga horária no ensino médio. A prerrogativa é a de que a estudante possa aprofundar seus conhecimentos em uma área no qual tem aptidão e, desse modo, privilegiar uma destinação ao mercado de trabalho. Desconsidera, no entanto, toda a construção curricular anterior que compreendia o conjunto de disciplinas, suas interdisciplinaridades e seus conteúdos específicos como base de fundamentação da formação escolar básica, visando desenvolver habilidades e prover ferramentas conceituais e críticas para que cada estudante pudesse exercer sua cidadania e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Vale salientar que a oferta dos Itinerários Formativos cabe às redes de ensino, de acordo com sua disponibilidade e sua organização autônoma. No que concerne à Arte, é possível perceber que a mudança gera um impacto negativo na luta pela inclusão do ensino das linguagens artísticas enquanto disciplina, com seus saberes específicos fundamentais no contexto de formação básica escolar. A disciplina deixa de ser obrigatória nos três anos e passa a ser somente em um ano, a critério da instituição educacional que, como dito, determina o que será contemplado em seu currículo.

O campo das artes enfrenta historicamente uma desvalorização na sociedade, como vemos nos estudos de Ana Mae Barbosa, já em 1989, e em análise do cenário atual em Maria Betânia e Silva e Luciana Borre Nunes²⁹ (2019). Sob um viés de competitividade de mercado, em que a estudante terá que preterir algumas áreas, como é possível sinalizar a importância do aprendizado da Arte? E, mesmo que seja a escolha feita pela discente, haverá oferta significativa na área de Linguagens? Esses questionamentos precisam ser problematizados no contexto da prática pedagógica atual de professoras de Arte, ainda que possíveis respostas dependam da análise processual da implementação da BNCC ao longo dos anos e não possam ser dadas de imediato.

É sabido que o ensino da Arte deve ser encarado como importante componente para o desenvolvimento pessoal e de habilidades fundamentais para o exercício profissional. Dessa forma, a desvalorização da Arte na BNCC impacta no aprendizado dos estudantes, uma vez que antecipa sua especialização em vez de ampliar suas capacidades e suas visões de mundo.

Para Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari, é fundamental a compreensão de

²⁹ Em As Regras da Arte, Pierre Bourdieu identifica que “o campo literário e artístico constitui-se como tal na e pela oposição a um mundo “burguês” que jamais afirmara de maneira tão brutal seus valores e sua pretensão de controlar os instrumentos de legitimação, tanto no domínio da arte como no domínio da literatura, e que, por intermédio da imprensa e de seus plúmitos, visa impor uma definição degradada e degradante da produção cultural” (BOURDIEU, 1992, p. 75). O capital intelectual desenvolvido pelo “consumo” das produções artísticas também é usado como um meio de segmentar a sociedade, criando uma inacessibilidade pseudoerudita burguesa, o que cria uma desvalorização por aqueles que não têm o acesso e que não dispõem do acesso às linguagens artísticas em sua construção cultural.

que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências (2009, p.18).

Antes da aprovação da BNCC (2018), o documento que regia e estabelecia as diretrizes para o ensino médio era o Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), elaborado pelo Ministério da Educação visando orientar a estrutura curricular, o conteúdo e as disciplinas a serem adotados em âmbito nacional na educação básica. No caso da Arte, os PCNs atrelavam o estudo das linguagens artísticas como um dos princípios da formação para cidadania (MEC, 2000, p. 49). O documento indicava que a instituição deveria decidir, de acordo com seu quadro de professores e estrutura, quais linguagens seriam providas, sendo a oferta obrigatória durante os três anos que compõem o ensino médio.

Os PCNs baseavam-se na proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1987), que categoriza o aprendizado da Arte três dimensões: de produzir, de apreciar e de contextualizar arte como experiência estética. Sendo que produzir está relacionado tanto ao fazer criativo das alunas quanto das produtoras de arte na sociedade; apreciar refere-se à fruição significativa da arte, o que compete tanto ao que é produzido no ambiente escolar quanto à produção histórico-social em sua diversidade. E, por fim, contextualizar é o conhecimento construído sobre o trabalho artístico pessoal das próprias estudantes e sobre diferentes produtos que definem o multiculturalismo brasileiro e mundial em sua história, mudanças e referências construídas.

Mesmo essa tríade sendo estabelecida como base para o ensino das artes, nem sempre as condições de aplicação são igualmente possíveis, pois que pressupõem uma acessibilidade que muitas vezes não é realista se considerarmos os diversos contextos socioeconômicos da educação básica no Brasil. A interação posta nos PCNs entre sujeitos e suas produções expressivas (2000, p. 59) podem ser consideradas paradigmáticas, do mesmo modo que a visão da Lei de Diretrizes e Bases, que considera que é um direito o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística a capacidade de cada um” (LDB, 1996, s/p), o que nem sempre coaduna com os investimentos em políticas educacionais por parte do Estado.

É possível perceber na reflexão crítica de Yara Peregrino e Arão Paranaguá de Santana (2001) sobre a aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais várias dificuldades, como: o uso de algumas terminologias contraditórias, como o conceito de jogo; poucas instruções para a professora sobre meios de condução do conteúdo; e uma apresentação de conteúdos que, apesar de relevantes, são apresentados de maneira genérica, totalizando as linguagens artísticas. Apesar de ser possível identificar essas fragilidades, cabe ressaltar que os PCNs (2000) estabeleceram um avanço no campo

do ensino das artes no ensino básico, que foi retrocedido com a aprovação e implementação da BNCC (2018).

Os estudos da Pedagogia do Teatro contextualizam e apresentam as artes como parte importante no desenvolvimento do estudante, como vemos em Olga Reverbel (1979), Ana Mae Barbosa (1987, 2011) e Ingrid Koudela (2002). Para Koudela, por exemplo, a inserção do teatro na educação básica como uma nova área de conhecimento, pelos PCNs, deve ser considerada uma conquista, uma vez que provocou mudanças na formação da professora, que possui mais domínio na área e pode, assim, atuar com mais consciência dos recursos metodológicos, além de promover “[...] o potencial do Teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos” (2002, p. 234).

No tocante às críticas, a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2011) pode ser analisada como sugestão idealizada de abordagem pedagógica das Artes, que, no entanto, desconsidera que uma parte dos estudantes não tem a oportunidade de aprender pela produção, fruição e reflexão do conteúdo. A própria autora confirma a fragilidade do documento e analisa que

Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido (BARBOSA, 2011, p. 32).

Essa visão pragmática e quantificadora do ensino da Arte não considera a dimensão subjetiva e cultural das pessoas envolvidas.

Para que seja possível compreender o fundamento expressivo da estudante e da sociedade, a partir de suas organizações culturais, as mudanças contextuais da sociedade precisam ser incorporadas no ensino das Artes. Isso posto, os documentos que norteiam as diretrizes da educação brasileira precisam ser discutidos, analisados e atualizados, no entendimento de que a sociedade e suas formas de aprendizado são mutáveis e estabelecem-se a partir da construção cultural do sujeito e do seu contexto psicossocial (BONDIA, 2002). Entretanto, ao comparar a proposta trazida nos PCNs (2000) e sua sucessão na BNCC (2018), encontramos contradições entre o discurso idealizado do processo de ensino aprendizado e as imposições de abordagens de conteúdos que prejudicam uma construção epistemológica, principalmente no caso das artes. O que antes, com os PCNs, era considerado provimento necessário para a formação cidadã, tem importância reduzida ou mesmo desconsiderada nessa nova organização curricular, adotada em 2018.

Uma contradição visível está no enaltecimento do aprendizado por meio da experiência nos Itinerários Formativos, que ressalta que o estudante precisa aprender “tanto o saber quanto [ter] a

capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BNCC, 2018, p. 12), compreendendo o valor do aprendizado provido pela prática. Contudo, não estabelece, de forma regular e obrigatória, o contato com todas as áreas de conhecimento. Assim, a estudante, em sua trajetória no ensino médio, pode não ter contato com muitos conteúdos relevantes, uma vez que não foram selecionados nem por elas e nem pela instituição.

A ideia do potencial do aprendizado por meio da experiência, apresentado pela BNCC, pode ser endossada pelo trabalho de John Dewey³⁰ que, em seu *Experiência e Educação* (1958), identifica que a prática pode ser considerada *como* educativa quando aumenta a qualidade de interação do sujeito com seu ambiente e amplia as possibilidades de aprofundamentos futuros. Para ele, “a crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma a outra” (DEWEY, 1958, p.22). Todavia, a organização pedagógica escolar pode utilizar a experiência para potencializar essas interações. Dewey ainda acrescenta que

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de idéias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (DEWEY, 1958, p. 118).

A partir desse entendimento, é relevante que haja uma fundamentação curricular que proporcione diferentes saberes e contextos e que propicie experimentações que criem significados em seu processo de aprendizado, sua relação cidadã e de agente social. A construção de saberes faz parte de um processo cumulativo, processual e contínuo que formaliza o aprendizado, considerando o conhecimento empírico dos sujeitos culturais e suas interações.

O foco da educação recai sobre a interação entre aprendizes e seus paradigmas e paradoxos, seus meios diversos, multiculturais³¹ e de natureza mutável, com todas as prerrogativas implicadas nesse entendimento. Porém, o Ministério da Educação tem tentado defender a mudança curricular

³⁰ A educação, para John Dewey, pode ser considerada como um fenômeno social e seus aspectos culturais e históricos atribuem ao ambiente escolar o caráter de ser uma “instituição pela qual a sociedade transmite a experiência adulta à criança” (DEWEY, 1958, p. 39). Essa transmissão não ocorre espontaneamente e precisa ser conduzida e estimulada pelas agentes escolares, conscientes da dimensão potente da experiência.

³¹ Segundo Alain Touraine “A sociedade multicultural não se caracteriza pela coexistência de valores e práticas culturais diferentes, ainda menos pela mestiçagem generalizada. É aquela onde se constrói o maior número de vidas individuais, onde o maior número possível de indivíduos consegue combinar, de uma maneira sempre diferente, o que os une (a racionalidade instrumental) e o que os separa (a vida do corpo e do espírito, o projecto e a memória). [...] (TOURAINÉ, 1997, p. 244). Essa capacidade, para o autor, resultará em uma sociedade vigorosa, que saberá fazer com que as pessoas que a compõem se comuniquem e sejam suscitadas a reconhecerem na outra a mesma construção processual de si mesmo.

trazida pela BNCC (2018) e apresentado propagandas que enaltecem essa pseudoautonomia, como se assim cada aluna pudesse escolher sua vocação e se inserir mais facilmente no mercado de trabalho³². De acordo com o MEC

A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade⁴⁰ (2018, s/p).

Segundo as propagandas, o novo ensino médio atende, supostamente, as necessidades e as expectativas dos discentes, sem, contudo, delimitar quais são essas necessidades. Se o mercado de trabalho deve servir de parâmetro para a construção curricular, é preciso discutir também que mercado é esse. Que tipo de profissional esse mercado demanda? Considerar o mercado não pode sobrepor o caráter pedagógico da formação cidadã e a perspectiva de crescimento que o investimento na educação proporciona.

Na definição de Stuart Hall (1997), é importante que a educação, enquanto área de conhecimento, também seja entendida em sua mutação e adequação contextual, sendo possível identificar mudanças nas demandas e relações de interação social no sujeito pós-moderno, o que mostra a necessidade de se construir métodos que não sejam imutáveis e inacessíveis.

Outro tópico contraditório se dá na indicação dos conteúdos português e matemática como os únicos obrigatórios da base, atribuindo às demais áreas um caráter secundário e complementar na formação discente, a serem trabalhadas por meio de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleo de estudos e núcleo de criação artística. Apesar de distanciar-se do que deveria ser considerado como formação escolar básica ideal, a BNCC defende uma formação global, que não seja fragmentada em suas perspectivas e conteúdo. Essa integração entre as áreas é possível na abordagem pluralizada dos conteúdos da educação infantil e do ensino fundamental, que contam com todas as disciplinas, entretanto, não permanece no direcionamento do ensino médio.

Das dez competências gerais previstas na BNCC para o ensino básico, cabe ressaltar aquela que se relaciona diretamente com a área de Linguagens e que apresenta como finalidade desenvolver a capacidade de

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos

³² Pseudo, pois essa perspectiva não considera as disposições culturais que preterem algumas áreas de conhecimento e nem o fato de que caberá à instituição decidir quais áreas (projetos, oficinas, laboratórios, etc.) irão compor seu currículo.

que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p. 18).

A área de Linguagens apresenta argumentos específicos para sua relevância no currículo do ensino médio, dentre elas está a compreensão de que a construção identitária do jovem contemporâneo se dá, também, por meio “das práticas da cultura corporal de movimento como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos” (2018, p 473). O ensino do teatro alcança as demandas de competências da BNCC, ao se relacionar diretamente com a construção identitária na contemporaneidade, suas referências culturais e contatos com os quais interage ao longo da vida. Ressalta-se que

Aprender a viver em sociedade significa, então, submeter-se a processos de socialização, ou seja, processos de incorporação e internalização de valores, papéis e identidades. Portanto, a sociedade como teia de relações é fundamental para apreender o modo como as ações dos indivíduos configuram o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que constroem uma identidade coletiva que lhes permite se pensar como Nós diante do Outro (ou Outros de referência) (BNCC, 2018, p. 554).

A instituição escolar é parte importante desses processos de formação e pode potencializar o aprendizado, quando organizada em sua função. Por meio da experiência é possível exercitar um discurso expressivo, podendo impactar a sociedade e provocar mudanças no meio em que vive, o que é considerado como suposto objetivo do ensino médio (BNCC, 2018). Esse caráter de formação mais humanística, que considera a estudante como cidadã e agente de transformação é reduzido na implementação da BNCC e representa, como já dito, um retrocesso, que precariza o conteúdo e o trabalho das professoras ao quebrar o aprendizado processual.

Ambos os documentos oficiais (PCNs, 2000 e BNCC, 2018) apresentam-se como uma cartilha norteadora, mas não problematizam as diferentes realidades e contextos nos quais são aplicados, uma vez que unificam suas diretrizes. Além disso, as condições requeridas para esse tipo de ação inferem um investimento na área que possa proporcionar contatos e referenciais fundamentais na tríade (Produzir/Apreciar/Contextualizar). Na forma como são expostos os PCNs “desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional” (BARBOSA, 2011, p. 32).

A mudança na educação e no currículo educacional não é fator isolado, ao contrário, faz parte de um processo muito mais amplo de retrocesso que se estende ao cenário político de revogação de direitos conquistados, que afeta, não somente, mas também de forma direta, a instituição educacional, tanto no que concerne a sua organização quanto na atuação dos agentes envolvidos.

A BNCC (2018) foi lançada e adotada no contexto pós Golpe de 2016, em meio a diversas ações que prejudicaram a educação e que resultaram em impactos imediatos de precarização dos serviços relacionados, dentre eles está a aprovação da emenda constitucional 95 (PEC)⁴¹³³, que determinou a proibição de novos gastos públicos com a educação, congelando os investimentos na área por vinte anos, aplicando somente correção monetária, que impacta diretamente na relação de ensino-aprendizado e na estrutura institucional da educação.

Nesse cenário de reformulação do currículo escolar, justificado pela necessidade de modernização do país e de preparação para o mercado de trabalho, aliado a um projeto de desvalorização das formações na área de humanas e de criminalização do professor e do artista, defender a presença e valorização das artes – especialmente do teatro – no currículo escolar parece tão ultrapassado quanto é, de fato, necessário.

A educação deve ser fornecida de maneira ampla, auxiliando na elaboração de um pensamento crítico e no autorreconhecimento enquanto pessoa de direito. A educação, além de bem público, é direito universal e constitucional (art. 205. Direito de todos e dever do estado) fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, imprescindível para a inclusão e, portanto, para diminuição das desigualdades.

Dermeval Saviani (2019) identifica a importância de se fazer a defesa e priorização do ensino público de qualidade para o fortalecimento cultural e econômico brasileiro. Segundo ele,

hoje o grande desafio que nós enfrentamos na educação é a defesa da escola pública, pois nas atuais circunstâncias, com o quadro político que está aí, a educação pública está sendo atacada. Estão havendo cortes nos orçamentos das universidades e dos institutos federais. Inclusive da própria educação básica³⁴ (SAVIANI, 2019, s/p).

Do ponto de vista social, a educação forma cidadãos mais humanos, desenvolve características físicas, intelectuais e humanísticas e contribui para valores como ética, solidariedade e participação popular. Do ponto de vista econômico, a educação qualifica os indivíduos, capacita-os para o mercado de trabalho, produz conhecimento e ciência, modifica a estrutura de produção nacional. É um direito básico individual, mas é também uma das mais importantes ferramentas para o desenvolvimento econômico, cultural e social do país. Deve ser defendida, portanto, como investimento e não deve estar sob forte pressão de agentes do mercado.

³³ A meta de investimentos, que destinava 10% dos recursos do pré-sal para investimento na educação e na saúde, foi modificada com a aprovação da emenda 95, deixando de ser uma conquista, com uma prerrogativa de desenvolvimento e ampliação de acessibilidade a serviços públicos.

³⁴ Disponível em: <http://comunica.ufu.br/noticia/2019/08/dermeval-saviani-e-ricardo-antunes-discutem-aspectos-do-trabalho-e-da-educacao>. Acesso em 13 de agosto de 2020.

1.1.1 ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 como um meio de verificar o aprendizado no período de formação escolar. Em 2009, o ENEM³⁵ foi reformulado e teve a atribuição de garantir vaga nas Instituições de Ensino Superior (IFES), através de seus resultados. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

[...] A partir de 2009 (o Enem) passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Conjuntamente à sua criação foi lançado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), para estimular as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a deixarem de elaborar seus vestibulares próprios e disponibilizarem suas vagas para o ENEM como único meio de avaliação. Na reformulação de 2009, a estrutura da prova também mudou e começou a abordar questões mais interdisciplinares, visando uma relação direta com o currículo do ensino básico.

É fundamental que os currículos escolares considerem o ingresso no ensino superior como parte de seu conteúdo e que os professores realizem escolhas pedagógicas que possibilitem, além da formação cidadã e do conteúdo, o contato com metodologias que exercitem para a realização da prova. O ENEM/Vestibular aparece nas Bases Legais dos PCNs Ensino Médio, ressaltando a importância de a educação básica não ser refém do vestibular. Segundo o documento,

[...] o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular. Vale a pena examinar o já citado Artigo 35 da lei, na ótica pedagógica [...] as escolas públicas que conseguiram forjar identidades próprias de instituições dedicadas à formação do jovem ou do jovem adulto, e que por isso mesmo setornaram alternativas de prestígio, atendem a um número muito pequeno de alunos. Em alguns casos, essas escolas de prestígio terminaram mesmo por perder parte de sua identidade de instituições formativas, pois se viram, como as particulares de excelência, reféns do exame vestibular por causa do aluno selecionado que a elas tem acesso (PCN, 2000, p. 73).

Sob esta ótica é possível perceber que há uma tentativa direta de compreender o ENEM/vestibular como um recurso pedagógico que não pode estar acima dos objetivos escolares,

³⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes de instituições públicas e privadas. Em suas primeiras edições, as notas do exame não eram usadas para ingresso em instituições de ensino superior, o que passou a acontecer após reformulação em 2009, na gestão do então ministro Fernando Haddad. A avaliação servia para que as políticas educacionais fossem analisadas e problematizadas, propiciando melhorias.

de priorizar o processo de aprendizagem por meio dos currículos. Já a BNCC nem menciona os vestibulares ou o ENEM, que não são considerados nas diretrizes como parte das competências da educação básica. Todavia, sendo os dois documentos regidos pela LDB, os currículos escolares têm a responsabilidade de prover meios para que os estudantes consigam ingressar no ensino superior, visto que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22, Lei nº 9.394/96).

O ensino básico, principalmente o nível médio, precisa estruturar seu currículo preocupado com a formação cidadã e com a inserção no mercado de trabalho e/ou ensino superior. Cabe refletir que a estrutura da prova do ENEM requer um preparo e um treinamento para conseguir realizá-la, o que confronta o entendimento de um ensino para além do conteúdo, apresentado nas bases legais dos PCNs (2000, p. 47). É importante discutir os objetivos pedagógicos e o que será priorizado para a formação de jovens que conseguirão se adequar as exigências reais pós-formação escolar.

Será que ao não priorizar o ENEM/Vestibular a instituição não dificultará o ingresso de seus estudantes no ensino superior, principalmente se compararmos com instituições que focam diretamente nesse objetivo? Estabelecer um currículo sem considerar esse meio de avaliação pode gerar muito mais desigualdades e privilegiar as instituições particulares. Segundo Andrea Oliveira

As ações destinadas à democratização do ensino superior, nas quais se inclui a adoção do Enem como processo seletivo, têm se mostrado insuficientes para promover a igualdade de oportunidades educacionais devido às discrepâncias no nível dos estudantes motivadas por diversos fatores, entre eles a baixa qualidade da educação básica oferecida na rede pública (2015, p.156).

Além disso, as provas do ENEM são desenvolvidas em um formato interdisciplinar que nem sempre é possível adotar (tão intrinsecamente) no cotidiano escolar, devido ao quantitativo de turmas e às demandas de manutenção do ensino – preparação de aulas, correções, atendimentos, entre outros. Essas atribuições podem se tornar um impeditivo para um diálogo próximo entre as diversas agentes que compõem a estrutura escolar, para que seja possível uma articulação pedagógica integrada.

Desenvolver a capacidade de estudar e refletir criticamente sobre o conteúdo é fundamental para o aprendizado e cabe aos docentes se adaptarem às demandas das discentes e, também, ao que será exigido quando se formarem, seja para ingressar no mercado de trabalho ou no ensino superior. Assim como é importante que a escola, dentro da autonomia conferida na elaboração curricular, possibilite uma constante adequação dos trabalhos de seus educadores e dos conteúdos desenvolvidos, considerando as mudanças desse contexto pós- formação dos discentes no ensino médio.

No caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, contexto desta pesquisa, é possível perceber que há uma especificidade no que se refere ao acesso ao ensino superior, visto que é objetivo prover uma formação técnica que possibilite a inserção no mercado de trabalho, após sua formatura.

O ensino técnico integrado voltou a ser ofertado em 2004, segundo Decreto n.º 54.163, de 23 de julho, como uma modalidade “[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004, p. 18). A instituição que oferta esse modelo é responsável por “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004, p. 18), segundo o parágrafo 2º do Art. 4º. Parte do teor inicial dele foi alterada pelo Decreto n.º 8.268 de 2014, que inseriu os termos “qualificação profissional” e “itinerários formativos” no artigo 1º, ampliando a oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio.

A forma integrada no ensino médio teve seu conteúdo incluso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela lei n.º 11.741 de 2008, enfatizando que a oferta vem agregar à formação profissional e não substituir o processo de aprendizado do ensino básico, como pontua o artigo 36. A intenção da modalidade não era exaltar o tecnicismo que, como Saviani aponta, pode ser privilegiado pelo processo de profissionalização, “entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (2007, p. 161).

Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), como instituições

de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei [n.º 11.892] (2007).

Segundo o Documento Base “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”⁴⁷ do Ministério da Educação (MEC, 2007) a educação brasileira, apresentada pela LDB, fica estruturada em dois níveis – a educação básica e a educação superior, sendo que a profissional não consta em nenhum deles. Desse modo, “a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice” (MEC, 2007, p. 17).

A estrutura do ensino médio integrado está diretamente relacionada ao preparo para o mercado de trabalho. O documento base considera o “trabalho como princípio educativo”, que busca compreender

a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (MEC, 2007, p. 45).

Assim, o trabalho é visto sob um viés pedagógico que proporciona um aprendizado complementar integrado aos objetivos do ensino médio e visa garantir uma formação plena. Contudo, esse modelo é pautado na atuação capacitada na área técnica de formação e se preocupa, em suas diretrizes curriculares, com o aprendizado destinado ao mercado de trabalho específico da área integrada. O principal objetivo para a reestruturação da modalidade foi considerar aqueles que não podiam se dedicar ao ensino superior por precisarem complementar a renda familiar quando se formassem na educação básica. Ao proporcionar uma área profissional de aprendizado técnico, esse modelo possibilita o ingresso direto no mercado de trabalho. No entanto, ao garantir a formação básica, possibilita o prosseguimento dos estudos no ensino superior, que pode, inclusive, se relacionar à área cursada no ensino médio.

O Documento Base diz ainda que essa reestruturação da formação técnica integrada busca superar a dualidade estrutural entre “cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta)” (2007, p. 25). Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marize Ramos, afirmam em *Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições*, que

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade

conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (2005, p.45).

Para isso, alia a formação cidadã à atuação profissional, ética e competente. É possível perceber que o acesso ao ensino superior como objetivo ainda é um ponto criticado, não só no ensino médio integrado, mas também quando é sobreposto a esse ideal de formação cidadã de jovens com a capacidade de “compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos” (MEC, 2007, p. 25). O documento base evidencia essa crítica ao apontar que nem sempre esse viés de priorização da formação cidadã

é amplamente proporcionada à população, pois grande parte das escolas privadas concentram seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas - mais bem reconhecidas que as universidades privadas -, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular) (MEC, 2007, p. 25).

É fato que o ENEM/Vestibular não é prioridade, ao contrário do que vemos em instituições privadas de ensino médio. No entanto, se ampliarmos a discussão sobre acesso democrático ao ensino superior e a importância de se oferecer oportunidades iguais, quebrando a prerrogativa da classe trabalhadora não poder ingressar na graduação devido a necessidade de contribuir com a renda familiar, vemos que é preciso considerar uma formação integrada que efetivamente agregue um aprendizado técnico ao ensino básico e não que o substitua.

É importante mudar a prerrogativa cultural de valorização do diploma de nível superior como único meio de se alcançar remuneração adequada e reconhecimento social, como mostra o Documento Base (MEC, 2007). Dessa forma, é possível reconhecer as formações técnicas como pilares nas construções socioeconômicas, compreendendo, contudo, que valorizar as profissionais com formação técnica não pode implicar impedir o acesso àquelas que querem um diploma acadêmico.

A combinação desses fatos associados à cultura nacional que supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior, embora não se possa estabelecer uma correspondência linear entre o status social supostamente conferido por esses diplomas e a repercussão econômica destes para os seus detentores, fez com que houvesse a proliferação, em uma expansão sem

precedentes, de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica inicialmente apresentada, o que realmente importava era o fortalecimento do mercado educacional e isso, efetivamente, aconteceu (MEC, 2007, p. 22).

Diante dessa perspectiva, é importante que as instituições de ensino integrado tenham preocupação com o ingresso no ensino superior. Os Institutos Federais, inclusive, ofertam cursos superiores, possibilitando aos estudantes do médio integrado a verticalização do estudo na área de formação técnica. Novamente a integração é vista com uma abordagem interdisciplinar, uma vez que, segundo Marise Ramos, diretora da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (2005, p. 116).

Fernando Rodrigues (2011) realizou uma pesquisa sobre a evasão escolar no curso técnico em informática no ensino médio do IFTO, campus Paraíso, e identificou que os alunos evadidos eram oriundos de escolas particulares e que a falta de identificação com o curso era um fator motivador para a saída. Isso pode ser explicado pelo fato de que a integração da formação técnica requer uma dedicação de tempo e o contato com conteúdos técnicos profissionalizantes, que nem sempre fazem parte do que o aluno gostaria. Segundo Cláudio Castro, em pesquisa realizada em 1997, a busca pelas instituições que ofertam o ensino médio integrado se dá, primeiramente pela gratuidade, e pela qualidade no ensino. Segundo o autor,

[...] dois terços dos graduados das escolas técnicas vão para o ensino superior. São escolas caríssimas, próximo de 5.000 reais por aluno, oferecendo um esplêndido ensino de 2º grau. Todos entenderam isso e competem para entrar, sobretudo porque é de graça. Ficam as indústrias sem os técnicos de que precisam para serem competitivas, e ficam a ver navios os alunos mais modestos, interessados nas ocupações técnicas oferecidas (CASTRO, 1997, p.142).

Os Institutos Federais inserem, além do conhecimento técnico, a pesquisa, a extensão e a inovação tecnológica como pilares importantes para a formação já no ensino médio. Quanto mais interdisciplinar forem as metodologias empregadas, maior será o aprendizado aplicável, por meio da experiência. Utilizar os saberes e especificidades da área técnica é importante para o ensino dos componentes básicos, como a Arte.

Segundo Luiz Carlos de Freitas “quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes” (2012, p. 389). Nisso, é possível considerar que existe uma relação direta entre o que é demandado para

realização da prova do ENEM/Vestibular e as escolhas curriculares e metodológicas no ambiente escolar, também na modalidade integrada³⁶. Vale pontuar, entretanto, que essa relação não faz parte das diretrizes da BNCC (2018) e dos PCNs (2000).

A estrutura avaliativa do ENEM busca, em teoria, desenvolver a capacidade de articular o aprendizado nas disciplinas com a realidade e atualidade, trazendo o contexto social, as discussões conceituais e as reflexões críticas presentes na sociedade. Essa problematização do que se espera das estudantes ao concluir o ensino médio, seja o mercado de trabalho ou o ingresso no ensino superior, deve ser vista como parte importante da elaboração dos objetivos pedagógicos, institucionais, avaliativos e processuais. Até porque essas escolhas feitas pela professora e pela instituição educacional serão cobradas na competitividade da vida.

1.2 Os documentos norteadores e o ponto de partida para pesquisa

A partir desse cenário de diretrizes institucionais, é possível perceber que há um perfil objetivado do estudante em formação no ensino médio, principalmente no ideal de serem sujeitos críticos e autônomos. Imputa-se, inclusive, a responsabilidade de transformar a sociedade a partir da leitura de seu contexto sociocultural. Diante disso, buscando aproximar os preceitos idealizados da contribuição que a experiência pode proporcionar para alcançá-los, foi realizado um plano de trabalho que visa desenvolver as capacidades criativas e o autoconhecimento (identitário-poético-corporal).

Para nortear as escolhas de condução do processo pedagógico do teatro foi realizada uma avaliação diagnóstica no primeiro contato com cada uma das 9 turmas que fazem parte dessa investigação³⁷, a fim de compreender a relação de cada estudante com o conteúdo abordado no ensino fundamental, se gostavam ou não da disciplina de Arte e o entendimento do significado da Arte nos seus imaginários. O que foi identificado é que a maioria das discentes do primeiro ano relatou que não tiveram nenhum conteúdo de artes no ensino fundamental e, quando tiveram, não

³⁶ A fim de estabelecer uma comparação, cabe ressaltar que o Plano Estadual de Educação do Tocantins tem como objetivo conduzir as políticas públicas de educação à realidade do Estado, buscando estabelecer prioridades, diretrizes, objetivos e metas básicas avançando para uma educação de qualidade e coloca como uma de suas metas “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público” (2015, p. 29). Disponível em <https://central3.to.gov.br/arquivo/412369/>, acesso em 06 de outubro de 2020.

³⁷ Estão sendo consideradas 290 alunas que compõem 9 turmas de primeiro e terceiro anos do ensino médio do campus Colinas do Tocantins no IFTO, no período de 2018 a 2020. Foi realizado um diagnóstico no qual 80% das jovens responderam que não gostavam da disciplina, mas não sabem explicar o porquê. E somente 20% das alunas já haviam ido ao cinema e somente 7 ao teatro.

conseguiram identificar técnicas, linguagens e nem aspectos específicos. Declararam (muitas), no discurso inicial, que entendiam a disciplina como recreação, um momento sem tantos conteúdos e voltado para a diversão.

No que se refere à experiência, de 290 estudantes matriculados, apenas doze já haviam tido contato com o teatro como espectadores e somente quatro já tinham participado de alguma oficina de teatro no período de análise desta pesquisa. Cabe ressaltar que no município de Colinas do Tocantins, das 06 instituições de ensino fundamental³⁸ nenhuma conta com professor formado na área de Artes, o que reforça a realidade relatada pelas estudantes.

Dois aspectos se destacaram no impacto que tiveram para que a proposta inicial não fosse um caminho potente para o aprendizado da linguagem teatral e para proporcionar uma experiência estética.

O primeiro aspecto identificado, que se mostrou importante de ser problematizado, foi o condicionamento de aprendizado dos estudantes, principalmente no que concerne à utilização do corpo, entendido como uma construção cultural que é muitas vezes secundarizada no contexto escolar, criando uma dicotomia entre corpo e mente no aprendizado.

O segundo aspecto relevante, que interfere na disponibilidade dos jovens nas propostas práticas de teatro, é a aplicação que demanda um entendimento e uma relação com as tecnologias e o fenômeno da internet, que altera, significativamente, a recepção do conteúdo e cria leituras modificadas do espaço cênico, da temporalidade e das interações presenciais que geram afetos. No contato com expressões artísticas oriundas de mediações tecnológicas ou do Teatro *Neotecnológico* apresentado por Mariana Muniz (2018), surge a necessidade de reconhecer questões culturais, contextuais e pedagógicas que interferem na construção de referenciais anteriores e auxiliam no desafio de ensinar teatro para pessoas que não tiveram contato prévio com a linguagem. Esses pontos precisam ser apresentados em uma reflexão analítica sistematizada para esta pesquisa, a fim de contextualizar as escolhas pedagógicas estratégicas de Provocação Cênica e suas concepções metodológicas.

Tanto o condicionamento de aprendizado da estudante quanto o contexto geracional da aplicação da pesquisa podem ser considerados relevantes para uma análise crítica retrospectiva. Discutir a disponibilidade corporal e as relações geracionais do contexto atual com a produção do conhecimento, propulsionam a utilização sistêmica de técnicas de Provocação Cênica que proporcionam uma construção poética colaborativa e que distanciam-se de qualquer carga de

³⁸ Foram consideradas todas as instituições públicas e privadas que contam com o ensino fundamental anos finais, que antecedem a entrada das alunas no ensino médio no IFTO.

resultados estéticos a serem alcançados, possibilitando, assim, considerar a multiplicidade de desejos e experienciar processos criativos no aprendizado do teatro.

Como o próprio título explicita, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (2000), do ensino médio, consistem em um documento elaborado com o objetivo de nortear e estabelecer diretrizes curriculares para as instituições de educação brasileiras. A intenção, com sua criação, é servir de auxílio para o trabalho escolar no que se refere ao conteúdo, prática diária, planejamento de aulas e principais objetivos das áreas.

Em 2002 foram criados os PCN+, que são orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). O documento direciona-se para as professoras e professores, apresentando estratégias de utilização dos PCNs, exemplificando com algumas práticas e abordagens de docentes da área. Em termos de diretrizes, é importante considerar também o documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, criado em 2006, para direcionar a área Linguagens, códigos e suas tecnologias, apresentando estratégias para o processo pedagógico da área, desde conteúdos até meios de avaliação. Em 2018, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (2018), que rege o currículo contemporâneo e propõe mudanças estruturais no ensino médio.

A principal mudança da BNCC (2018) que impacta a Arte é a diminuição da carga horária e a quebra de obrigatoriedade em todos os anos do ensino médio. Com essa mudança, o componente curricular arte deve complementar sua carga horária e conteúdo com a realização de projetos destinados apenas àqueles que se interessam pela disciplina. Será discutido, ainda, o contexto do teatro no Instituto Federal do Tocantins, *campus* Colinas, nos cursos técnicos integrados de Informática e Agropecuária. Para isso, o contexto institucional esociocultural será considerado, além da Orientação Didático-Pedagógica (ODP/IFTO/2015) e o Plano Pedagógico do Curso (PPC/IFTO/2016).

A “Professora de teatro como Provocadora Cênica” se vale, portanto, dos indicativos desses documentos – BNCC (2018), dos PCNs (2000) e da ODP/PPC (2016/IFTO); identifica as especificidades do teatro no que concerne à legislação e à atuação demandada da professora institucionalmente e socialmente e discute, também, a polivalência da docente de artes na contemporaneidade, para propor um sistema pedagógico pautado no dialogismo e no processo colaborativo.

A necessidade de apresentar o contexto e o mapeamento, utilizados em um longo processo focado nas individualidades e nos alcances encontrados, justifica a extensa apresentação desta pesquisa. A extensa apresentação da pesquisa se justifica por considerarmos importante apresentar

o contexto e o mapeamento feito, uma vez que o sistema foi elaborado considerando as individualidades e os alcances encontrados. A preocupação constante em seguir as diretrizes curriculares e legislativas não sobrepôs, de modo algum, a análise dos dados. Os capítulos se direcionam à Provocadora Cênica como função e à proposição de seu sistema pedagógico para o ensino médio, assim como as reflexões conceituais se dão conjuntamente com a prática. Isto posto, para que seja possível a compreensão dos direcionamentos e seu direcionamento ao contexto da professora de teatro do ensino médio, a apresentação deste panorama se fez também indispensável.

CAPÍTULO 2 – O SISTEMA PEDAGÓGICO DA PROVOCAÇÃO CÊNICA

Diante do entendimento de que é fundamental que o exercício prático não tenha como objetivo um resultado idealizado, mesmo quando a professora for uma artista, compreendemos como principal objetivo privilegiar o processo das estudantes de experimentação e investigação. Diante disso, propomos um sistema pedagógico que utiliza os princípios da Provocação Cênica como estratégia para conduzir a experiência criativa do teatro, visando potencializar a importância do aprendizado empírico, com aplicabilidade nas dimensões sociais-cotidianas da aluna. A partir do objetivo da aula, tanto no que se refere ao conteúdo quanto aos métodos, a provocadora realiza escolhas de condução ou, em contato com o material criativo das demais integrantes do processo, organizando todos os elementos dentro de um discurso estético composto.

Ser uma Provocadora Cênica infere uma postura, técnicas e escolhas pedagógicas específicas. A profissão de professora pauta-se tanto no afeto quanto na provocação, visto que objetiva contribuir para o desenvolvimento pessoal e expressivo da estudante-artista.

Há uma tendência em se atribuir a professora um lugar de saber absoluto sobre o processo. Uma professora que não domina os objetivos pedagógicos pode transmitir uma insegurança para o engajamento de sua aluna. A confiança de que haverá um desenvolvimento no processo de criação, principalmente quando há uma relação colaborativa, é fundamental. A estudante ao receber um estímulo-indicação-provocação precisa saber onde o professor-provocadora quer chegar ou pelo menos saber que ela parte de uma fundamentação por meio de sua própria formação. Utilizar o sistema de Provocação Cênica para condução das alunas, e da experiência de um processo, pode possibilitar essa segurança.

A Provocadora, no contexto de formação do ensino médio, deve identificar os bloqueios das estudantes que impedem a disponibilidade para a experiência estética, ajudando-as a superar as suas próprias limitações. É importante criar desafios, visando outros entendimentos, além de estimular o desenvolvimento expressivo da aluna e sua capacidade criativa. Através da observação é possível auxiliar na potência de criação da aluna-artista.

Um ponto importante nesse processo pedagógico é achar caminhos para estimular a aluna-artista, propiciando reflexões e identificações que auxiliem o trabalho de imaginação, que reverbera nas ações construídas. O corpo, com todo o seu potencial expressivo, precisa se livrar do condicionamento cotidiano, construindo uma auto percepção e controle. Essa busca dá pela seleção de exercícios que estimulem que cada aluna encontre um espaço de

liberdade, sem projetar suas perspectivas (da professora) expressivas, poéticas e estéticas. É nessa busca, também pessoal, que a professora-provocadora encontra a sua poética da Provocação Cênica.

Esse processo de estímulo sustenta-se como um ponto de partida, que às vezes é somente uma motivação simples, como uma situação, para começar a ação, podendo partir, inclusive, de uma reação mecânica. Contudo, a experimentação reside na tentativa, enquanto professora-provocadora, de influenciar no aprendizado e alcance de diferentes qualidades de ação. O corpo é então instigado a reagir sem se subordinar a racionalização prévia e condicionada.

Nesse contexto o que importa é a construção de uma autonomia criativa que não parte de nenhuma imposição textual, de um resultado ou produto. No ensino médio, acessar essa intervenção sistematizada, com seus preceitos poéticos, técnicos e ideológicos, justifica-se por possibilitar a liberdade expressiva das discentes em formação escolar, sem imposições totalizadoras e relações hierárquicas. Acredita-se que, com isso, a formação cidadã, de estudantes autônomas e críticas, pode ser acessada de forma prática e factual, saindo do campo das possibilidades e utopias.

Por exemplo, se realizar um estímulo com uma música, para impulsionar a ação, a Provocadora pode querer que sejam realizadas ações marcadas no tempo da música, trabalhando as batidas graves como tempo de pausa. Porém, ao lançar a proposta e colocá-la para experimentação do grupo ela não é mais da Provocadora e sim do grupo, que pode seguir como quiser a partir do estímulo, como trabalhar com a pausa, sem se ater ao tempo da música. No momento da intervenção a Provocadora deve propor, apresentar possibilidades, estimular a criação, inclusive trazendo elementos que não são comuns as discentes, mas não deve limitar a criação conduzindo a um resultado pré-estabelecido em sua própria idealização criativa.

As intervenções podem se pautar em exercícios, jogos teatrais, experimentações, ou qualquer elemento inserido no conteúdo do componente curricular Arte. A professora-provocadora em seu próprio processo criativo para preparação de suas aulas pode considerar que sua experiência a faz saber as estratégias de condução para se alcançar determinados resultados poéticos. Entretanto sob o sistema pedagógico da Provocação Cênica é preciso exercitar desapegar de resultados e buscar um diálogo criativo com o coletivo de estudantes, possibilitando efetivamente uma troca de conhecimentos e vontades. Apresentar ideias e proposições para construir um alicerce que permita que as estudantes façam escolhas, ao

passo que desenvolvem habilidades técnicas, criativas e críticas. Para isso, é preciso também dar espaço para que possam experimentar sem uma interferência impositiva. Isso porque mesmo que a professora-provocadora deixe claro, em seu discurso, que não pretende julgar o que é proposto pelos alunos em experimentação, ainda assim a figura da professora carrega uma importância hierárquica, que precisa ser desconstruída sob um viés construtivista³⁹ e igualitário.

A professora-provocadora necessita do desprendimento de qualquer criação impositiva e unilateral, visto que seu objetivo é o estímulo à criação colaborativa, que ocorre por meio do engajamento, que é uma construção processual do coletivo. Com isso, é possível perceber que seu trabalho é potencializar a busca poética da aluna-artista, com foco no aprendizado por meio da experiência, desenvolvendo sua capacidade criativa e a liberdade que a técnica provê. A função, assim, se faz presente para desestabilizar, no melhor sentido, as certezas, partindo tanto do olhar de uma observadora profissional (por ser capacitada técnica e criativamente para emitir análises e percepções) quanto para propor estímulos que provoquem ações e reações a serem incorporadas ou não pelo grupo de alunas.

Compreender o trabalho pedagógico da Provocadora Cênica possibilita a construção da autonomia de aprendizado das estudantes, com referências históricas, poéticas e contextuais como pontos de partida para criação e não como indicações de finalização. Essa percepção se faz valiosa tanto para a aluna-artista, ao lidar com uma quebra de expectativa ou avaliação quantitativa, quanto para a professora, que a partir de um sistema organizado estimula a criação sem deixar que sua concepção poética interfira na experiência discente.

O caráter igualitário dessa forma de trabalho não permite imposições de vontades e disputa de um poder centralizador e absoluto, buscando desconstruir qualquer concepção egóica para privilegiar a experiência artística. Dessa maneira a aula passa a ser, *in loco*, palco para experimentação, para o erro e para a repetição. Porém, cabe ressaltar, que esse processo democrático pode fazer com que o tempo de experimentação seja dilatado, pois não conta-se mais com visões unilaterais que visem chegar a um resultado pré-estipulado pela professora. Essa premissa quebra o não poder discordar ou não gostar do conteúdo abordado e permite que outros elementos entrem em cena, como a intuição, a reflexão crítica e a autoanálise. O espaço de formação configura-se como um espaço de comunhão de idéias, no qual as participantes se veem aptas a aprender e a ensinar, promovendo trocas e permitindo que os pontos fortes e fracos de cada uma se completem.

³⁹ Ver Piaget (1990) e Bigge (1971).

Diante disso, todas as integrantes acabam sendo afetadas pelas descobertas e experiências vivenciadas na sala de aula. Para isso é relevante compreender que a participação individual influencia diretamente no discurso ético, estético e poético do trabalho em grupo, sendo que a opinião de cada integrante da equipe é fundamental para se caracterizar o constructo coletivo de saberes.

Essa configuração implica saber ouvir a outra e, uma vez que todas opinam e participam das decisões, o próprio conteúdo e atribuições da professora também são passíveis de crítica. Tudo é debatido pela equipe, desde o aquecimento até o método utilizado para experimentação, sendo que todas podem propor soluções para as etapas do processo. Exercer lugar enquanto parte ativa do todo exercita as estudantes a terem um posicionamento crítico e analítico de tudo o que envolve a construção dos saberes, passando, inclusive, pelas escolhas estéticas que compõem uma encenação. Faz parte também o desenvolvimento de interesse ou habilidade específica em determinados segmentos de criação.

Cabe salientar que nesse processo pedagógico teorizações não devem substituir a experimentação para que não haja uma limitação de acordo com o que a professora-provocadora julgue importante. Para tanto tem-se como objetivo uma estudante autônoma, pensante, que consegue refletir sobre sua própria prática, assim como propor dentro de parâmetros técnicos e criativos com os quais tem contato.

As delimitações do que é ser uma professora de Arte e considerar a efemeridade que o processual, a busca poética tem nas práticas criativas é um ponto a ser problematizado constantemente. Defendemos a utilização do sistema da Provocação Cênica como meio processual, com etapas e fundamentações teórico-conceituais, o que não significa limitar ou desconsiderar tantas outras possibilidades visíveis na contemporaneidade.

Historicamente o teatro tem se valido de processos criativos nos quais a colaboratividade, a conjugação poética de cada participante e a quebra com hierarquias centralizadoras tem permitido outros diálogos e resultados cênicos. Do mesmo modo a educação, enquanto área, também busca (e tem que objetivar) protagonismos das estudantes e meios que permitam seu desenvolvimento crítico.

Na aplicação do sistema foi perceptível que a utilização de estímulos em processos de criação em contexto de formação pode potencialmente permitir que a aluna-artista possua autonomia na criação e consiga estabelecer reflexões críticas sobre seu próprio discursopoético e ideológico. É importante esse processo-relato da tese enquanto registro de um trabalho em

processo colaborativo, para refletir sobre a intervenção pontual da professora-provocadora a partir de estímulos, na forma de provocação. Não é a intenção, entretanto, analisar o resultado alcançado, nem valorar a qualidade das cenas, corporeidades, discursos, criações e obras produzidas, mas sim apresentar o trabalho experimental de coletivos dentro do âmbito escolar e evidenciar as escolhas realizadas nesta investigação, enquanto professora-provocadora do processo.

Sob essa prerrogativa nos alinhamos ao posicionamento de Jerzy Grotowski frente a relação pedagógica de formação artística, entendendo que ela vai além do desenvolvimento técnico ou de uma relação unilateral. Para ele, formar atores

não é uma questão de ensinar algo, mas de tentar eliminar do seu organismo a resistência a esse processo psíquico, acabando, assim, com o lapso de tempo entre impulso interior e ação exterior de tal modo que o impulso já se transforma numa reação exterior (GROTOWSKI, 1968, p. 13).

Diante disso, cabe a Provocadora Cênica, em suas intervenções, apresentar possibilidades e estimular o entendimento das estudantes sobre diferentes métodos e processos. É fundamental deixar as alunas-artistas livres para fazerem escolhas criativas, sem conduzi-las para vontades impositivas ou idealizadas. Do mesmo modo, o material produzido nas experimentações, a partir do sistema de Provocação Cênica, deve também ser confrontado. Isso por que os estímulos para o ensino da linguagem teatral são mutáveis e precisam ser problematizados constantemente para que não haja um enrijecimento do sistema, sem considerar seu dialogismo. Trabalhar a criação de personagem, a preparação corporal, a criação de cena, a leitura de dramaturgias e tantos outros meios de abordar o teatro visa acessar parâmetros técnicos e desenvolver a criticidade.

Diante disso podemos afirmar que cabe a Professora-Provocadora identificar em que ponto seus limites cerceiam a criação das alunas. Exercitar o distanciamento autoral, como compete a função da Provocadora Cênica, potencializa o trabalho em grupo, com decisões e responsabilidades compartilhadas. Além disso, permite que as estudantes experimentem, para o bem e para o mal, o poder de suas decisões dentro do processo de criação e a autonomia de um processo autoral.

2.1 POR QUE NÃO DIRETORA OU PROFESSORA E SIM PROVOCADORA CÊNICA?

Em que especificamente a Provocação se difere do trabalho docente? Os principais pontos da Provocação Cênica são: a quebra hierárquica que enaltece o processo colaborativo no teatro; o dialogismo da relação de ensino-aprendizado; o desenvolvimento crítico da estudante sob um viés de construção política e ideológica do corpo-cultura; a relação com o conteúdo na valorização, de forma

igualitária, da teoria e da prática, advindas da experiência; o desenvolvimento de exercícios técnico-expressivo para domínio do corpo em sua totalidade; e a atribuição de fator essencial do aprendizado à autoanálise e à autopercepção, traduzidas no discurso argumentativo da estudante.

Com o sistema pedagógico da Provocação Cênica é possível evidenciar uma maneira da professora conduzir o trabalho prático do teatro no ensino médio, especialmente para aquelas que não são formadas na linguagem, como é frequentemente o caso da docente de Arte polivalente. Além disso, o sistema possibilita estabelecer diálogos interdisciplinares com a música, as artes visuais, a performance e a dança, além de considerar as conexões transdisciplinares com a sociologia, filosofia, literatura, dentre outras.

Nesse contexto, o ensino do teatro propicia identificar e discutir estratégias pedagógicas que podem potencializar a construção curricular da instituição, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2020)⁴⁰. Cabe ressaltar que esta perspectiva investigada se detém ao âmbito do IFTO – *campus* Colinas, com as especificidades apresentadas tanto no contexto sociocultural da cidade quanto nas limitações da instituição.

Outro ponto relevante para reiterarmos é que a Provocação Cênica ocorre especificamente no escopo do processo colaborativo, que conta igualmente com as contribuições de todas as participantes. Sendo assim, a professora-provocadora se estabelece como uma mediadora de vontades, que proporciona técnicas, estímulos e saberes. Sua condução não pode ocorrer sem considerar as individualidades que compõem cada coletivo e o que as motiva. O sistema, que visa valorizar o trabalho expressivo da aluna-artista, não ocorre sem quebrar delimitações do que pode e do que não pode ou, ainda, do que está certo ou do que está errado, uma vez que só dessa maneira é possível desenvolver posicionamentos críticos e valorizar o caráter processual da aprendizagem, com toda a instabilidade que este estabelece.

O trabalho da professora de Artes (teatro) muitas vezes se pauta em jogos – dramáticos e teatrais – como abordagem prática no ensino médio, o que é cabível também na aplicação do sistema da Provocação Cênica. O que propomos enquanto modificação é que todos os aspectos de escolhas e de aplicação partam das estudantes e seus desejos, de forma horizontal, mediados pela professora-provocadora. Para que seja possível construir essa autonomia é preciso escutar as discentes e conhecer seus contextos, independente do que é selecionado como estímulo.

Diante disso podemos definir que a Provocação Cênica⁴¹ se sistematiza a partir de estímulos

⁴⁰ O IFTO encontra-se na etapa de implementação das mudanças impostas pela BNCC e adequação das competências curriculares. Como Responsável Técnica (RT) da área do *campus* Colinas do Tocantins participei diretamente da reestruturação curricular do ensino médio em 2020, juntamente ao Núcleo Docente Articulado do IFTO (NDA Arte).

⁴¹ É relevante pontuar que a Provocação Cênica se fundamenta em um contexto de Processo Colaborativo, como visto no primeiro capítulo, que considera todos os papéis, com suas abordagens técnicas específicas e, diferentemente da Criação

que valorizam e priorizam o discurso autoral do grupo, das estudantes-artistas. “Sua demanda parte do processo de criação auxiliando, ou melhor, provocando os [alunos-]atores a encontrarem seu discurso poético” (CARVALHAL, 2016, p. 44). Para que isso seja possível pauta no domínio técnico-expressivo do corpo, inclusive na percepção de seu condicionamento no processo de aprendizado. Considerando o preceito da teoria Histórico-cultural de Vygotsky (2001), que o corpo é composto por um sistema de interações que moldam o seu comportamento a partir da estruturação social, identificamos a potência do sistema para estimulada a desenvolver uma autopercepção sobre o próprio corpo e seus referenciais socioculturais.

Para compreender a totalidade do sistema vamos decupar suas partes, considerando que para analisar é preciso compreender como funciona, quais os objetivos, como podem ocorrer as apropriações e modificações e, principalmente, quais as contribuições de se trabalhar a partir desta proposta – tanto para a professora-provocadora quanto para as estudantes.

O sistema pedagógico da Provocação Cênica pauta-se obrigatoriamente no diálogo e não na imposição, permitindo que a estudante tenha a oportunidade de conduzir seu próprio aprendizado de forma autônoma. Para tanto, instiga que as discentes evidenciem e verbalizem o que não foi compreendido, convidando-as a discordar da abordagem e a proporem exercícios e/ou desdobramentos. Cabe ressaltar, no entanto, que essa liberdade que a aluna tem demanda da professora-provocadora fazer uma autorreflexão sobre a clareza da condução e o fato de se estar ou não proporcionando meios relevantes para o desenvolvimento expressivo da discente, além de observar as mudanças gradativas e as reações aos estímulos. A professora-provocadora precisa se autoavaliar constantemente e buscar compreender sua prática pedagógica, suas escolhas metodológicas e seus objetivos.

Para que as participantes se sintam instigadas a contribuir e a criticar o processo é preciso apresentar diretrizes claras para o que se quer de cada integrante da equipe, visto que não há diferenciação hierárquica. As orientações e estímulos são apresentados como um direcionamento criativo. A condução não pode, entretanto, sobrepor ou abafar o desejo coletivo e os possíveis caminhos a serem construídos pela experimentação, evitando-se a prevalência de uma visão autocentrada.

Coletiva, mantém todas as funções no processo de criação. Assim, ao optar pelo Processo Colaborativo, todas as criações têm interferência do grupo, desde a distribuição de personagens à reestruturação do texto. O Processo Colaborativo mantém a criação feita por meio da unificação de um discurso do grupo, compreendendo que existem especificidades na perspectiva de cada função. Se as criações partem de uma construção em processo, a partir do material produzido na sala de ensaio, pode-se inferir que o teatro de grupo passa a ser um espaço de experimentação. Esse modo de criação “busca a horizontalidade nas relações entre os criadores do espetáculo teatral. Isso significa que busca prescindir de qualquer hierarquia preestabelecida e que feudos e espaços exclusivos no processo de criação são eliminados” (ABREU, 2004, p. 1). Essa quebra também estabelece uma mudança paradigmática na relação professora e estudante.

2.2 COMO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PROVOCAÇÃO CÊNICA É SISTEMATIZADA?

A sistematização da Provação Cênica se divide em quatro etapas complementares e cumulativas, como vemos abaixo:

QUADRO 1: FICHA PARA PROVOCAÇÃO CÊNICA

1ª ETAPA: Apresentação contextual relacionada a conceitos e conteúdo
Objetivo: Correlacionar o conteúdo das aulas teóricas e principais conceitos que poderão ser percebidos sob a ótica da experiência, do corpo e da percepção sensorial.
Espaço: A etapa pode ocorrer em qualquer espaço e é desenvolvida de forma expositiva-dialógica, visando estimular olhares. Essa etapa pode ser vista como uma mediação do conteúdo.
Perguntas principais para nortear a etapa: <ul style="list-style-type: none">● O que vamos trabalhar?● Quais conteúdos serão abarcados?● Quais relações podemos fazer em acordo com o conteúdo?● Quais são os objetivos da experimentação?● O que espero de vocês?
Observação: Nesta etapa a Provedora deve identificar se há dúvidas quanto aos conteúdos e a experiência que será realizada. Cabe ressaltar para as estudantes que se houver algum desconforto ou impedimento percebido na realização dos exercícios é fundamental dizer.

2ª ETAPA: Aplicação de estímulos

Objetivo: Proporcionar a experiência estética por meio de diferentes métodos, técnicas, exercícios e jogos. Essa etapa é a própria Provocação Cênica, que intenta estabelecer uma relação dialógica no aprendizado do teatro.

Espaço: que possibilite o desenvolvimento prático experimental com o corpo. Sugerimos que a Provocadora sempre se posicione no mesmo ambiente das estudantes, eliminando qualquer distanciamento físico e colocando todas como espectadoras/observadoras. Essa junção do espaço reforça a relação igualitária e sem hierarquias da proposta. O olhar de fora da ação é transitório e ocupado tanto por alunas quanto pela professora-provocadora. Ainda estabelece que quebre-se com a separação de professora a frente da sala e as alunas do outro lado, em oposição. Quando forem conversar devem estar (sem exceção) no mesmo plano, para que o olho no olho, em pé de igualdade, seja valorizado. Assim, quando as experimentações ocorrem no plano baixo (no chão) a provocadora também deve posicionar-se no plano baixo. Quando as experimentações ocorrem em movimento e em uma distribuição no espaço é importante que a provocadora transite entre os corpos para que suas diretrizes sejam direcionadas ao coletivo⁴².

Perguntas principais para nortear a etapa (É fundamental nesta etapa que as perguntas sejam retóricas ou se constituam somente como pontuações que provoquem questionamentos na reflexão. É importante, também, que visem provocar uma conexão entre a proposta/estímulo experimentado e o entendimento/análise da estudante em sua construção de autonomia crítica):

- Conseguem perceber o que a proposta provoca nos seus corpos?
- Tentem observar a organização do seu corpo e como reage aos estímulos (especificar) dados.
- Imaginem, pensem, analisem, reflitam, percebam, escutem, vejam, sintam... (são verbos importantes de serem usados na provocação).

Observação: não se deve fazer uma avaliação do que foi produzido/experimentado pela estudante e sim analisar se houve ou não disponibilidade para experimentação. Essa proposta pedagógica, sendo processual e dialógica, pautará as avaliações nas relações possibilitadas entre experiência e conteúdo. É importante ressaltar que a avaliação não deve estabelecer parâmetros que estipulem resultados específicos. O processo de aprendizado é o percurso da relação coletiva e colaborativa, da construção crítica de significados e das possibilidades de aplicabilidade no cotidiano.

3ª ETAPA: Discussão analítica sobre a experiência – ‘colaborativismo’, autopercepção

⁴² Uma percepção que fundamenta essa orientação é o fato de que as estudantes, quando em grupo, tendiam a se esconder entre os corpos, pelo que foi apresentado no tópico *O limite da vergonha*, e tentavam distanciar-se ao máximo do olhar da provocadora. Estar dentro da ação promoveu, assim, uma disponibilidade e uma inclusão da minha presença, utilizando meu próprio corpo-afeto como diretriz-discurso-expressão. Vera Candau define que problematizar a própria educação com o objetivo de desenvolver nos alunos uma compreensão de mundo é a principal característica do que chama de “novo” educador, aquele que “reconhece o seu papel político, adimensão política da educação, e a interioriza como profissional e como sujeito, refletindo-a através de sua práxis” (2011, p, 103).

(estudantes e provocadora), construção do discurso reflexivo

Objetivo: Discutir em roda de conversa/análise quais foram as percepções, as reflexões e os entendimentos que a experiência vivenciada proporcionou para o desenvolvimento crítico da aluna-artista sobre a linguagem teatral. Estabelecer um espaço para a verbalização de pensamentos e contribuição para a Provocação.

Espaço: Essa etapa deve ocorrer em um espaço que proporcione a disposição do coletivo de forma igualitária. A sugestão é que sempre se faça uma roda na qual todos possam se ouvir e se olhar e que a provocadora esteja no mesmo patamar para que o diálogo ocorra.

Perguntas principais para nortear a etapa:

- O que você sentiu/percebeu durante a realização do exercício? (Lembre-se que o nada também é uma reflexão importante para todas, desde que seja fundamentado);
- Quais foram as principais dificuldades que encontrou na realização do exercício?
- O que você gostou/não gostou no desenvolvimento da proposta?

Observação: Se as contribuições não forem espontâneas é preciso que a provocadora elabore questões. É importante também trazer para a discussão cada um dos exercícios/jogos/experiências utilizadas no estímulo, para que as estudantes possam acessar a memória construída e relembrar os momentos percorridos.

4ª ETAPA: Encaminhamentos possíveis e conexões para Provocação – sob o viés da Provocadora

Objetivo: Esta etapa é a única que deve ser feita individualmente e sem a participação do coletivo, pois trata-se da preparação e sistematização do trabalho feito. Partir da provocação significa prover meios e estímulos que possibilitem a aluna-artista a alcançar um trabalho poético autoral. Sendo assim, é uma tarefa que precisa ser refletida e que, mesmo que considere a relação dialógica entre participantes, requer estudo e preparação da professora-provocadora.

Espaço: Fora do horário/espço de aula/experimentação.

Perguntas principais para nortear a etapa:

- O que percebi das reações das estudantes aos estímulos?
- Diante do que foi verbalizado na roda de conversa, quais exercícios podem ampliar as questões trazidas?
- O que considere, sob a perspectiva da observação da experimentação, como principais pontos que precisam ser enaltecidos no trabalho expressivo do corpo?
- O que considere, sob a perspectiva da observação da experimentação, como principais pontos que precisam ser enaltecidos no trabalho argumentativo/crítico/reflexivo das estudantes no momento de autoavaliação?
- Quais exercícios/técnicas/jogos/estímulos posso inserir para ampliar o que foi trabalhado na experimentação?

Observação: Este momento é fundamental para que seja possível um planejamento

pautado na contribuição do coletivo. Contudo, assim como na realização de um plano de aula, é preciso estar aberto e se preparar para que os estímulos sugiram outros caminhos não pensados e preparados anteriormente. É necessário estar aberto a ser também estimulado na leitura dos desejos das alunas. Para isso, é importante considerar possibilidades e trazer um repertório de estímulos por meio de jogos/exercícios/técnicas/métodos/etc.

Para melhor visualização das etapas da Provocação Cênica, objetivos, indicações e elementos que podem ser utilizados com essa abordagem, a ficha de aplicação pode ser seguida, modificando-se os estímulos, conteúdos e questionamentos de acordo com cada processo.

A primeira etapa relaciona o conteúdo curricular com a proposta prática que será desenvolvida na experiência sem, no entanto, visar uma antecipação do que será vivenciado ou condicionar os olhares ao traçar resultados poético-expressivos a serem alcançados, como um meio de mediar a investigação e provocar reflexões. Consideramos, aqui, a mediação a partir da definição de Maria Lúcia Pupo, que diz que o ato da mediação “diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias” (2011, p. 114). Possibilita, desse modo, desenvolver a percepção dos elementos da linguagem teatral por meio da experiência da espectadora em contato com a mediação. Neste processo, a mediação segue a proposta de estimular reflexões críticas, sendo feita por meio de conceitos, imagens, filmes, corpos, sonoridades, ideias, etc.

A segunda etapa consiste na aplicação do estímulo, como os exercícios técnico- expressivo e criativos, jogos dramáticos, jogos teatrais, jogos e brincadeiras, peças, músicas, imagens, ideias e textos. O sistema possibilita uma multiplicidade de materiais e recursos propensos a serem usados como estímulo, uma vez que as escolhas para experimentação se dão em acordo com cada coletivo, considerando suas especificidades e desejos poéticos. Diante dessa prerrogativa, cada contexto terá que ser investigado pela provocadora para que os estímulos propostos priorizem aquelas individualidades.

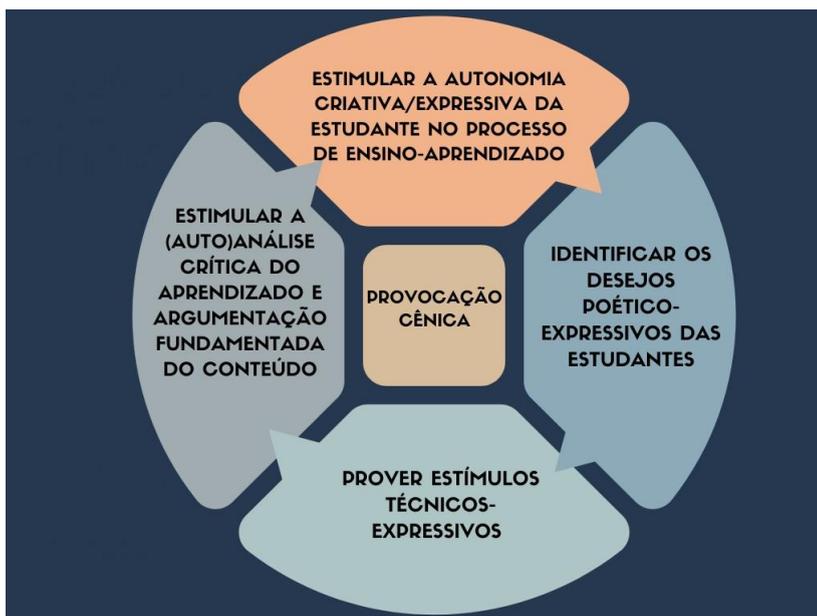
A terceira etapa é a construção do ‘dialogismo colaborativo’, que consiste na oitiva das múltiplas leituras feitas pelas estudantes, sejam elas sensoriais, perceptivas ou críticas, verbalizadas ou não e de grande relevância para as escolhas dos estímulos da segunda etapa. Estabelece-se, neste segmento, a intervenção da aluna na condução de sua própria formação, defendida por esta pesquisa. Com isso, em todo final de encontro realiza-se uma roda de

conversa, na qual todas podem (e são estimuladas a) comentar sobre quais aspectos ficaram marcados, o que gostaram ou não e o que gostariam que fosse feito no trabalho prático seguinte.

A quarta etapa do sistema pedagógico da Provocação Cênica consiste na reflexão da professora-provocadora, organização e estudo do que foi feito/gerado/criado/falado e que fundamentará as escolhas dos estímulos seguintes. É uma etapa que obviamente é feita por toda professora, mas que, nesta pesquisa, ocorre de forma a considerar as contribuições da etapa 3, permitindo que as estudantes possuam uma participação mais direta na elaboração do plano de aula.

É importante perceber que a Provocação Cênica, enquanto sistema pedagógico para o trabalho prático, tem uma organização que é cíclica e contínua, como vemos abaixo.

Figura 1: Visualização do processo cíclico da Provocação Cênica.



Ou seja, cada etapa fundamenta e sustenta a seguinte, que resulta em um fortalecimento e possibilidade de aprofundamento do conteúdo, tornando as estudantes mais participativas e conscientes de sua importância para que o ciclo prossiga.

Por meio das etapas é possível verticalizar o conteúdo, gerando complexidades de acordo com as demandas identificadas no grupo de participantes. Propõe, desse modo, uma autonomia e liberdade propositiva para, com isso, considerar os desejos poéticos das estudantes na proposição de estímulos pela professora, o que as motiva a se expressarem.

A provocação permite, em sua aplicação, uma relação completamente ativa da estudante sobre seu percurso de aprendizagem, opinando e gerando demanda para instituição e professoras, exercendo, com isso, seu papel de cidadã consciente dos seus direitos e deveres sociais. Com o objetivo principal

de emancipar a aluna-artista, como dito no início desta tese, para além da dimensão poética que o fazer artístico proporciona, foram criados exercícios autorais e aplicados como estímulos, objetivando um entendimento crítico da aluna mediante seu aprendizado, integrando seus desejos e afecções corporais prazerosa na mediação do conteúdo de teatro no ensino médio.

Cabe ressaltar, de maneira enfática, que trabalhos preconizados que se baseiam em analisar o contexto do teatro na escola, como Spolin (1986, 2010), Reverbel (1989), Desgranges (2010) e Muniz (2016), para citar alguns, foram considerados e serviram de inspiração para o sistema pedagógico proposto, que não se opõe, de nenhuma forma, ao potencial que essas abordagens trazem na discussão sobre a prática do teatro no ambiente escolar. O sistema pedagógico da Provocação Cênica, defendido por esta tese, procura ampliar e aprofundar essas discussões e, principalmente, apresentar o contexto escolar – interações, conteúdos e experiências – como um processo e não como uma estrutura/diretriz⁴³ unificada para todas.

Então, por que nomear de provocação aquilo que entende-se, nesses trabalhos, como pedagogia do teatro por meio dos jogos? Intenta-se, nesta perspectiva pedagógica, problematizar também o que vem sendo pesquisado na área concomitantemente à análise crítica desta tese de doutorado e das escolhas feitas no contexto de aplicação do sistema.

Embora a condução por meio dos estímulos apresentados e criados seja uma opção pedagógica, pautada nos domínios e apreensões de minha própria experiência formativa, houve uma preocupação em não o compreender como manual, no acesso ao meu repertório técnico e conceitual, aplicando-o sempre de maneira crítica e em acordo com o objetivo máximo desta tese – a priorização do processo pedagógico emancipatório das alunas-artistas na disciplina Arte (Teatro – IFTO).

A descrição dos exercícios e mesmo a linguagem empregada na forma imperativa foi utilizada como maneira de deixar a proposta sistemática clara e direta, demonstrando as possibilidades do relato-processo. As regras se estabelecem, assim, como uma delimitação para a construção libertária, sendo possível situar pontos de partida propulsores para a ação.

Entendemos, neste contexto, alinhados a Spolin (1986), que o ato de se respeitar as regras e as diretrizes para que a prática funcione, é um exercício para o desempenhar de um papel social cidadão, com escuta e respeito a outrem, pautado em um comportamento ético, ao mesmo tempo em que trabalha a cooperação e a desenvoltura expressiva.

No espaço-interação, a liberdade foi valorizada e fomentada, como fator importante para o alcance do objetivo de promover a participação das estudantes, reforçando a importância de suas

⁴³ Retomo a discussão defendida por Gilberto Icle e Luciana Paz (2020), que propõem o currículo escolar como performance, também aberta, mutável e colaborativa. Acrescento, ainda, a discussão que os autores traçam sobre o entendimento de currículo como documento, enrijecido em sua sistematização programática.

colaborações para o processo criativo cênico. Spolin percebe que a interferência das estudantes na realidade cotidiana é limitada, uma vez que “seu mundo” é controlado pelos adultos que impõem as regras de condutas sociais. Isso também reflete na responsabilidade das professoras na condução. E desenvolver a experiência criativa pode ser um meio para que as estudantes consigam “exercer sua liberdade” e construir o “respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula” (SPOLIN, 1986, p.30). O ambiente da experiência precisa ser saudável e de escuta, com objetivos de entrega e de busca, compartilhados por todas as integrantes.

Mesmo em um contexto institucionalizado é fundamental que haja liberdade criativa, mesmo que neste caso, pautadas em regras e disciplina, o que não visa cercear a gama de possibilidades que o trabalho criativo proporciona, mas sim direciona os deveres das alunas-artistas, assim como ocorre em outros âmbitos da sociedade, dentro do espaço de aprendizagem. Ao conscientizar a estudante de suas capacidades e direcioná-la para seu autoconhecimento estamos, também, exercitando seu potencial ativo de provocar mudanças e pensar sobre sua conduta e contexto.

A provocadora participa da experiência, exercendo uma neutralidade que envolve saber escutar e ser flexível, contribuindo para que a aluna-artista tenha liberdade poética e que se sinta convidada a propor, sabendo que não serão feitos julgamentos de valores e que não existe o errado no contexto de experimentação. Esse direcionamento relaciona-se com o que Desgranges (2010), fala sobre o condutor da prática, que tem que respeitar as criações do grupo, propondo rumos quando for necessário, uma vez que “o importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do coordenador do processo, numa relação em que os dois pólos são fundamentais” (p. 98).

É imprescindível que a provocadora não estabeleça julgamentos, pois, limitar a ação das alunas-estudantes à imposição de perspectivas unilaterais vai contra sua proposta de mediação dos desejos poéticos e expressivos das estudantes. Assim, o medo do julgamento não pode fazer parte da experiência criativa, nem sob o viés da avaliação da professora-provocadora e nem pelo crivo das alunas-espectadoras.

É interessante considerar a dualidade identificada por Spolin (2006), no trabalho em grupo, que, por um lado, proporciona segurança, inclusive durante a ação, por estar na mesma situação investigativa e entre outros corpos, e por outro está diante de mais olhares de espectadoras. Em sua sistematização para o ensino do teatro, Spolin utiliza o jogo com regras como um meio de quebrar comportamentos mecânicos e preparar o corpo para performance (SPOLIN, 1992, p.4). Para Ingrid Koudela, ainda, vemos que

A função mais importante que o jogo de regras cumpre no processo é o

parâmetro claro que gera a confiança necessária para jogar o jogo. Quando o indivíduo percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento e que o esquema é claro, ele deixa de lado o medo de se expor (subjetivismo) e participa da ação conjunta (2013, p. 48).

É importante que essa confiança seja construída e, no caso da Provocação Cênica, a estipulação das regras, fundamentações e análises são mutáveis e estabelecidas coletivamente. Isso significa permitir e estimular a crítica quanto ao sistema e explicitar os objetivos. Isso vale para quando o exercício não atinge o planejado ou não estimula o grupo como pensado. Essa demonstração de estar também em aprendizado se mostra extremamente potente neste processo dialógico, pois as discentes entram em contato com a vulnerabilidade da professora- provocadora e se sentem mais livres para se expor. Necessita-se, contudo, enfatizar que mesmo as incertezas sendo postas e os caminhos descobertos no decorrer da experiência, não infere que não haja um objetivo traçado ou uma preparação prévia do conteúdo da aula. Pelo contrário, o sistema exige dispor de um arsenal ainda maior de exercícios, com seus respectivos objetivos, para que seja possível a adequação processual, por meio da observação e da oitiva.

Os estímulos partem, assim, da análise do contexto e buscam meios técnico- expressivos que potencializem a capacidade criativa das alunas e se organizem em etapas, regras e diretrizes, para enaltecer a liberdade expressiva. Este processo-relato oferece, portanto, um meio de refletir sobre os próprios recursos pedagógicos e metodológicos, buscando uma estratégia menos fixa e mais mutável, mas, ainda assim, com um controle processual e de gestão de tempo.

Como aplicar essas etapas na prática, seguindo as instruções e normativas curriculares? Nos capítulos seguintes iremos relatar todas as quatro etapas, em dois contextos específicos: as aulas realizadas com as turmas dos primeiros e terceiros anos, no IFTO e a realização de projetos extraclasse – danças tradicionais e montagem do espetáculo *Circo do Lixo* (2018).

2.3 COMO OS CONTEÚDOS FORAM SELECIONADOS PARA O DESENVOLVIMENTO PRÁTICO?

Periodicamente as instituições de educação realizam uma seleção dos livros didáticos que irão se pautar para nortear o conteúdo. No caso do IFTO – *campus* Colinas, a obra escolhida foi *Arte de Perto* (2016), de Mariana Muniz, Maurílio Andrade Rocha, Rodrigo Vivas e Juliana Azoubel. O trabalho aborda todas as linguagens artísticas e se organiza como um volume único para o ensino médio. São identificadas cinco unidades: arte: conhecimento e experiência; arte e sociedade; arte e as cidades; culturas brasileiras; e arte em conexão, que perpassam aspectos históricos, técnicos e conceituais, além de obras e artistas importantes para o cenário artístico-cultural. Acompanha também

um DVD complementar para utilização de professoras e uma “assessoria pedagógica”, contextualizando as práticas e métodos propostos em acordo com a LDB (1996) e diretrizes curriculares. Nisso, vemos que as professoras de Artes possuem liberdade para selecionar o conteúdo, conduzindo as atividades para o que considerarem pertinente e levando em conta a sua formação acadêmica.

Para o trabalho com as turmas de primeiro ano foram priorizados, nas aulas práticas, os aspectos: corpo, expressão corporal, forma, ritmo e movimento⁴⁴ (MUNIZ *et al*, 2016) e jogos dramáticos, ações e improvisações teatrais. Já com os terceiros anos priorizou-se a arte colaborativa, improvisação e criação⁴⁵ (MUNIZ *et al*, 2016). A partir desse recorte, foi possível estabelecer contatos com a música, artes visuais, literatura e elementos da cena. Foi importante determinar uma gama de conteúdo sobre o qual a experiência iria se pautar, uma vez que o que é provido pelo livro didático é extenso e, ainda que relevante, é impossível de ser abarcado por uma única professora, no período de um ano. Diante disso, busquei desenvolver experiências que privilegiassem a criatividade e favorecessem as práticas sociais e culturais marcadas por diversas linguagens, mídias e tecnologias que constroem a dinâmica da contemporaneidade. Consideramos, para tanto, a noção de movimento além do corpo físico, expandindo para a relação “entre ele, a natureza e a cultura, de modo dialético e recursivo, em articulação com as condições humanas de criatividade, inventividade e capacidade de gerar o novo” (MUNIZ *et al*, 2016, p. 5).

A apreciação, que fundamenta-se pelas “[...] práticas sociais, de cunho notadamente artístico e estético, desempenhadas pela humanidade ao longo dos tempos e na contemporaneidade” (MUNIZ *et al*, 2016, p. 6), também é relevante para o desenvolvimento da tese, na medida em que contribui para a construção crítica da percepção, assim como a experiência artística. Ainda foi fundamental para o sistema as análises críticas, que pautam-se no papel das linguagens artísticas no contexto social e que buscam “propiciar ao estudante experiências de reflexão sobre a construção de sentidos nos textos por meio de reflexão sobre o caráter heterogêneo das línguas” (MUNIZ *et al*, 2016, p. 6). Associando, ainda, a essa construção perceptiva, a capacidade de criticar a si mesmo e o próprio contexto em que está inserido.

Por fim, como parte importante do conteúdo selecionado para ser abordado, sob o viés prático, esteve o conceito de cultura(s), que intenta abordar as “representações artísticas [...] que também favoreçam a fruição estética de manifestações culturais populares e daquelas próprias de contextos locais” (MUNIZ *et al*, 2016, p. 6).

⁴⁴ Livro didático Arte de Perto (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 13, p. 212 e 213.

⁴⁵ Livro didático Arte de Perto (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

Como dito, todo o conteúdo trabalhado se pautou nas indicações do livro didático *Arte de Perto*, relacionando-o com outros aspectos que considero importante no aprendizado do teatro. Minha trajetória e repertório próprio foram relevantes para que pudéssemos manter o caráter flexível da proposta, percebendo a partir do que as estudantes vivenciam – e verbalizam – possibilidades de reencaminhamento ou de provimento de outros estímulos que não haviam sido definidos.

Neste relato-processo é possível notar o quanto as imposições de polivalência são latentes na prática e o quanto nós professoras precisamos compreender, com parcimônia, que é impossível abordar com qualidade e propriedade todo o conteúdo previsto no ensino médio, uma vez que além do limite de tempo não existe uma formação que contemple todas as áreas das artes. É possível inferir, com essa problemática, que a estudante terá uma disciplina de Arte regida pela área de atuação de sua professora, de acordo com sua formação. Parece uma afirmação óbvia, mas é cabível de compor as reflexões desta tese, uma vez que, diferentemente de outras áreas de conhecimento, as próprias diretrizes de conteúdos a serem abordados estabelecem-se sob preceitos interlinguísticos e generalizados.

Para compor os estímulos foi fundamental selecionar pontos de partida que pudessem desenvolver o interesse, que fossem divertidos e que se preocupassem em criar espaços de autonomia para experimentação, proposição, reflexão e aprendizado da linguagem teatral. Foi importante considerar também o trabalho de Paulo Freire e sua proposta da *Pedagogia da Autonomia* para prática educativa, que visa valorizar a realidade e o contexto da estudante, entendendo-a como investigadora crítica (1996, p.80). Adotar a relação horizontalizada entre todas as participantes para construção do conhecimento foi primordial como fundamento da provocação.

Diante disso, foram selecionados estímulos que potencializassem o domínio e a expressão corporal, suas possibilidades técnicas-criativas e que compreendessem a totalidade do corpo em suas múltiplas dimensões: corpo expressivo, disponível, com presença e energia, extracotidiano (FERRACINI, 2012; BURNIER 2009; GROTOWSKI, 1968; BARBA, 1995), Corpo com domínio (LABAN, 1978) e Corpo Cibernético⁴⁶ (SANTAELLA, 2003). Para problematizar as escolhas no ensino do teatro, pelo viés da Provocação Cênica, relatarei alguns dos principais procedimentos adotados, os objetivos previstos e uma análise das propostas⁴⁷. Para que as estratégias estejam de

⁴⁶ Os conceitos serão pontuados adiante, uma vez que influenciaram as escolhas dos estímulos para provocação cênica e a sistematização metodológica.

⁴⁷ O PPC do ensino médio integrado de Informática e Agropecuária que está em vigor encontra-se publicado no site do IFTO/Campus Colinas. Contudo, já está em período de implementação, de acordo com as diretrizes da BNCC que deverá entrar em vigor até 2021, o novo PPC e as especificidades e mudanças na disciplina de Arte. O contexto desta Provocação ressalta algumas possibilidades que poderão ser consideradas sob o viés da BNCC, mas orienta-se pelas normativas vigentes no período de investigação (2018-2020). É importante ressaltar, como foi discutido no capítulo anterior, que haverá uma mudança significativa na disciplina Arte, que deixará de estar presente nos três anos do ensino médio, como ⁶⁹corre

acordo com as diretrizes institucionais os PCNs (2000) e a BNCC (2018) foram considerados também os Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) médio integrado de informática e agropecuária do *campus* Colinas do Tocantins.

Neste relato-processo buscamos a junção de aspectos correlacionados para uma narrativa mais linear, contudo, cabe ressaltar que as escolhas foram processuais e encadeadas pela própria provocação. Ainda que os relatos apresentem possibilidades de aplicação em outros contextos escolares, é importante seguir as etapas sistematizadas e modificar cada uma de acordo com o desenvolvimento do processo dialógico, respeitando todas as contribuições.

A utilização de outras estratégias, que extrapolam o espaço/tempo de aula, precisam ser urgentemente discutidas e propostas (como intentamos nessa pesquisa) visto que serão um quesito primordial quando a BNCC estiver efetivamente em vigor⁴⁸. Neste contexto, espera-se que a professora consiga conduzir projetos e práticas que suscitem o interesse, uma vez que este será o único ponto que irá permitir o contato da estudante com os conteúdos artísticos (nesse preceito do currículo opcional).

2.4 COMO COMEÇAR O PROCESSO DE ESCOLHA DOS ESTÍMULOS?

O trabalho desenvolvido teve um primeiro desafio de proporcionar acesso a linguagem teatral, visando despertar o interesse e demonstrar a importância do aprendizado das artes para o desenvolvimento crítico e de habilidades técnicas e pessoais. Alguns questionamentos foram importantes para decisão de que maneira abordar a prática, como: de que forma é possível apresentar a linguagem teatral, em sua organização morfológica, por meio da prática? É preciso apresentar para as estudantes uma construção simbólica do teatro antes de querer que ele seja entendido em sua potência expressiva? Como exaltar a conexão da performance, do momento, sem proporcionar esse ser-estar⁴⁹ espectadora?

Para responder esses questionamentos, fundamentando-os nas decisões pedagógicas que priorizam um espaço efetivamente construtivo e dialógico que tem como protagonista a aluna, é que esse sistema se justifica e propicia um meio – experimento – de como envolver as dimensões ideológica de formação cidadã (parte da militância desta pesquisadora) com o aprendizado por meio da

atualmente, para constar somente no primeiro ano. O conteúdo terá que ser complementado por meio dos Itinerários Formativos e projetos paralelos de complementação pedagógica, caso a aluna e a instituição tenham interesse na procura/oferta.

⁴⁸ Segundo o Ministério da Educação até dezembro de 2021 todas as instituições escolares de ensino médio devem ter implementado a mudança curricular estipulada pela BNCC (2018).

⁴⁹ Relaciono-me com o termo usado por Ana Cristina Colla (2014) para aludir a dimensão poética do ator e espectador em performance a partir do verbo “ser-estar” (fazer uma seresta) – ou ser-estando, que envolve os sentidos e propõe, nos dois sujeitos, uma participação ativa que considera a transitoriedade do estar (mutável) e do ser (permanente). Ver Colla (2014).

experiência do teatro.

Optou-se como ponto de partida da prática o uso de exercícios cênicos autorais inspirados por jogos teatrais⁵⁰, que proporcionassem a autopercepção da estudante e o domínio do movimento, compreendendo-os como um meio acessível para experimentação do sistema pedagógico proposto. O foco desta pesquisa, entretanto, não é propriamente o estímulo usado e sim a discussão colaborativa advinda da aplicação do sistema, apresentando uma organização, regras e interações como norte para a liberdade expressiva. Sendo assim, a estrutura formal deste tipo de recurso alicerça a construção técnica que provê um repertório do qual a aluna-artista pode dispor para compor sua expressão identitária/poética/cultural.

Este sistema pedagógico, processual e cumulativo, propõe o ser-estar espectadora e artista por meio da experiência. Para isso, provê meios técnicos-expressivos para que o corpo tenha disponibilidade para estar em performance, desenvolvendo suas capacidades de uma forma mais divertida. A escuta é ponto fundamental para as escolhas, visto que o processo é dialógico, pois é por meio dela que se dará a análise, a disponibilidade e afetos das alunas para proporcionar diferentes níveis de complexidade que possam estimulá-las e interessá-las. Pensar criativamente e com autonomia é um exercício que precisa ser valorizado no processo de ensino do teatro.

2.4.1 Espaço/Ritual simbólico para construção da liberdade expressiva no trabalho prático

Foi fundamental, na aplicação do sistema, estabelecer um ritual simbólico para a experiência que proporcionasse uma liberdade expressiva, no qual as estudantes se sentissem efetivamente parte das construções pedagógicas selecionadas. Estabelecer essa organização ritualística nas ações da provocação foi importante, principalmente, para que a quebra hierárquica não se tornasse falta de limite e de importância do conteúdo.

Mudar o ambiente físico de criação, saindo da sala de aula e realizando todas as atividades práticas no anfiteatro, constituiu-o como um espaço simbólico, que proveu outra dimensão energética que privilegia a liberdade expressiva. Ao adentrar o ambiente mudava-se as configurações exteriores e ritualisticamente acessava-se uma maior prontidão de todas. Essa conexão alcançada é vista como simbólica, uma vez que ultrapassou a dimensão física e se tornou um ritual de entrega do corpo para a cooperação e criação. Associado a essa disponibilidade instituiu-se, também, uma postura autônoma e propositiva, reverberando nas performances

⁵⁰ Visto que o campo da pedagogia do teatro já problematiza as terminologias jogo, jogo dramático e jogo teatral, os princípios norteadores utilizados se alinham às definições de Ryngaert (2009), Huizinga (2010), Courtney (1980), Spolin (1979), Boal (2008) e Koudela (2001). Consideram, ainda, o contexto de Slade (1978), direcionado a educação infantil.

cotidianas com maior protagonismo. Por meio dessa construção constante, processual e eternamente inacabável foi perceptível transformações nas relações e interações cotidianas, tornando o corpo um *espaço* para afirmação das identidades culturais de cada estudante.

Essa construção simbólica também resultou em procedimentos práticos que auxiliaram a condução e permitiram a cumplicidade na investigação de todas – provocadora e estudantes. Como forma de manter a turma atenta, foi utilizado um sinal sonoro onde toda vez que ouvissem a palavra ‘congela’, todas deveriam parar a ação da maneira como estivessem posicionadas. Assim, quando a atenção dispersava para fatores externos ao processo de experimentação, o recurso era usado para canalizar o foco e proporcionar uma construção perceptiva para alguns aspectos da prática. O recurso, entretanto, não constituiu-se como um meio de disciplinar o comportamento, pois o objetivo era que não se estabelecesse previamente uma ‘adequação’ padronizada a ser buscada pelas estudantes.

Assim, o sinal ‘congela’ foi usado como meio de suspender a ação para direcionar a atenção para algum aspecto da experimentação, seja a forma do corpo, a respiração, o espaço ou qualquer outro elemento relevante para significação construída por meio das percepções. É interessante ressaltar que a interrupção e direcionamento não se restringia à provocadora e que as estudantes também tinham permissão para ‘congelar’ a turma quando achassem relevante e justificável. A concentração é um aspecto fundamental da experiência criativa, como mostra Jean-Pierre Ryngaert (2009, p. 39).

Outro ritual importante incorporado ao processo de provocação, estipulada como etapa do sistema (3ª etapa), foi a roda de conversa/análise feita após a prática do exercício/estímulo, visando discutir comportamento, dedicação, desmotivações, acontecimentos institucionais e/ou cotidianos que afetam a disponibilidade para o aprendizado. Muitas vezes fui abordada por estudantes pedindo para que fosse feita roda de conversa por algum motivo específico. As alunas relataram que esse ritual fez com que sentissem uma abertura para verbalizar seus problemas e que sentirem-se ouvidas era importante, mediante as pressões escolares. Essa oitiva nem sempre é possível no tempo de aula, mediante todas as demandas. A aluna Karolayne disse em uma das rodas de conversa que

Pode parecer que não, mas sofremos muitas pressões para tirarmos boas notas e conseguirmos nos dar bem na escola. As vezes a cobrança é até maior da gente com a gente. Quando conversamos sobre a vida e as dificuldades vemos que não somos tão sozinhos assim, que todos estamos passando pelas mesmas dificuldades e sinto como se ficássemos mais unidos. [...] essa mudança dá para perceber também na aula, pois parece que ficamos mais próximos por termos ouvido os colegas e daí, quando temos que fazer um trabalho juntos, nosso olhar sobre ele é diferente, percebe ele de outra maneira (KAROLAYNE, 3º de Agropecuária).

Com essa fala podemos perceber que o processo de enaltecimento da escuta, deconsiderar as ideias, desejos, problemas e perspectivas da outra, nos torna menos ensimesmadas e mais abertas para a colaboração em grupo. O sistema, contudo, não se limita a escuta do que é verbalizado, mas na construção perceptiva dos corpos. Para que as experiências fossem estabelecidas pelo coletivo foi preciso construir uma disponibilidade para o processo.

Considerando ainda a importância da escuta, foi feito um acordo para que quem não quisesse participar por estar indisposta ou com energia baixa pudesse contribuir com a perspectiva de espectadora. Serão expostas, adiante, estratégias que discutem a construção de significado poético sob o viés da espectadora. Pontuamos dois problemas que foram gerados por essa estratégia: O primeiro é que muitas passaram a usar a indisposição como desculpa para a falta de vontade e o segundo é que ter um grupo como espectador, observando, alterou a disponibilidade daquelas que realizavam o exercício.

Notei que, dentro do que o sistema se propõe, era preciso usar esses levantamentos como motriz para estimular o desejo de participar das propostas. O que entendi inicialmente ser um ato revolucionário na prática pedagógica, contar com a disponibilidade espontânea, foi entendido depois como uma leitura extremamente superficial das relações institucionalizadas. Ou seja, para quebrar condicionamentos é preciso provocar afetos.

Estimular a estudante a se expressar e permitir que seu aprendizado se dê em associação com seu próprio corpo/individualidade faz parte do ensino do teatro, embora a tarefa encontre dificuldades na estrutura de ensino e do ambiente escolar. Como afetar e envolver estudantes condicionadas a um aprendizado que separa o uso do corpo do uso da mente? Quais estratégias podem ser utilizadas na proposta de uma interação dialógica no processo pedagógico do teatro?

No contato inicial para o ensino do teatro foram identificadas algumas limitações advindas do condicionamento dos meios de aprendizagem escolar, que precisaram ser consideradas nas estratégias, por causar rupturas nas construções afetivas propostas:

1º - *O limite da leitura*: no diagnóstico inicial as alunas declararam que a leitura não fazia parte de suas práticas e, ao terem contato com a estrutura de uma escrita dramaturgicamente sentiram dificuldades para o entendimento, o que fez com que ficassem receosas e desgostosas com a perspectiva de ter que inserir a leitura na disciplina de Arte;

2º - *O limite da vergonha*: a maioria não tinha costume de se expor e, mesmo quando apresentavam uma personalidade extrovertida em outros momentos, em sala de aula mostravam-se preocupadas quando solicitadas a utilizar o corpo em ação. Foi possível perceber que o espaço de

vulnerabilidade causado pela exposição não foi inicialmente visto com respeito, gerando comentários inapropriados àqueles que tinham interesse na experimentação e fazendo com que a maioria não quisesse participar por medo do julgamento;

3º - *O limite da vontade*: muitas viam como oportunidade de distração sair do espaço físico de sala de aula para aula prática, que era realizada no palco do auditório do campus. Porém, ao sair do ambiente com o qual estavam acostumadas a aprender, desconsideravam qualquer interação proposta, como se não houvesse conteúdos que demandassem atenção por conta da mudança espacial. A reação dos corpos, em sua maioria, foi fazer o que acreditavam não poder em sala de aula, como se sentar de qualquer forma e até deitar-se no chão. Quando solicitadas a participar, os questionamentos imediatos foram: “Eu sou obrigada a participar?” e “Vai valer ponto extra pela participação?”;

4º - *O limite do novo*: Como a maioria não tinha tido contato prévio com o teatro, nem enquanto espectadora e nem incluindo o próprio corpo na ação, mesmo contextualizando os objetivos das propostas foi perceptível que a mudança de espaço e de estímulos gerou incertezas quanto ao que era correto responder e reagir, tanto verbal quanto corporalmente.

Todos esses limites foram propulsores para uma reflexão sobre como introduzir a linguagem teatral de forma a provocar mudanças nesses comportamentos condicionados e estimular o interesse pelos aspectos técnicos-conceituais e expressivos. O entendimento do potencial que o ensino do teatro pode proporcionar ao processo de aprendizado viabilizou uma reflexão atualizada sobre os questionamentos:

por que teatro hoje? A arte teatral se faz efetivamente necessária? Como os processos de criação teatral precisam ser pensados em face dos desafios estéticos da contemporaneidade? As sempre provisórias respostas a essas questões, tanto no âmbito dos operadores analíticos utilizados para tratar o assunto, quanto nos modos práticos de engendrar soluções, podem nos auxiliar a pensar acerca de algumas questões análogas, que se fazem como desdobramentos da primeira: por que ensinar teatro hoje? Por que propor processos teatrais em perspectiva educacional? Que desejos e necessidades movem (ou poderiam mover) as propostas de aprendizagem teatral nos dias que correm? Como definir os procedimentos pedagógicos a serem propostos em processos de aprendizagem teatral? (DESGRANGES, 2018, p. 23).

Quando pensamos a linguagem teatral em sua poética, é razoável estabelecer características que a definam e a seu aprendizado. Os questionamentos acima trazem uma forte provocação nas escolhas pedagógicas da atualidade e o contexto das mediações tecnológicas nas comunicações e nas interações entre pessoas, que independem da presença em um “momento único e irreproduzível”, definido como a “essência” do teatro para o diretor-pedagogo Jerzy Grotowski⁵¹.

⁵¹ Para Jerzy Grotowski a essência do teatro pode ser traduzida pela relação entre o espectador, o ator e o que este pode

Como parte do ritual simbólico foram feitos exercícios de alongamento e aquecimento no início e/ou final de cada encontro, voltados para liberar as articulações do corpo, relaxar e ativar a musculatura, distensionar pontos necessários. Esse processo se pautou na repetição e auxiliou no aprendizado de terminologias, no entendimento fisiológico do corpo, nas qualidades de movimento, contração e extensão, no trabalho de equilíbrio, sempre visando ampliar o domínio e perceber os lugares que precisavam de atenção. Foram utilizados também exercícios de aquecimento vocal com o mesmo objetivo de preparar o corpo para os exercícios e jogos expressivos.

Esse ritual coaduna com a indicação de Spolin de que “os aquecimentos devem ser usados antes, durante e após as oficinas de trabalho, quando necessários. Eles são breves exercícios de atuação que revigoram o aluno e vêm ao encontro às suas necessidades particulares percebidas [...]” pela professora-provoadora durante cada sessão (2010, p. 36). Esses exercícios foram muito importantes para preparar o corpo para a criação, além de possibilitarem a própria percepção corporal.

Um último ritual foi construído visando buscar uma contribuição direta na condução dos estímulos, que fosse além do discurso de inclusão do processo colaborativo: pedi que a cada encontro prático uma ou duas alunas trouxessem uma brincadeira que tivesse feito parte da infância e imaginário delas. A cada dia uma tinha que conduzir, explicar as regras e traçar os objetivos relacionáveis. O conteúdo faz parte do currículo do primeiro ano: Brinquedos e brincadeiras da cultura brasileira e suas vivências atuais⁵². Nas rodas de análise finais a aplicação era incluída, assim como uma contribuição do grupo sobre as diretrizes e a escolha dos estímulos das alunas-provoadoras do dia. As brincadeiras, envoltas em ludicidade e imaginação, são instrumentos com a finalidade de promover a interação e permitir que neste espaço democrático, do erro e do acerto, da proposta e da reflexão, a aluna-artista possa se confrontar e ter um controle de quem quer ser.

2.4.2 Estratégias de engajamento na participação das estudantes nas aulas práticas

É interessante pontuar o que consideramos, neste contexto, como disponibilidade para criação, uma vez que a geração das estudantes que participaram do processo aqui descrito possui meios de interação próprios da contemporaneidade e das mídias que compõem o cotidiano. Assim, prepará-las para as demandas sociais é importante, principalmente quando nos relacionamos com um curso médio integrado à formação técnica e com o objetivo de inserção no mercado de trabalho. Por isso, para

fazer com seu corpo. Em seu *Em Busca de um Teatro Pobre* (1986), Grotowski identifica que as características que potencializam o teatro como linguagem única e diferenciada das demais são advindas deste encontro entre sujeitos que, tanto em possibilidades técnicas, ou impossibilidades se comparadas aos efeitos cinematográficos, quanto em uma dimensão poética, que estabelece um tempo, um espaço e uma ação catártica, é preciso serem mantidas e valorizadas em sua essência.

⁵² Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 1, CAPÍTULO 4, p. 81 a 84.

construir a disponibilidade para experiência nos pautamos em estímulos que proporcionassem uma escuta do corpo – desejos, constituição e escolhas – por meio do desenvolvimento da percepção sensorial.

É relevante o pensamento de Ryngaert do que é engajamento, tanto individual quanto coletivo, como um atributo a ser estimulado pela professora para que haja um envolvimento e uma entrega na experimentação. Essa noção de engajamento

[...] também remete à ideologia e, simplesmente, à ideia de que cada um coloca em jogo suas relações com a sociedade, com o mundo. Portanto, o apelo ao engajamento provoca medo. Em nome do prazer e do jogo, do direito de cada um de decidir os seus atos, esse engajamento provoca resistências e faz temer manipulações (RYNGAERT, 2009, p. 64).

No processo de Provocação Cênica consideramos importante fomentar as duas esferas indivíduo e grupo – com as experimentações que oportunizem a autoria colaborativa do material expressivo. Para que seja possível desenvolver complexidades e verticalizar o conteúdo, é fundamental compreender que a disponibilidade corporal, assim como o domínio do movimento, está relacionada à prática e ao conhecimento técnico. Ou seja, o contato, a repetição e a experiência proporcionam um corpo construído com liberdade para sua utilização, quebrando os condicionamentos sociais impostos no processo de escolarização e socialização (ROBINSON, 2017).

Viola Spolin propõe que o ambiente do contexto pedagógico possibilite o aluno “encontrar sua própria natureza”, incluindo a professora-condutora nesta busca que deve partir da certificação “de que ninguém esteja bloqueado por um método de tratamento inflexível” (SPOLIN, 2010, p. 33). Essa perspectiva corrobora o viés defendido de uma prática pedagógica reflexiva. O espaço de experimentação converge a dimensão conceitual, fundamentada em estudos teóricos, com os interesses e conhecimentos técnicos, expressivos e empíricos das estudantes. Sendo assim, o sistema depende intrinsecamente da relação entre as partes e do diálogo criativo, proporcionando conhecimentos sociais, históricos e culturais do conteúdo de Artes.

A aplicação de estímulos visa o desenvolvimento crítico e autônomo e, diante disso, o aspecto norteador das escolhas foi proporcionar um meio efetivo de escolha para a aluna- artista. Para contribuir para a disponibilidade corporal, a provocadora deve instigar relações com os conteúdos abordados e apresentar a aplicabilidade para seu repertório técnico- expressivo. Com isso, a estudante perceberá de forma mais crítica sua constituição corporal, tanto reflexo social quanto memória.

É importante pensar que o corpo é uma estrutura dinâmica e mutável, que se transforma constantemente e que promover uma consciência do corpo não significa limitar suas mudanças, mas

saber escutá-lo, buscando o autoconhecimento. Do mesmo modo, o contato com o outro altera a autopercepção, associando um diálogo afetivo que gera o respeito, a confiança e o contato mútuos. A professora-provocadora, ao integrar esse espaço em pé de igualdade, coloca-se também como cerne desta investigação.

Biange Cabral, em sua metodologia *Drama como método de ensino*, propõe a noção de ‘professor-personagem’ (CABRAL, 2006, p. 12), responsável por mediar dentro da experimentação as perspectivas e obstáculos, sem, com isso, seu direcionamento criar uma ruptura entre o contexto vivenciado e a condução professoral. Isso faz com que o professor seja parte da ação e que desempenhe as mediações a partir de sua personagem, coerente com a construção simbólica da ação. Essa alternativa se dá por identificar que o distanciamento entre a ação e o professor, como um ser externo ao exercício e inacessível, com um status diferente, pode inibir e limitar a liberdade na busca por descobertas.

O sistema pedagógico da Provocação Cênica corrobora esse viés do distanciamento e identifica que a posição – no espaço e simbólica – de fora da experiência, pode exaltar inflexibilidade e um caráter inatingível daquela que sabe mais e é superior aos que estão aprendendo/experimentando. O olhar de leitura externa é essencial na provocação, visto que a provocadora precisa ler corpo-experiência-desejos e buscar meios de fazer com que as alunas-artistas. Contudo, é possível estabelecer o espaço de colaboração desta pesquisa ao explicitar o próprio processo de aprendizado, suas reflexões acerca das escolhas e, principalmente, se adequar e permitir mudanças propostas pelas discentes e suas percepções. Spolin, identifica que

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. [...] Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender (SPOLIN, 2010, p. 3).

No caso deste processo de provocação, o experienciar é extensivo a todas as que integram o coletivo, igualmente, e é neste espaço circundado e conduzido pela intuição que ele se estabelece. O aprendizado é constante e precisa estar em acordo com cada coletivo, que apresentará diferentes demandas e desejos.

É importante sempre reforçar o caráter pedagógico desta proposta, que entende a professora-provocadora como uma catalisadora dos desejos, vontades e criações das estudantes, utilizando o

seu conhecimento técnico e artístico para prover meios e potencializar as escolhas. Esse viés, assumidamente construtivista, compreende a educação libertária de Freire como um ideal na formação do sujeito crítico (2004, p. 58).

Por meio dos estímulos selecionados e aplicados, foi possível discutir o cotidiano das alunas e seus contextos socioculturais, para aproximar o conteúdo da sua aplicação cotidiana. Motivar a participação é importante, uma vez que a proposta da Provocação se dá pelas escolhas de todas as partes. Contudo, não avaliamos que a imposição de participação seja o ideal, mesmo compreendendo que o espaço pedagógico de formação, que entende a experiência como parte do aprendizado, deve ser acessível a todas.

Diante disso algumas estratégias de engajamento fizeram com que as próprias estudantes quisessem estar presentes e contribuindo. A primeira foi compartilhar o espaço de condução, convidando a cada encontro algumas alunas para conduzir alguns jogos. Para isso, apresentava anteriormente o que seria feito e os objetivos a serem alcançados. Quando era necessário, abordava separadamente a responsável pela aplicação dos estímulos para fazer as críticas específicas à condução. Em alguns momentos, inclusive, fiz a atividade como discente, aproveitando para posteriormente orientar quem estava conduzindo o jogo e incentivando-a a criticar todas no que fosse necessário, sem exceção.

Outra estratégia foi acordar com elas a possibilidade de não participação em um exercício. Contudo, nesse caso, quem tomasse essa decisão teria que fazer críticas fundamentadas sobre todos os conteúdos observados, exercitando o olhar crítico. A adesão a alguns jogos serviu como um reflexo direto para a avaliação do sistema, permitindo-me observar se as alunas consideravam a proposta divertida ou não e possibilitando-me refletir e escolher propostas que gerassem maior interesse.

A última estratégia utilizada foi permitir a interrupção a qualquer momento, explicitando que caso sentissem qualquer desconforto ou indisposição, poderiam parar de imediato, o que gerou uma confiança em muitas, que passaram a tentar experimentar os exercícios, na certeza de que poderiam voltar atrás. O que de fato pouco ocorreu, uma vez que acabaram se divertindo com as propostas.

A condução do estímulo se relaciona ao que Spolin (2008) chama de instrução, que serve de encorajamento para que se mantenha o foco na proposta. Na Provocação Cênica apresenta-se o exercício ao passo em que o modifica pelo desejo e resposta das participantes. Como dito, o foco do processo não está no meio usado como estímulo, mas na realização da experiência em (des)construção⁵³. Alguns dos exercícios analisados anteriormente foram motivadores para

⁵³ Optamos por utilizar a terminologia exercício cênico, considerando, contudo, que o jogo dramático e o jogo teatral, de

importantes discussões e contextualizações, enquanto outros limitaram-se à própria realização, não menos importante, da construção pedagógica do teatro. Cabe a provocadora estimular a construção de uma energia de trabalho coletiva, que possibilite a proposição e que se fundamente pela liberdade, expressiva e crítica.

Faz parte deste sistema pedagógico estimular a reflexão sobre os desgostos do processo, enaltecendo-os. Não significa querer que a discente goste ou não se, mas buscar causar afetos que propiciem vontade de aprender e disponibilidade do corpo para ação. Os limites estabelecidos por cada uma e pelo coletivo precisam de espaço para problematização. O que esses limites dizem sobre o grupo? Quais aspectos são mais espontâneos? Como criar outras vontades? Como desconstruir os desgostos? Todos esses questionamentos não devem ser ignorados no processo.

Não é suficiente estabelecer um meio e aplicá-lo, mesmo que seja possível acessar objetivos importantes e relevantes para formação escolar. Nesta proposta, a principal estratégia de engajamento é o convite para condução conjunta do(s) processo(s) experienciado(s). Para isso, as escolhas são explicitadas, questionadas e conexões técnicas, de conteúdo, ideológicas e criativas são apresentadas e constantemente revistas.

As técnicas expressivas desenvolvidas no período de construção de repertório são confrontadas, problematizadas, modificadas e descartadas no próprio percurso. É preciso pensar no sistema da Provocação Cênica como uma verticalização do conhecimento provido pela linguagem teatral, que possibilita complexidades de acordo com o ritmo de aprendizado e apreensão de cada indivíduo e contexto de grupo. Cada uma das quatro etapas é importante, mas o que foi experienciado deve ficar para trás, configurando-se efetivamente como um repertório expressivo alcançável por meio da memória do corpo, para não enrijecer meios de aprendizado, mas desestabilizar os saberes, para que sua construção seja sólida e fundamentada. Remete-se, assim, ao processo de equilíbrio⁵⁴ de Jean

acordo com Ryngaert, Spolin e Japiassu, contribuem para a elaboração dos estímulos propostos. A terminologia jogo, pode inferir caminhos já investigados, sendo que, neste caso todas as propostas estão abertas e em processo, ao mesmo tempo em que são mutáveis e incertas (por se pautar na autorreferência e análise). Coaduna-se, entretanto, com a perspectiva de que o jogo “é uma forma natural de grupo, propicia envolvimento e liberdade aos jogadores e desenvolve as habilidades necessárias ao próprio jogo, no próprio ato de jogar” (2000, p. 13). É possível afirmar, também, que os jogos teatrais se diferenciam dos demais jogos ao inserir a recepção como parte da experiência. Mesmo com as mudanças explicadas, que diferenciam-se dos jogos teatrais e dramáticos, os exercícios autorais propostos neste processo consideram as três estruturas de Viola Spolin (2011), que incluem estabelecer: onde, se dá o ambiente da ação, quem – personagem ou relacionamento contido no ambiente/situação e o quê, que se refere a ação, a atividade a ser executada no jogo pelo ‘quem’ (SPOLIN, 2011, p.43).

⁵⁴ Segundo a teoria de Jean Piaget (1996), no processo de equilíbrio é possível regular o aprendizado, advindo da assimilação com referenciais construídos e da acomodação do saber. O conhecimento é um processo de desenvolvimento a ser trabalhado (a escola e família são pilares importantes do aprendizado), mesmo que a capacidade de aprendizado seja nata ao ser humano. Em busca de sobreviver, por exemplo, o homem inventou artefatos para se alimentar. Nem sempre a equilíbrio é possível, segundo Piaget, por isso que ele desenvolve as fases de aprendizado, para direcionar o que as vezes não é acessível pelo grau de complexidade inapropriada para a idade do sujeito. A equilíbrio, como um fator que regula o aprendizado, possibilitará que sempre haja um conhecimento possível de ser ampliado.

Piaget (1996) e compreende-se que é necessário que haja um estímulo constante que possibilite diferentes graus de aprofundamento para a área de conhecimento.

Enquanto diretriz para condução, a Provocação Cênica sistematiza abordagens sem, contudo, atribuir responsabilidades de alcance para o resultado, uma vez que toda e qualquer experiência é válida. A professora, ao se valer do espaço-papel de provocadora, define-se como aquela que não tem respostas e nem certezas, associando seu saber técnico, sua formação, conhecimento e olhar poético em função dos desejos das estudantes. Valoriza-se esse olhar especializado como uma catalizadora das capacidades, potentes e múltiplas, criativa e humana das discentes, ajudando-as a serem protagonistas de seu contexto sociocultural, assim como entende-se que a docente o é.

A liberdade pessoal, gerada por esse protagonismo propicia experimentações, (re)significações, e (re)criações da identidade em constante construção e das possíveis leituras de mundo, críticas conscientes. A partir disso, constrói-se a autoria poética, capaz de transformar a si e a sociedade por meio da criação, que é o objetivo dos estímulos apresentados.

2.5 A AVALIAÇÃO DIALÓGICA DA PROVOCAÇÃO CÊNICA

A etapa de avaliação de um processo pedagógico é extremamente importante porque permite compreender o aprendizado da discente e planejar melhor as atividades de acordo com as facilidades e dificuldades específicas de cada turma ou estudante. Além disso, influencia, também, a participação das alunas no momento de aula, na medida em que favorece a percepção e reforça o comprometimento de cada uma sobre o próprio aprendizado. O processo de Provocação Cênica apresenta algumas estratégias avaliativas qualitativas, considerando o caráter dialógico, colaborativo e flexível da proposta. É fundamental que a avaliação seja feita com coerência e siga as diretrizes institucionais e legislativas.

Antes de estabelecer os critérios e parâmetros avaliativos utilizados é preciso considerar algumas reflexões e diretrizes institucionais e legislativas. Historicamente enfrentamos uma desvalorização do componente curricular Arte, como se o conteúdo abordado ou o que é desenvolvido não tivesse relevância formativa, sendo considerado como entretenimento. Como dito anteriormente, entendemos a diversão como parte importante do cotidiano e uma ferramenta facilitadora do aprendizado, mesmo que não obrigatória. Além disso, a construção de afetos influencia no desenvolvimento da humanidade da estudante, tornando-a mais sensível na sua percepção sensorial e crítica. Contudo, limitar a área a um caráter de comemorações festivas, como é visto em muitos contextos (JAPIASSU, 2001), é não considerar o potencial crítico que o teatro arte proporciona⁵⁵.

⁵⁵ Cabe ressaltar que no ano de 2020 sofremos grande impacto com a dissipação do vírus COVID-19, deflagrando, como já

As Orientações Didático Pedagógicas (ODP) do IFTO (2015, p. 24) indicam que a aprovação nas disciplinas curriculares seja reflexo da frequência aferida e da média das notas dos trabalhos realizados. Explícita, ainda, a obrigatoriedade de participação em eventos, prioritariamente internos, como atividades de ensino, pesquisa e extensão; olimpíadas educativas; eventos culturais e artísticos; atividades esportivas; e outros definidos nos Planos Pedagógicos dos Cursos ou em outros projetos e programas institucionais (IFTO, 2016, p. 93). A avaliação das estudantes, no contexto das disciplinas tem que ser processual e cumulativa e precisa priorizar o aprendizado qualitativo e não a quantificação de respostas condicionadas, sem considerar as especificidades de cada indivíduo. A avaliação do aprendizado, segundo a ODP, precisa considerar todos os recursos utilizados pela professora e todos os momentos de interação formativa (2015). Seguindo essa orientação, a docente deve buscar meios diversificados⁵⁶ para aferir a aprendizagem, que possibilitem

observar e registrar o desempenho do estudante nas atividades desenvolvidas e que permitam contribuir com seu desenvolvimento cognitivo, reorientando-o diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas, reconhecendo as formas diferenciadas de aprendizagem, em seus diferentes processos, ritmos, lógicas, exercendo, assim, o seu papel de orientador e mediador no processo educacional (ODP/IFTO, 2015, p. 22).

Esse registro é feito por meio dos planos de ensino e de aula, relatórios e diários de classe e deve ser realizado de forma objetiva, considerando o que foi planejado e aplicado, além das reações que forem relevantes para compreender o processo de aprendizado do estudante.

É possível perceber algumas mudanças importantes na proposta da BNCC, como apresentado

dito, uma pandemia mundial. Muitas discussões que permeiam este contexto, como pesquisa publicada na revista *Brain, behavior, and immunity* (07/2020) e o ensaio de Lia Calabre publicado no jornal da Universidade de São Paulo (volume 13 da Revista *Extraprensa Cultura e Comunicação da América Latina*), atribuem um grande valor das obras artísticas para o enfrentamento psicológico do isolamento social. É possível perceber o acesso à diferentes linguagens tanto como fuga para lidar com tantas informações desestabilizantes sobre as mortes e impactos socioculturais que essa realidade está imputando a todo o mundo quanto como meio de compreender e analisar a sociedade. Em meio a esse contexto, cabe ressaltar, entretanto, que houve um retrocesso no que se refere às políticas culturais que desvalorizam o setor cultural e desconsideram os direitos trabalhista dos artistas. Essa análise pode ser corroborada a partir de duas informações factuais: o governo bolsonarista revogou o direito da classe artística ser microempreendedora individual – MEI, eliminando todas as atuações que se relacionam com o setor cultural e congelou os investimentos na área, impactando diretamente nos fomentos estaduais e federais, como o Fundo de Apoio à Cultura (FAC), Lei Estadual de Incentivo à Cultura (LEIC) e Lei de Incentivo à Cultura (LIC). E, por fim, extinguiu o Ministério da Cultura – MinC, órgão fundamental para a instituição de políticas culturais, criação e repasse de fomentos e regulação. Com a criação de uma secretaria nacional de cultura em seu lugar, retrocede em conquistas de atuação e valorização específica do setor cultural, retomando o status outrora ultrapassado de área irrelevante para a cultura brasileira.

⁵⁶ Como proposta de diversificação o documento sugere, no Art. 65., as seguintes estratégias: I - atividades individuais e em grupo; II - pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários; III - pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos; IV - provas escritas e orais, individual ou em equipe; V - produção de textos, relatórios, práticas em laboratório; VI - produção científica, artística ou cultural; VII - simulados, estudos de caso; VIII - outros definidos em plano de trabalho/ensino. A Provocação Cênica só não se vale dos itens IV e VII.

na apresentação desta tese, que influenciam diretamente os métodos de avaliação. A principal é a mudança da carga horária do componente curricular, que estipula uma complementaridade por meio de projetos extraclasse. Sendo assim, os critérios de avaliação extrapolam o conteúdo em sala de aula no caso da Arte, visto que a complementação da carga horária se relaciona com os Itinerários Formativos:

Laboratórios: supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática etc.).

Oficinas: espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunais”, quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.).

Clubes: agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, fandom etc.).

Observatórios: grupos de estudantes que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc. (imprensa, juventude, democracia, saúde da comunidade, participação da comunidade nos processos decisórios, condições ambientais etc.).

Incubadoras: estimulam e fornecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas/sites, projetos de intervenção, projetos culturais, protótipos etc.).

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.).

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.) (BNCC, 2018, 477).

Como vimos, os Itinerários formativos competem à complementação da formação técnica e profissional, entretanto, as competências básicas estipuladas privilegiam as áreas de português e matemática e entendem todos os demais conteúdos como secundários, parte integrante dos itinerários. Os contextos dos Itinerários visam um espaço colaborativo, que parte do interesse das discentes. Cabe ressaltar que antes os PCNs (2000) configuravam-se como uma diretriz norteadora para inspirar a construção curricular de forma autônoma, ao passo que a BNCC prevê sua aplicação

de acordo com a estrutura estipulada.

A BNCC (2018) busca estabelecer um espaço de protagonismo das estudantes, permitindo que tenham mais liberdade para desenvolver sua formação a partir de suas habilidades e desejos. A discente é, portanto, também responsável por sua aprendizagem e precisa exercer sua autonomia. Contudo, como problematizado, essa decisão exige uma construção cultural de valorização de todas as áreas de conhecimento, o que não é o caso. Além disso, requer uma base do ensino fundamental fortalecida, para que não haja uma supressão do aprendizado específico e sim um direcionamento de acordo com os interesses das estudantes. Essa mudança paradigmática refletirá na avaliação feita pela professora, uma vez que precisa-se considerar, no caso dos Itinerários Formativos, o contato limitado que as alunas tiveram e terão com as artes, visto que não exige-se cursar o componente curricular durante todo o ensino médio, como era obrigatório anteriormente.

A BNCC estabelece dez competências gerais da área de Linguagens, que influenciaram a abordagem de conteúdos e os aspectos avaliativos desenvolvidos pelas docentes. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as

dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018, p. XX).

Os objetivos advindos dessas competências visam o aprendizado crítico da estudante, considerando a experiência como parte fundamental para construção de autonomia, análise sociocultural e um protagonismo social, capaz de identificar e provocar mudanças em seu contexto.

No que se refere a diretrizes de competências específicas das Linguagens e suas Tecnologias, diferentemente dos PCNs, a BNCC elenca sete segmentos para o Ensino Médio, integrando todas as linguagens que compõem a área, sem distinguir as disciplinas. É possível perceber no quadro abaixo, que as competências visam a construção de uma autonomia de aprendizado e uma reflexão crítica do próprio contexto da aluna, possibilitando que ela consiga analisar seu meio cultural, enaltecer sua construção identitária, dominar seus meios expressivos e se conectar a sua realidade, contexto tecnológico e social.

QUADRO 2: DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES⁵⁷:

<p>Definição: “as competências e habilidades são caracterizadas como um saber mobilizar recursos (conhecimentos e capacidades cognitivas e relacionais) – ou a capacidade do sujeito em lançar mão do todo ou de parte desses recursos – para enfrentar um conjunto de situações complexas” (PCN+, 2006, p. 182).</p>		
<p>Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio/Arte (2000)</p>	<p>PCN+ complementar aos PCNEM (2007):</p>	<p>Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018)</p>

⁵⁷ São considerados três documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 2000, que estabelece diretrizes para a área de Linguagens e Tecnologias (na qual a Arte faz parte), os PCN+, de 2006, que consiste em Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados por Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz e Rosa Iavelberg e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento que vigora e rege as diretrizes curriculares atuais. Todos os documentos dos PCNs oficiais, incluindo as bases legais, podem ser acessadas em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> acessado em 10 de novembro de 2020.

<p>COMPETÊNCIA 1:</p> <p>Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas (PCN, 2000, p. 51).</p>	<p>EIXO 1: <i>Representação e Comunicação</i></p> <p>COMPETÊNCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; - Ler e interpretar - Colocar-se como protagonista na produção e recepção; - Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes. 	<p>COMPETÊNCIA 1:</p> <p>Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>
<p>COMPETÊNCIA 2:</p> <p>Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros (PCN, 2000, p. 52).</p>	<p>EIXO 2: <i>Investigação e Compreensão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar e interpretar no contexto de interlocução; - Reconhecer recursos; expressivos das linguagens; - Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e os de ruptura; - Emitir juízo crítico sobre essas manifestações; - Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria. 	<p>COMPETÊNCIA 2:</p> <p>Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>COMPETÊNCIA 3:</p> <p>Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica (PCN, 2000, p. 53).</p>	<p>EIXO 3: <i>Contextualização Sociocultural</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica (expressão, comunicação e informação), nos três níveis de competência; - Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e fontes de legitimação desses acordos; - Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; 	<p>COMPETÊNCIA 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional - Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; - Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação. 	
Valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte (PCN,2000, p.54).		<p>COMPETÊNCIA 4:</p> <p>Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>
		<p>COMPETÊNCIA 5:</p> <p>Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.</p>
		<p>COMPETÊNCIA 6:</p> <p>Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>
		<p>COMPETÊNCIA 7:</p> <p>Mobilizar práticas de linguagem no</p>

		universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
--	--	---

Sob um viés comparativo com os PCNs (2000), que propunham uma organização curricular por ciclos, vemos uma mudança nas competências estipuladas pela BNCC para o processo pedagógico – conteúdo e avaliação – organizadas por unidades temáticas e competências específicas para o componente curricular de Linguagens, sem discutir as especificidades da Arte, como previsto nos dois documentos anteriores, PCNs e PCNs+. Além disso, é possível perceber que na primeira e segunda colunas há uma indicação direta de abordagem das linguagens artísticas que compõem a área. Já nas sete competências da BNCC há um estímulo a competências pertinentes a todos os contextos.

Podemos inferir que há uma liberdade maior em se abordar conteúdos que contribuem para as competências da BNCC, todavia, a responsabilidade da professora é ampliada ao ter que selecionar o que será abordado. Mesmo com o restabelecimento das diretrizes que não se pautam mais diretamente na “abordagem triangular” de Ana Mae Barbosa (1987/2006), substituindo-as pelas sete competências da área de Linguagens e suas tecnologias, a contextualização, a apreciação e a contextualização ainda fazem parte do caráter formativo do ensino médio.

Cabe ressaltar que os impactos dessas mudanças apenas poderão ser mensurados como tempo, após implementação e amadurecimento da proposta. O que se tem atualmente são conjecturas que precisam ser vistas de forma crítica, compreendendo a obrigatoriedade das diretrizes, que possuem valor legal, para uma ação progressista e propositiva⁵⁸.

As diretrizes da BNCC são obrigatórias e prescritivas, mesmo que em vários momentos seus princípios sejam apresentados como norteadores e não impositivos. Esse posicionamento é, contudo, contraditório, pois embora permitam abordagens diversificadas, visto que não proíbe diretamente alguns assuntos, não apresentam ou direcionam os conteúdos possíveis, como os PCNs faziam. Isso faz

⁵⁸ Na constituição federal, artigo 210 e também na LDB artigo 21, a criação de uma base curricular comum já era considerada como uma necessidade para o desenvolvimento da educação básica nacional. Inclusive, em 2010 dentre as resoluções (especificamente a número 4) da CNE essa demanda também foi considerada. Contudo, mesmo com as contribuições nas primeiras etapas de elaboração da BNCC é preciso ressaltar que sua construção não foi feita de forma colaborativa e aproveitando o contexto do golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma, a oitava popular foi interrompida e o documento imposto sem diálogo com a comunidade escolar, mesmo sabendo que ainda haviam fragilidades importantes identificadas nas primeiras contribuições públicas (na primeira consulta online foram 12 milhões de contribuições).

com que seja percebida uma generalização impositiva, que não considera as especificidades de cada estado e município.

Esta pesquisa, que tem como ponto principal a discussão do espaço pedagógico do teatro no ensino médio, defende que o trabalho da professora não deve ser engessado por moldes replicáveis e que deve-se discutir e refletir sobre cada contexto pedagógico. E propõe para além, um processo de avaliação apoiado no dialogismo e na análise igualitária de todas as que fazem parte da relação ensino-aprendizagem. Diante disso é preciso estabelecer critérios acessíveis, que tenham como objetivo nortear a professora em sua observação e aferição, e com os quais as estudantes sintam-se seguras, por saber o que se espera delas.

Uma questão problematizada pelo método da Provocação Cênica é a atribuição numérica das avaliações que, mesmo considerando os aspectos qualitativos, busca quantificar a partir de uma escala de zero a dez (sendo que para aprovação a discente precisa atingir a média seis no contexto do IFTO). Obviamente é preciso estabelecer critérios e parâmetros mínimos para que o aprendizado seja mensurado. É necessário, ainda, que se tenha rigor nos conteúdos e informações para que a aluna apresente as habilidades e competências objetivadas em cada disciplina. Contudo, a professora, ao se relacionar com essa escala de aferição, precisa problematizar suas escolhas e adequar seus objetivos a essa avaliação.

Tiago Cruvinel, no artigo “Avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio”, analisa algumas demandas no contexto da educação escolar para problematizar os critérios de avaliação. Identifica a necessidade de se ter parâmetros claros que permitam “propor ações efetivas, como políticas públicas, para melhorar o ensino que ali ocorre e mapear, de forma factual, principalmente o ensino de Arte nas escolas públicas” (CRUVINEL, 2019, p. 78). A partir da provocação estimulada por Cruvinel, levantamos dois questionamentos: existe um ideal a ser alcançado em termos expressivos do corpo? O que configura um mal desempenho dentro de uma investigação processual da experiência criativa? Compreendemos, em acordo com Cruvinel, que os critérios qualitativos precisam ser estabelecidos em conformidade com as reais possibilidades dos cenários e contextos cotidianos da Arte no âmbito escolar (2019, p.79).

A BNCC indica que a organização curricular precisa ser estabelecida de modo que se adeque a diferentes contextos e condições e, com isso, “é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório” (2018, p.479). É possível refletir, entretanto, que essa flexibilização se fundamenta em um indicativo que irá se basear nos sujeitos-avaliadores e suas análises. Será que isso, contudo, não proporciona cenários muito díspares e sem um rigor que se configure como uma unidade norteadora aplicável a diferentes contextos e paute-se muito na subjetividade da professora?

Embora não haja uma parte específica da BNCC que trate da avaliação, é preciso que as

competências indicadas no documento não exerçam a função de alcançar uma aptidão pré-estabelecida, servindo para aprovar, reprovar ou quantificar objetivamente o aprendizado. Precisamos refletir criticamente sobre as competências estabelecidas e, a partir delas, desenvolver meios que considerem a subjetividade das pessoas. Para instituir uma avaliação formativa em Arte é preciso uma observação constante e considerar o processo como principal meio de aferição, pois é a partir dele que os percursos diversos serão estabelecidos.

Questionamentos reducionistas, que consideram somente a perspectiva de acerto ou erro e que entendem como objetivo um resultado unificado, sem considerar as especificidades de cada pessoa, precisam ser discutidos e, se possível, desconsiderados.

Nos PCNs+ vemos que a avaliação em Arte traz discussões complexas elaboradas pelos autores, uma vez que ainda existem concepções “reduzidas do procedimento avaliador direcionado apenas aos produtos artísticos” (2006, p. 200). Entendemos, neste contexto, que o alcance ou resultado poético é um reflexo dos posicionamentos políticos, ideológicos e estéticos de suas autoras, as estudantes. Assim, não cabe a professora avaliar o produto, sob um viés subjetivo do que considera melhor ou pior, mas sim compreender se no processo a estudante teve a possibilidade de investigar sua criticidade poética e apresentou engajamento no processo. No contexto da Provocação Cênica no ensino médio o “como” precisa ser enaltecido, estabelecendo o ponto de partida e o decorrer da formação, considerando o ponto alcançado sempre em relação ao inicial.

Quando quantificamos, frequentemente a nota final é mais almejada do que o que se descobriu no processo da experiência. Temos assim, um falso entendimento de que uma nota sete é pior do que uma nota dez. Contudo, uma reflexão utilizada com frequência é que no processo de avaliação, mesmo quando quantificamos, cada um tem um ponto de partida e o que será avaliado – que consideramos como análise qualitativa – é aonde se chegou a partir dele. Dessa maneira, ao analisar as produções expressivas das discentes é fundamental exercitar esse olhar.

Não obstante, é preciso considerar a construção dos afetos das estudantes no processo de aprendizado. Os PCNs+ indicam também que para analisar tanto o processo quanto o produto é necessário que se criem formas de documentação dos trabalhos, registrando os momentos sucessivos de cada etapa. É importante que a aluna saiba como e por que está sendo avaliada, para que possa compreender e até discutir os critérios usados, reconhecendo, dessa forma, o valor da avaliação em sua formação (2006, p 200). Está na BNCC que

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social

diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. **Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito.** Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (BNCC, 2018, p. 477. Grifos nossos).

Diante disso, a Provocação Cênica preconiza a participação da estudante como avaliadora de seu processo de aprendizado e das propostas pedagógicas. Com isso, se torna um objetivo acolher seus posicionamentos, entendendo-os como demanda por reverberar em uma cidadã muito mais confiante e segura de seus desejos. Algumas estratégias de se incluir essa perspectiva no espaço de avaliação são pertinentes.

Quando a estudante for se autoavaliar e aos seus pares é preciso que essa valorização esteja clara. Para incluí-las como avaliadoras é importante inteirá-las dos meios e objetivos. É preciso quebrar novamente a prerrogativa de hierarquia do saber e ter disponibilidade para confrontar sua análise e escutar a outra. Isso permite desenvolver um caráter humanizador e sensível das alunas, ao se defrontarem com a dificuldade de análise subjetiva. Muitas discentes, quando questionadas e impelidas a discordar do meu posicionamento, indicam que parece que há uma ambiguidade no posicionamento das professoras de modo geral. Ao passo que as querem críticas, sentem medo de retaliações caso discordem de algo.

A ênfase no processo de criação, na experiência, precisa contar com meios igualmente claros de avaliar as alunas. Em uma valorização da produtividade, do que é visto enquanto produto, é preciso desmontar os aspectos avaliativos que se pautam no resultado poético de uma obra e analisar o processo que o gerou.

A BNCC possibilita um espaço menos enrijecido de abordagem de conteúdos e temas mesmo com todas as críticas apresentadas – o que faz com que haja uma subjetividade ainda maior no que se refere a quantificar a avaliação, que precisa ser qualitativa. Contudo, é preciso traduzir esse viés para uma nota mensurável. Para isso, propomos o estímulo ao diálogo sobre as descobertas individuais, considerando as dificuldades encontradas, como estratégia pertinente.

Os documentos oficiais apresentados consideram a avaliação formativa como um objetivo que inclui a regularidade, o processo. Compreende de maneira fundamentada e crítica a nota/avaliação recebida, como um resultado de seus alcances processuais, entregas e compreensões. A nota não deve ser usada como um parâmetro separativo entre as que atingiram a média mínima

estabelecida ou não, uma vez que cada atribuição pode ser encarada como um indicativo pedagógico para aquilo que entende-se, no contexto formativo daquela disciplina, que precisa ser trabalhado e que requer atenção⁵⁹.

O conceito de meritocracia, desenvolvido por Bourdieu (1998), lança um olhar importante sobre a avaliação no contexto de formação educacional, pois explicita que a generalização beneficia somente aquelas que fazem parte da classe dominante e que podem se valer dos acessos culturais. Segundo o autor, a instituição escolar afirma a tradição de que os mecanismos de avaliação tendem a auxiliar na reprodução das desigualdades sociais, uma vez que

[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. Isso ocorre pelo distanciamento que há entre o que é transmitido pela escola e, conseqüentemente, pelo que é cobrado (avaliado) dos alunos (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Desse modo, é preciso discutir e considerar cada pessoa para que a avaliação seja pautada nas individualidades socioculturais, sem que estipule uma quantificação atingível, idealizada de forma padronizada. Não deve ser vista não como um meio de nivelar por baixo ou considerar inaptas aquelas que sofrem por uma desigualdade de acesso ao capital cultural.

Em seu *A economia das trocas simbólicas* (2009) Bourdieu discute que a escola é

uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas [...], os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura (2009, p. 307).

Com isso, é importante refletir sobre a necessidade de que a escola permita, identifique e

⁵⁹ Nessa reflexão sobre os métodos e sistemas de avaliação é relevante considerar as mudanças que a pedagogia brasileira percorreu, distanciando-se da pedagogia tradicional, que considerava as camadas privilegiadas – tanto social quanto culturalmente – buscando um sistema com mais equidade, segundo Saviani (1991). A instituição escolar se torna, assim, responsável por “[...] promover a coesão social e garantir a integração ao corpo social” (1991, p. 16). Sendo assim, a escola como um meio de ajuste social considera o aluno que não se adequa as medidas aplicadas como um fracassado, criando um ideal a ser atingido no aprendizado. A pedagogia tecnicista, segundo Libâneo, também apresentava objetivos “[...] pré-estabelecidos para uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar conteúdos, comprometendo ainda mais a qualidade” (LIBÂNEO, 1999, p. 95) e tinha como preocupação central a inserção no mercado de trabalho, com objetivo de produtividade.

valorize as representações culturais das indivíduos que a constitui. A multiplicidade de valores, conhecimentos e referenciais precisa ser considerada no processo de avaliação, pois traduz-se como repertório. Essa indicação fortalece e corrobora o envolvimento da aluna como avaliadora, para que a professora, com suas próprias constituições e idealizações, não setorne aquela que julga atribuindo aos aspectos avaliativos seu único viés referencial, mas que seja mais um olhar a agregar reflexões sobre condutas e processos.

Bourdieu (2009) desenvolveu seu trabalho na proposta de discutir meios de dirimir as desigualdades escolares. Ser ofertada de forma gratuita não é suficiente para que a escola se torne um meio de desenvolvimento sociocultural do indivíduo. É preciso proporcionar acesso e considerar a construção como um espaço que seja efetivamente inclusivo e que abarque os referenciais identitários de cada pessoa.

Avaliar uma produção poética, mesmo estabelecendo critérios de leitura da obra, é um exercício que não deve ser generalizado. É preciso que essa atribuição seja multirreferencial, para que possibilite contar com olhares de fruição e apreciação diversos. É preferível classificar mediante aspectos pré-delimitados do que julgar os modos de expressão constituídos no processo. Defende-se aqui que os instrumentos utilizados para a avaliação de cada contexto sejam construídos e escolhidos considerando-se cada turma, quem são as alunas, quais seus referenciais e o que causa afeto, assim como os estímulos da Provocação como método.

Do mesmo modo que os objetivos do processo pedagógico de avaliação precisam ser constantemente revisitados pela instituição, promovendo uma cultura de política institucional aberta (em processo) e não pré-estipulada. Os documentos legislativos e institucionais norteiam as condutas e possibilidades, mas não podem ser limitadores, necessitando ser constantemente revistos e atualizados. A BNCC (2018) considera as mudanças dos sujeitos no processo pedagógico, explicando que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BNCC, 2018, p. 14).

É importante, no processo de avaliação, que a liberdade expressiva seja enaltecida e não cerceada por uma constante atribuição valorativa. O engajamento e a construção participativa têm que ser mais importantes do que “o que” se está produzindo. Se queremos estudantes críticas e que possuam um discurso argumentativo fundamentado, sem achismos e generalizações, é imprescindível que os aspectos e conexões realizadas para o entendimento do conteúdo – apreciação, contextualização e produção – não sejam descartados ou diminuídos.

Na proposta da Provocação Cênica, temos um favorecimento dos posicionamentos e contribuições. O trabalho da professora-provocadora tem que exercitar a autorreflexão e colocar em

voga suas escolhas avaliativas. O planejamento é parte fundamental para que a flexibilidade processual não desconsidere aspectos importantes da experiência – inclusive na relação com o conteúdo – uma vez que também é a partir dela que os estímulos iniciais são desenhados. Cabe ressaltar, que no caso da provocação essa ação é estratégica, dinâmica e dialógica. Segundo Libâneo, esse planejar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Alinhados a essa perspectiva e compreendendo, ainda, o papel de avaliação da estudante, é importante estabelecer estratégias que sejam claras, que traduzam o objetivo analisado e que articulem uma observação crítica e significativa dos aprendizados – das alunas e das professoras.

Assim, alguns critérios devem ser considerados no processo de avaliação da Provocação Cênica, na performance das estudantes:

- Mostrar engajamento na experiência proposta;
- Ter disponibilidade para escuta e consideração das propostas de outrem;
- Fundamentar os argumentos críticos na percepção estética e/ou conteúdo e/ou associações;
- Seguir as diretrizes propostas;
- Apresentar uma postura propositiva para as propostas coletivas e individuais;
- Exercitar a autoanálise e autorreflexão sobre os exercícios e/ou material expressivo;
- Respeitar visões/ideias divergentes, estabelecendo um diálogo constante com todas as envolvidas no processo pedagógico;
- Buscar outros referenciais além dos que são disponibilizados no contexto das aulas/projetos; e
- Ouvir para opinar.

Todos esses critérios dialogam com o objetivo apresentado pela BNCC que diz que

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (BNCC, 2018, p.461).

As estruturas consideradas como instrumento avaliativo, como provas, seminários, conversas, trabalhos escritos e orais e participação nas aulas seguem também as diretrizes da ODP/IFTO (2015) e

PPC/IFTO (2016). Sendo assim, é preciso que a professora seja coerente na elaboração e apresentação dos temas, conteúdos, metodologia e critérios avaliativos.

O processo de avaliação precisa ser diário e processual, principalmente em um contexto de aprendizado colaborativo e dialógico. Considerando as especificidades da Provocação Cênica foi desenvolvido um sistema avaliativo, que intenta associar o caráter subjetivo do teatro com seus parâmetros técnico-expressivos e, ainda, incluir a discente na análise e atribuição de notas. Essa estratégia visa o estímulo da análise crítica e da autopercepção, permitindo que a aluna não somente receba uma nota, mas que consiga compreender a atribuição quantificada sob perspectivas processuais. O processo pedagógico de avaliação dialógica da Provocação Cênica é dividido em três segmentos:

1º Segmento: Aplicações de exercícios diversos, todos com o mesmo peso e valores, como prova, seminário, participação em sala, pesquisas, apresentações, criação, exercícios, entre outros. Normalmente são aplicadas dez (ou mais) tarefas avaliativas, o que permite que a avaliação seja justa, entendendo-se que em um mesmo coletivo existem aptidões diferentes. Ou seja, algumas se saem melhor em provas, outras no trabalho oral. Equalizar todas as contribuições permite que a estudante, inclusive, sinta-se livre para não participar de alguma etapa que a deixe desconfortável ou desmotivada.

A proposta de divisão igualitária visa o equilíbrio, considerando que a etapa avaliativa não deve ser vista como uma chance única que se perdida prejudicará o andamento da formação escolar. Cria-se com essa estratégia um entendimento de que tudo será avaliado, ao mesmo tempo que cada exercício avaliativo é uma oportunidade de ampliar os entendimentos e aferir o que foi apreendido e o que não foi.

Cabe ressaltar, mediante esta reflexão de pesquisa, que ampliar o número de avaliações foi possível no contexto do IFTO – *campus* Colinas, pois o quantitativo de turmas por professora é de, no máximo, quatro, o que permite que haja um tempo de pesquisa, preparação e correção justa e com qualidade. Essa pode não ser uma realidade de outros contextos educacionais. Mesmo assim, esse sistema criado pode ser aplicado, diminuindo para duas avaliações igualmente quantificadas e aplicando os outros três passos destacados. AODP IFTO indica que: “§1º Deverão ser realizadas, por meio de instrumentos diversificados, no mínimo duas avaliações por etapa avaliativa (bimestre/trimestre ou outro), conforme a especificidade de cada componente curricular”.

É relevante, ainda, a compreensão de que todos os estímulos valorizam o processo da experiência, compreendendo-a como parte fundamental da formação escolar. O produto cênico-criativo é, portanto, uma consequência resultante da investigação, o que significa que não estabelece parâmetros estéticos e expressivos que visem avaliar o resultado e valorar o alcance poético. O que não infere dissociar o olhar crítico sobre as produções artísticas, visto que é importante construir o

olhar de espectadora da estudante, associando a apreciação à crítica, como discutimos nos próximos capítulos. Contudo, as escolhas poéticas não são avaliadas considerando se o que foi atingido é ou não adequado/agradável/correto, mas sim compreendendo as mudanças que as alunas/artistas/criadoras/indivíduas sofreram no processo e como dominam seus meios expressivos de forma técnica e consciente. O resultado não objetiva dimensões quantificáveis/avaliáveis a serem dominadas, uma vez que consideramos prioridade o processo de investigação do corpo.

2 ° Segmento: autoavaliação fundamentada da estudante, que além de atribuir ao seu processo pedagógico uma nota (de zero a dez) deve fundamentar suas escolhas, desempenho e aprendizados.

Com a finalidade de nortear as autoavaliações e estimular reflexões direcionadas, que problematizem aspectos considerados relevantes no aprendizado do teatro, foi elaborado um questionário, a ser respondido no final dos semestres, ao encerrar o período letivo. Percebi que o questionário estimula a reflexão sobre aspectos não racionalizados previamente.

FORMULÁRIO REFLEXIVO DE AUTOAVALIAÇÃO

Disciplina: Arte

Professora: Júlia Carvalhal

"A arte é uma forma de crescimento para a liberdade, um caminho para a vida"

(Fayga Ostrower)

Este formulário visa levantar questionamentos para que você possa refletir sobre seu processo de aprendizado na disciplina de Arte. Ao final você deve atribuir-se uma nota de zero (0) a dez (10) que considere todos os aspectos pontuados. Lembre-se que a média é seis (6). A autoavaliação é um dos critérios adotados para a atribuição de notas no semestre.

Seja justo e reflita sobre seu aprendizado!!!

QUESTÃO 1: Como você considera que foi a sua participação na disciplina?

QUESTÃO 2: Você buscou outras fontes relacionadas às linguagens artísticas além das apresentadas em sala de aula?

QUESTÃO 3: Você entregou os trabalhos solicitados no prazo e se empenhou para realizá-los?

QUESTÃO 4: Você considera que a sua postura durante o semestre foi responsável, no que se refere às atividades desenvolvidas no contexto da disciplina de Arte?

QUESTÃO 5: Como você se portou nos trabalhos em grupos? Foi propositivo e respeitou a opinião dos colegas? Ou impôs seu posicionamento sem considerar as discordâncias?

QUESTÃO 6: No que se refere ao domínio do corpo, você considera que sua expressão corporal mudou? Para melhor ou para pior?

QUESTÃO 7: No que se refere à sua capacidade de oratória, você considera que agora, ao final do semestre, possui mais domínio da sua fala, construção argumentativa e reflexão sobre temas diversos?

QUESTÃO 8: Qual é a importância da Arte na sua formação no ensino médio?

QUESTÃO 9: Como você relaciona os exercícios e conteúdos abordados no semestre com o seu cotidiano? Você acha que o que aprendeu mudou o seu olhar sobre seu dia-a-dia?

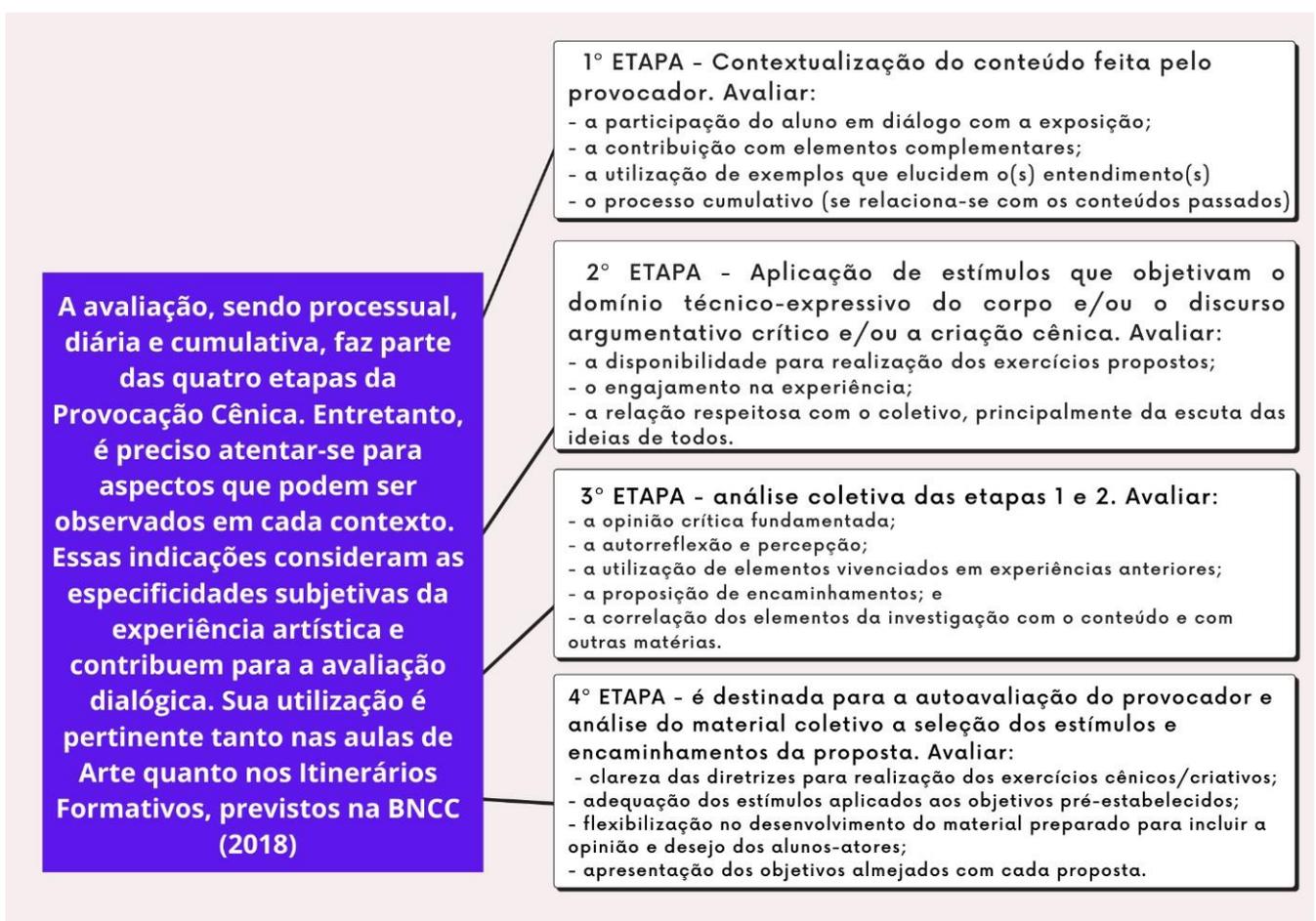
QUESTÃO 10: Fale de forma sucinta sobre os principais elementos que te marcaram durante o semestre?

OBRIGADA A TODXS VOCÊS POR TEREM ME ENSINADO TANTO. TENHAM A CERTEZA QUE VOCÊS ME AFETARAM MUITO. ESPERO QUE A VIDA NOS PROMOVA OUTROS ENCONTROS.

CONTEM SEMPRE COMIGO!!!

3º Segmento: avaliação entre pares, que é um recurso utilizado em alguns trabalhos avaliativos no final do semestre, atribuindo uma nota para as colegas nos processos em grupo. Essa estratégia possibilita que a estudante exercite seu olhar analítico e que, a partir da correção do trabalho da colega, consiga refletir sobre seu próprio desenvolvimento e resultados, considerando sua aprendizagem processual.

Em todas as quatro etapas de Provocação Cênica é preciso considerar o caráter intangível dos meios avaliativos subjetivos, principalmente no que se refere à experiência poética e/ou perceptiva. Sendo assim, foram estabelecidos critérios norteadores a serem observados.



Mesmo com essa avaliação sistematizada é importante ressaltar que não existe um método universal, visto que é um processo sequencial e contínuo. Todas as estratégias de avaliação deste processo de Provocação Cênica foram explicitadas para as estudantes e estipuladas a partir de diálogos entre a provocadora e as alunas. Foram, para isso, desenvolvidos critérios pragmáticos para análise qualitativa, utilizando a subjetividade das indivíduos e suas perspectivas diversas, como parte do processo. Vivenciar, sendo protagonista da experiência, fará com que o resultado seja a

culminância do que foi apreendido. Libâneo explica que a avaliação é uma tarefa “que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e alunos são comparados com os objetivos propostos” (1990, p. 195).

Para que fosse possível contar com a participação das discentes no processo de avaliação foi fundamental instituir uma análise crítica que compreendesse a subjetividade como um fator importante para a construção poética-expressiva das alunas, enaltecendo o fato de que isso não infere uma falta de objetivo ou rigor com o conteúdo. Como avaliar o improvisado que se pauta na experimentação e que resulta em respostas espontâneas do corpo? O que estabelece os critérios é considerar que criar é um ato de entrega no qual estão presentes nossas leituras e constructos afetivos e estéticos. Além disso, o ato criativo nos coloca em um espaço de vulnerabilidade e sujeição a críticas. Por esse motivo é preciso respeitar e estabelecer um espaço de liberdade criativa, de entrega, de vivência e, principalmente, de investigação expressiva identitária, política e ideológica. Cabe ressaltar que é por isso, também, que é necessário perceber que as apresentações escolares precisam ter um objetivo pedagógico e não de entretenimento somente, afastando-se do significado tão problematizado de festividades dissociadas da vivência da performance criativa.

Como apresentamos no capítulo anterior, este sistema se pauta, dentre outros aspectos, no domínio técnico-expressivo do corpo. Compreende-se que a técnica é importante para criação, principalmente associada à sua utilização crítica, consciente e fundamentada. Contudo, consideramos que aferir a utilização dessa técnica de experiência criativa não é objetivo do ensino do teatro no ensino médio, visto que a formação cidadã é mais importante do que a formação de artistas. Acessar os instrumentos técnicos é diferente de alcançar dimensões poéticas idealizadas. Esta proposta se alinha ao posicionamento de Sulian Vieira que considera o corpo “como primeiro palco da cena e como lugar” e, sendo assim, “o corpo de quem atua agencia diversas dimensões simultâneas como o sujeito desejante, o grupossocial a que pertence, o personagem como devir cinético e vocal, entre outras” (VIEIRA, 2008, p.01-03). Essa definição é o que nomeamos nesta pesquisa de poética que, sendo um reflexo de como os corpos são afetados, não consegue ser tangível de forma objetiva, desconsiderando essas dimensões complexas do corpo e seu “lugar”.

O campo do corpo como uma construção política é relevante para a avaliação da produção expressiva das estudantes. Acreditamos que no ensino médio o desenvolvimento das capacidades imaginativas, criativas e expressivas pode ser avaliado e quantificado, mas não a própria imaginação, criação e expressão. Caso contrário, estabelecemos novamente um enrijecimento da percepção da avaliadora como àquela a ser alcançada e valorizada.

A potência da linguagem teatral no campo das competências estipuladas pela BNCC (2018) é notável e pode ser vista como importante na formação crítica e expressiva das estudantes. Ainda assim, mesmo se organizando em conteúdos e instrumentos não deve se distanciar da dimensão poética e de proporcionar um autoconhecimento e uma conscienciados contextos socioculturais. Todos os princípios utilizados com este método de avaliação proposto podem ser aplicados e considerados também nos contextos extraclasse dos *Itinerários Formativos* da BNCC (2018).

CAPÍTULO 3 – A PROVOCAÇÃO CÊNICA EM SALA DE AULA: EXERCÍCIOS AUTORAIS OBJETIVANDO O TRABALHO TÉCNICO-EXPRESSIVO DO CORPO

Este capítulo relata o sistema da Provocação Cênica aplicado em sala de aula, na disciplina Arte do IFTO – Campus Colinas do Tocantins⁶⁰, tanto no que se refere as escolhas feitas quanto as conexões entre conteúdo e experiência. Para tanto, são expostos exercícios cênicos autorais, criados como estratégia de afecção nas estudantes contemporâneas, com seus meios de aprendizado intrínsecos ao processo escolar e ao condicionamento do corpo em aprendizagem, especialmente para este contexto de ensino médio.

As etapas de investigação teórica-conceitual e de aplicação do sistema em sala de aula ocorreram de forma concomitante, relacionando as buscas cotidianas às discussões da área, no intuito de propor e problematizar uma organização pedagógica para o desenvolvimento das aulas práticas, em sala de aula, no ensino médio. Essa estratégia foi necessária para que não se perdesse o objetivo de problematizar a práxis pedagógica, provendo discussões contextuais que intencionam confrontar as escolhas cotidianas, seguindo as delimitações institucionais e o que entendemos como pressuposto ideológico do teatro na formação escolar da aluna crítica.

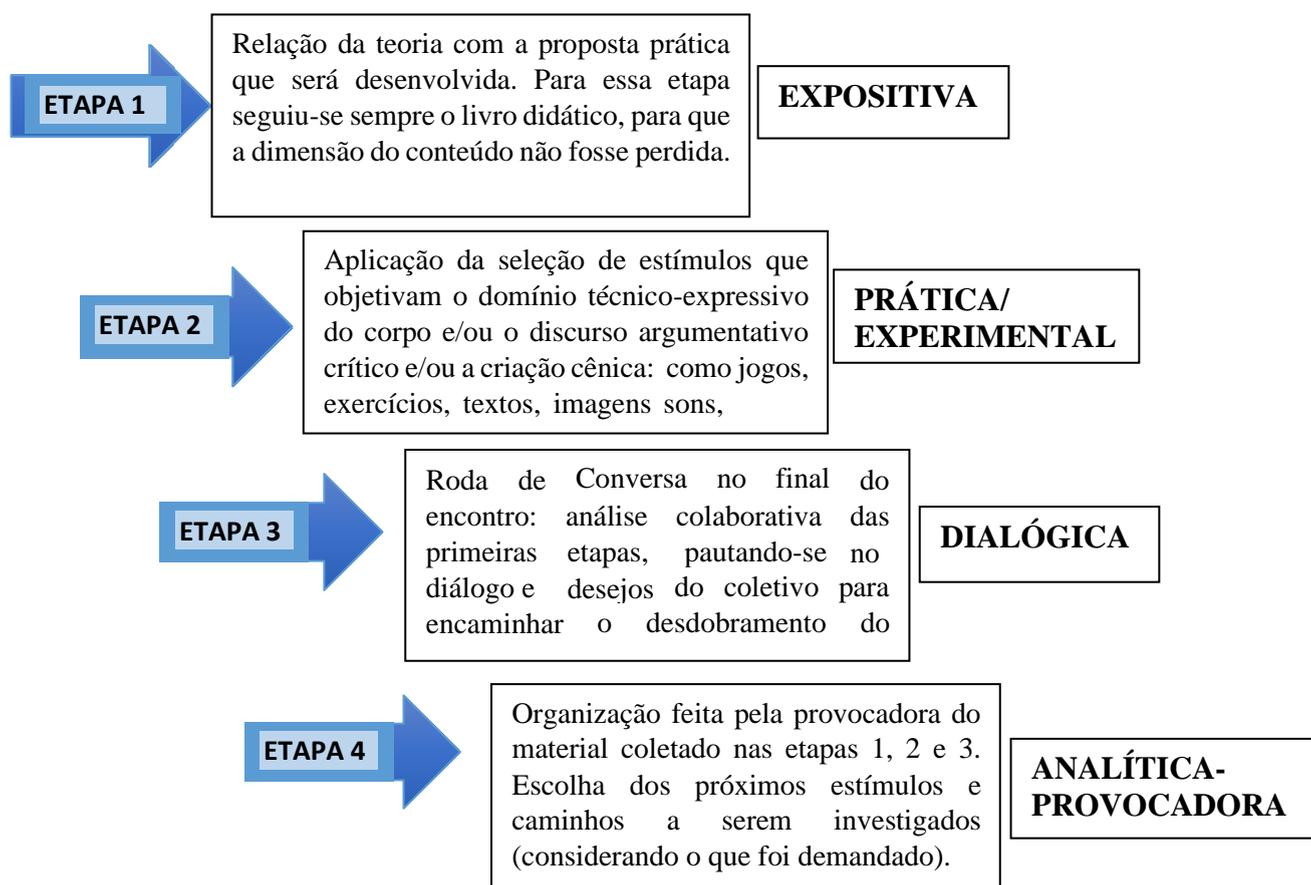
Cada exercício descrito refere-se a um dia/encontro⁶¹ de quatro horas, nas turmas de primeiro e terceiro anos do ensino médio, campus Colinas, no período de 2018 a 2020. É importante localizar o contexto da aplicação para ressaltar que os resultados e materiais oriundos desta experiência não totalizam as possibilidades envolvendo outros contextos, mas servem como uma diretriz aplicada que, sob estes preceitos, atingiu objetivos considerados importantes na associação da experiência, no processo de aprendizado do teatro, tanto em âmbito cidadão quanto de saberes cobrados nos vestibulares.

Sendo assim, cada exercício criado segue o sistema:

⁶⁰ Todos os planos de trabalho docentes do campus Colinas encontram-se disponíveis em: <http://www.ifto.edu.br/colinas/campus-colinas/ensino/planos-de-trabalho-docente>. Acesso em 11 de setembro de 2020. O conteúdo desta tese partiu do registro dos planos de trabalho e, também, dos registros em diários de classe, caderno de processo, áudios, fotos e vídeos. A descrição propõe que os exercícios sejam acessíveis, em seu objetivo e sistematização, para outros provocadores, professores, condutores se valerem deles em suas práticas pedagógicas.

⁶¹ Até o ano de 2021, quando a BNCC será implantada completamente, o componente curricular Arte é desenvolvido em paridade com todas as outras disciplinas. O que consiste em quatro horas/aula semanais em cada turma trabalhadas, normalmente, em único dia da semana. Com a BNCC (2018) – já foi dito, mas cabe lembrar – subtrai-se a Arte dos três anos do ensino médio (presente obrigatoriamente só em um) e diminui-se a carga semanal para duas horas.

Passo-a-passo da Provocação Cênica:



A aplicação das quatro etapas propiciou estímulos para que o encontro seguinte fosse planejado, de acordo com o que se havia alcançado, os desejos expressos das alunas e os objetivos pedagógico. Foram aplicados outros exercícios e jogos que não são autorais e que serão abordados no capítulo 5, relacionando-os ao sistema.

Foram desenvolvidos três exercícios autorais que tinham como finalidade principal o trabalho técnico-expressivo do corpo. São eles:

- 1 - Exercício *Bodystorm*;
- 2 - Exercício mantendo a bola no ar; 3 - Exercício vocalidades.

Para isso, foi fundamental discutir o processo de condicionamento do corpo na aprendizagem no contexto escolar do ensino médio.

3.1 O CORPO E SEU APRENDIZADO CONDICIONADO: CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA

A forma como ocorre o aprendizado é uma construção sociocultural e, portanto, modifica-se de

acordo com a sociedade, suas organizações e as demandas. Dermeval Saviani (1991), ao analisar os processos de aprendizado brasileiros, identifica uma mudança pedagógica que interfere nas interações entre sujeitos e na construção de seus saberes. O autor propõe uma teoria chamada Pedagogia histórico-crítica, desenvolvida desde a década de 1980 até os dias atuais, que busca um enfrentamento ao que chama de pedagogia tradicional e de pedagogia nova⁶². Uma importante defesa da proposta é o entendimento de como as relações sociais afetam as organizações educacionais e interferem em como se dá o aprendizado, uma vez que a educação é, neste contexto, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade de que é produzida histórica e coletivamente”, além de ser vista “como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1991, p. 422).

Saviani (1991) afirma que a estrutura organizacional escolar reproduz os papéis dominantes e não provoca mudanças efetivas na sociedade e, com isso, não ensina a questionar os saberes produzidos e a buscar aplicabilidades para seu aprendizado. Para ele, para que seja possível o aprendizado aplicável no cotidiano e relacioná-lo a uma perspectiva crítica e propositiva do jovem em formação, é preciso que a escola provoque uma participação mais atuante, permitindo e ensinando-o a questionar, a discordar, a refletir de forma analítica sobre o conteúdo, na interação com ele, e aprendendo-o a partir de sua perspectiva cultural. Assim, com o trabalho educativo realizado pela escola,

[...]deve-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2003, p.13).

A Pedagogia Histórico-crítica defende a educação segundo uma concepção dialética, contrária a um racionalismo tecnicista que privilegia a lógica e as formas, e se baseia na premissa de que a sociedade é contraditória e mutável. Também propõe inversões sociais constantes, o que faz com que a escola precise refletir a própria sociedade para poder transformá-la. É necessário, por conseguinte, considerar as contradições no processo de aprendizado, sejam elas sociais, culturais ou históricas e buscar superar as três formas de pedagogia (SAVIANI, 1991): a pedagogia tradicional, que mantém

⁶² Os da pedagogia tradicional produziam conhecimentos que já estavam disponíveis, sem considerar o caráter mutável do saber, em uma relação unilateral. Já as professoras da chamada pedagogia nova promoviam uma comprovação de hipóteses, testando os discursos e baseando-se nos resultados. Por volta de 1970, ainda segundo Saviani, é possível identificar uma teoria técnico-reprodutivista, na qual a escola reproduz a forma de sociedade existente. Essa vertente “apenas explica como a educação funciona e independente da teoria adotada é sempre uma reprodução da sociedade existente” (SAVIANI, 1991, p. 16). Segundo sua teoria histórico-crítica o grande problema das três formas pedagogias identificadas é que a maioria das escolas não foi concebida para transformar a sociedade, mas para reproduzi-la, corroborando a análise de John Dewey, de que “o sistema escolar sempre esteve em função do tipo de organização da vida social dominante” (DEWEY, 1896, p. 285).

estudantes como receptáculos da informação; a nova pedagogia, que se baseia nos resultados comprovados e a teoria técnico-reprodutivista, que se limita a reproduzir os papéis sociais, sem buscar modificá-los.

Na perspectiva pedagógica brasileira contemporânea, norteadas pelos documentos BNCC (2018) e PCNs (2000-2018) no caso do ensino médio, não cabe às alunas apenas reproduzir a sociedade, mas transformá-la. Logo, é possível relacionar os objetivos do currículo atual, de considerar “o contexto e as características dos alunos” e priorizar “o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2018, p. 12) com o centro da Pedagogia histórico-crítica, na qual a instituição escolar não pode limitar-se ao cotidiano sem promover mudanças, submetendo-se ao desejo somente das estudantes.

É possível perceber que há características do processo de ensino-aprendizado que fundamentam-se em um condicionamento das discentes e que impedem uma participação dialógica na construção de saberes, mesmo que a proposta de Saviani, em sua dimensão teórica, seja identificável nos preceitos educacionais do ensino médio da atualidade e nas orientações para o aprendizado como um meio de promover mudanças na sociedade.

Teorias de desenvolvimento, como a Psicogenética de Jean Piaget (1973) e a histórico-social de Lev Vygotsky (2008), consideram a pessoa cultural e seus aprendizados coletivos a partir da perspectiva construtivista, que quebra com a hierarquia positivista do saber da docente e busca aproveitar o caráter dialógico do aprendizado, atribuindo a todas as agentes um papel ativo e atuante. Dessa forma, as experiências que constituem a história individual das estudantes podem ser encaradas como potentes para o exercício de resolução de problemas e a professora cumpre importante papel na condução e na propiciação desse aprendizado⁶³.

Skinner (1968) compreende o comportamento⁶⁴ humano a partir de leis universais analisáveis, que considerem, contudo, a singularidade de cada pessoa em sua dimensão cultural, tanto em sua relação genética quanto histórico-contextual. Para ele, o ser-humano possui funções psicológicas subjetivas passíveis de serem compreendidas uma vez que seu comportamento (a forma como reage a

⁶³ Vygotsky traduz essa potência como Zona de Desenvolvimento Proximal, que significa que o nosso conhecimento quando conduzido e estimulado por alguém que já possui domínio pode potencializar a produção de novos aprendizados a partir de assimilações.

⁶⁴ A definição do conceito de comportamento é complexa e é fruto de investigação na área da Psicologia. João Cláudio Todorov identifica que, muitas vezes, a utilização do termo comportamento no cotidiano o associa a verbos de ação somente ou como interação entre sujeito e ambiente. Contudo, é importante problematizar que mesmo que tente-se traduzir comportamento como a interação entre sujeito e ambiente é mais interessante compreendê-lo como parte dessa interação, uma vez que as variáveis do ambiente afetam a ocorrência desses comportamentos e ao defini-lo como interação “alguns autores confundem o fato de que organismos se comportam em algum ambiente (não há comportamento no vácuo) - é um processo, ocorre no tempo e no espaço - com as interações nas quais esse comportamento é afetado por suas consequências (alterações no ambiente)” (TODOROV, 2012, p. 35).

estímulos interacionais) não é um fenômeno único e, mesmo que a cada nova interação tenha-se novos sujeitos e contextos, essas reações são moldadas pela sociedade e por suas prerrogativas. À escola cabe cumprir o importante papel de estimular comportamentos e promover interações diversas, embora o modelo pedagógico tradicional conteudista ainda prevaleça em muitos ambientes escolares.

Para Ken Robinson (2017) a escola mata a criatividade, ao longo dos anos de formação, ao tentar padronizar comportamentos e aplicar uma metodologia única para um coletivo. Para o autor, muitos países compreendem que é preciso uma reforma nos sistemas educacionais, porém é preciso criar meios aplicáveis que sejam diferentes e que não marginalizem os talentos individuais. Muitas das reformas educacionais feitas partem de duas estratégias: primeiro aumentar o acesso escolar e depois aumentar os padrões de ensino. Contudo, Robinson problematiza que

Os padrões educacionais devem ser altos e aumentá-los é obviamente uma boa ideia. Não existe objetivo algum em diminuir padrões. Mas padrões de que? Educar mais pessoas com um padrão melhor de qualidade é vital. Mas nós também temos que educá-los de forma diferente. A educação não é um processo imparcial de desenvolvimento das habilidades naturais do sujeito e nunca foi. Sistemas de educação em massa são construídos sobre dois pilares. O primeiro é econômico: que são moldados por pressuposições específicas sobre o mercado de trabalho, muitas das quais são agora, assim espera-se, ultrapassadas. O segundo é intelectual: que também é moldado por ideias particulares sobre inteligência acadêmica, que desconsidera outras habilidades que são tão importantes quanto, especialmente para a criatividade e para a inovação⁶⁵ (ROBINSON, 2011, p. 50, tradução nossa).

Seguindo sua instigação, é importante refletir sobre as metodologias empregadas no cotidiano pedagógico escolar. Se as possibilidades de interação e as jovens não podem ser vistas de maneira generalizada, então por que o modelo educacional considera que todas possuem a mesma demanda e capacidade?

O corpo quieto e passivo é muitas vezes entendido como o corpo que está dedicado ao aprendizado intelectual, da mente. A aluna, assim, é impelida a se portar de uma forma adequada, a sentar-se “direito”, com a coluna ereta, a manter-se quieta e pedir permissão quando quiser interferir verbalmente com o que está sendo exposto. Esse controle é relevante quando discutimos o ambiente escolar e suas limitações estruturais, de espaço e de uma única professora para 40 estudantes.

⁶⁵ No original: “Educational standards *should* be high and it is obviously a good idea to raise them. There is not much point in lowering them. But standards of what? Educating more people and to a much higher standard is vital. But we also have to educate them differently. Education is not an impartial process of developing people’s natural abilities and it never was. Systems of mass education are built on two pillars. The first is economic: they have been shaped by specific assumptions about labor markets, many of which are now hopelessly out of date. The second is intellectual: they have also been shaped by particular ideas about academic intelligence, which disregard other abilities that are just as important, especially for creativity and innovation”.

Entretanto, para Robinson (2017), os hábitos institucionalizados precisam ser quebrados, inclusive em suas organizações, para que tenhamos uma participação real da estudante na interação com o conteúdo, sem a obrigação de seguir alertas sonoros para início e final do exercício de aprender, sem direcionar o conteúdo por faixa etária, generalizando, assim, o aprendizado e, por fim, sem partir de uma grade fixa para todas.

Em *Escolas Criativas: A Revolução que Está Transformando a Educação* (2018), Ken Robinson e Lou Aronica propõem a implementação de “escolas criativas” que modifiquem a relação de interação entre agentes e ambiente e que instituem de maneira prática e efetiva uma pedagogia construtivista que, muitas vezes, só ocorre na teoria. Para isso, convidam a desconstruir qualquer prerrogativa de comportamento condicionado para disciplinar e que padronizem o conteúdo e as metodologias, criando espaços de aprendizados colaborativos e desafiadores, considerando as diferentes individualidades. Os estímulos, nesse caso, se dariam para conduzir o entendimento e não para imposições aplicadas em qualquer contexto de demandas do coletivo.

A proposta de Robinson (2018) é tanto instigante quanto utópica, se levarmos em consideração as responsabilidades e demandas das docentes e das instituições educacionais. Contudo, considerar sua aplicação pode melhorar a capacidade individual de enfrentar e solucionar problemas cotidianos, cumprindo um dos objetivos da formação escolar estipulados pelas normativas da BNCC (2018).

O próprio Skinner (1968) identifica que as práticas de condicionamento comportamentais produzem seres obedientes e que quem se beneficia disso são os professores e a instituição que podem controlar e conduzir as alunas nos objetivos educacionais. Essas normativas condicionantes, no entanto, modificam a relação de afeto das estudantes com a escola e com as professoras, o que resulta em um aprendizado limitado. O autor identifica, ainda, que as formas de controle escolar, como a punição corporal, não apresentam resultados significativos no aprendizado e que atitudes disciplinadoras, como críticas excessivas, ridicularização da perspectiva da estudante e perdas de privilégios, podem não ser pedagógicas e, ainda, causar associação negativa com o ambiente escolar.

Retomamos o trabalho de Vladimir Safatle, em seu *O circuito dos afetos - corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo* (2015), no qual discute que a noção de indivíduo e sua construção de afetos, em uma dimensão política, é gerada a partir do contato com o outro e seus próprios afetos. O medo é exemplo de um afeto que provoca a coesão, o que faz com que nossas organizações político-sociais se deem por uma noção coletiva de proteção soberana e hierárquica. O sujeito, mesmo que seja composto de propriedades que o identificam enquanto indivíduo, não deixa de ser uma construção social produzida pela própria sociedade e que se legitima por meio do contato com o outro, igualmente particular. Essa construção faz com que modelos comportamentais sejam muitas vezes reproduzidos e

não questionados, o que dificulta a promoção de mudanças sociais que considerem as demandas afetivas dos “novos” sujeitos.

Segundo Safatle (2015), a sociedade contemporânea ainda vincula-se à construção de expectativas pré-estabelecidas por essa reprodução de modelos, que nem sempre comportam a dimensão do aprendizado empírico, uma vez que este não permite prever seus desdobramentos. Dessa forma, a experiência pode paralisar as reivindicações do sujeito, por promover um caráter imprevisível que limita o agir, mesmo que por meio dela seja possível provocar mudanças. Para o autor

É possível dizer que o poder nos melancoliza e é dessa forma que ele nos submete. Essa é sua verdadeira violência, muito mais do que os mecanismos clássicos de coerção e dominação pela força, pois trata-se aqui de violência de uma regulação social que leva o Eu a acusar a si mesmo em sua própria vulnerabilidade e a paralisar sua capacidade de ação (SAFATLE, 2015, p. 83).

É papel da escola discutir as construções afetivas de suas estudantes para compreender estratégias que causem e que provoquem afetos, para que seja possível estabelecer paradigmas educacionais que compactuem com o potencial de afetarem-se mutuamente, em todas as suas possíveis implicações sociais, culturais, institucionais e pessoais. Ao proporcionar um espaço que respeite diferentes afetos dá-se liberdade de expressão crítica, de exposição dos desejos e de reflexões dos indivíduos em sua construção sociocultural, o que permite estabelecer escolhas pedagógicas que considerem a construção processual advinda das interações. Com isso, é possível promover discussões sobre a responsabilidade social ao se formar cidadã escolarizada e possibilitar a reivindicação igualitária ao acesso escolar e ao poder que decorre dele.

O condicionamento do comportamento, impeditivo de proposições mais participativas das estudantes, vai além da perspectiva crítica na construção do conhecimento e pode ser aplicado também na presença e organização do corpo no aprendizado. A forma como aprendemos a aprender na escola não costuma privilegiar o corpo em sua totalidade, mente e matéria, uma vez que propõe um corpo que reflete padrões comportamentais. Estamos acostumados a muitas vezes, no contexto de aprendizado, separar mente e corpo sem entendê-lo em sua totalidade no organismo⁶⁶.

⁶⁶ A separação entre corpo e mente é alvo de discussão da filosofia há tempos. C. L. Werneck (1995) identifica que Platão compreendia que o corpo do homem tinha como função representar a alma, como um cárcere. O corpo se inseria no “mundo sensível” e a mente “ao mundo das idéias” (WERNECK, 1995, p. 385). Ainda segundo Werneck, Aristóteles contribui à discussão compreendendo o homem de forma mais biológica, com seu corpo sendo importante “na construção dos princípios universais característicos do conhecimento científico” (WERNECK, 1995, p. 385). Para Aristóteles, ainda, o homem faz parte de um conjunto que envolve corpo e mente. Contudo, há uma relação hierárquica, na qual “a alma dirige o corpo, como o senhor ao escravo” (WERNECK, 1995, p. 386). René Descartes, em *Meditações Sobre Filosofia Primeira* (2004), discute uma dicotomia entre corpo e mente, separando-os como se não fizessem parte de uma totalidade. Essa visão ainda pode ser vista no contexto da educação, quando prioriza-se uma padronização de comportamento, estimulando, com o exercício do aprendizado, a mente e esquecendo-se do trabalho conectado ao corpo, que em sua forma e disponibilidade, contribui para a criação de significados. Até hoje temos um pensamento dicotômico,

O corpo, em sua materialidade expressiva, é uma construção afetiva na medida que em suas interações criam memórias impressas em seu comportamento (VYGOTSKY, 2008). Sendo assim, o ambiente escolar, e as interações providas por ele, apresentam informações relevantes para esta construção expressiva do corpo, que precisa de afetos que estimulem seu repertório expressivo e que reflitam seu aprendizado. É possível, contudo, perceber que sua potência expressiva nem sempre é incluída automaticamente nas proposições educacionais.

É possível traçar um paralelo entre as mudanças culturais da sociedade, que se traduzem muitas vezes em uma incomunicabilidade e uma indisposição para o encontro não- virtual e a importância do ensino do teatro para uma formação cidadã da juventude, mesmo com as ressignificações da linguagem teatral que ampliam as possibilidades de criação poética, como vemos nos estudos de Mariana Muniz com o teatro *Neotecnológico* (2018).

Ainda assim, o ensino do teatro pode abarcar desejos expressivos do corpo e de sua rede de afetos, ao se contaminar em sua experiência estética. Para Flávio Desgranges, “na sociedade espetacularizada, em que o show da realidade, por vezes, substitui a própria realidade, o olhar aguçado aliado ao senso crítico apurado procura estabelecer novas relações com a vida social e com diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la”. É importante estimular a construção de um olhar crítico com “uma interpretação apurada dos signos utilizados nos espetáculos diários. A aquisição de instrumentos lingüísticos, arma o espectador para um debate que se trava, justamente, nos terrenos da linguagem” (DESGRANGES, 2003, p. 177).

Questões resultantes do ensino do teatro no contexto escolar no ensino médio, como lidar com a própria corporalidade e seus meios de comunicação não verbalizadas e como conseguir mais segurança ao opinar e desconstruir a timidez a partir do conhecimento técnico do corpo e do discurso da palavra, podem ser potentes para o desenvolvimento pessoal da estudante. Todavia, é fundamental afirmar o papel do teatro no currículo escolar como finalidade e não apenas como meio para construção desse olhar crítico da sociedade, da valorização dos sujeitos culturais em seus contextos ideológicos-expressivos e das dimensões de aprendizado do corpo, com seus afetos, potências, histórias e poéticas. É importante não subordinar e limitar o ensino do teatro a outros conteúdos, mesmo considerando que a interdisciplinaridade pode ser um viés metodológico totalizador de um aprendizado completo⁶⁷.

apoiados nesses preceitos filosóficos. Para Noam Chomsky, em uma perspectiva contemporânea, “esse dualismo metafísico era naturalístico em essência, usando evidências empíricas para teses factuais sobre o mundo – teses erradas, mas mesmo assim, essa era a regra” (CHOMSKY, 2000, p. 196).

⁶⁷ Para Antônio de Barros (s/d) a interdisciplinaridade é um fator constante tanto do ponto de vista teórico, quanto prático e metodológico, porém nem sempre é vista como algo positivo, como se uma área não pudesse ou conseguisse se fundamentar por si só. Para BNCC (2018) os currículos precisam ser pensados em sua totalidade, uma vez que são complementares e que a “organização dos conteúdos precisam considerar a organização interdisciplinar dos componentes”,

Para Gilberto Icle, uma das dificuldades metodológicas de se trabalhar a pedagogia do teatro é “a delimitação de uma ordem discursiva que poderíamos chamar de *verdades teatrais*” (2009, p. 02). Quais aspectos são fundamentais para proporcionar a experiência das alunas com a linguagem teatral? E que conhecimentos técnico-expressivos não podem deixar de ser contemplados no ensino do teatro? É coerente dizer que toda abordagem metodológica parte de uma escolha de quem está mediando o conteúdo, visto que dentro da linguagem teatral as perspectivas são múltiplas e, muitas vezes conflitantes. É também relevante abordar seu conteúdo em uma perspectiva dialógica e multifacetada em seus fundamentos e apresentar propostas que consigam unir as questões estéticas e históricas que movimentam o fazer teatral contemporâneo, “pois as modificações observadas no modo de fazer e pensar teatro solicitam revisões necessárias nas propostas de aprendizagem dessa arte” (DESGRANGES, 2018, p. 02).

É tarefa da escola criar condições para que as alunas possam exercitar sua capacidade expressiva em sua totalidade corporal, tornando-as mais consciente de sua performance, cotidiana e artística, além de mais críticas de si mesmo e da sociedade que as envolve. Para isso, é preciso conhecer o próprio contexto cultural e valorizar manifestações expressivas nos quais está situada, considerando os saberes empíricos cotidianos. É importante, na perspectiva de Icle (2009), compreender, ainda, que

Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro (2009, p. 02).

Com efeito, aprender teatro possibilita desenvolver uma percepção crítica do mundo que vai além da compreensão sociocultural, provocando a estudante a interferir e mudar sua realidade, a partir de uma educação para democracia, que requer que a escola proporcione um espaço para o protagonismo da aluna como membro importante da sociedade e que essa “tenha consciência de seu pertencimento” (DEWEY, 1958, p. 224) e contribua para modificá-lo.

Para que o aprendizado cumpra a sua dimensão transformadora é preciso prover meios de acesso ao conhecimento e de consumo de bens artístico-culturais, tornando-os parte da formação cultural da sociedade, por meio da escola, com o ensino do teatro e das demais linguagens artísticas. Além das prerrogativas discutidas do que é necessário no ensino do teatro, se faz indispensável reconhecer sua importância para formar agentes capazes de transformar a sociedade e dirimir as

para que seja possível “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (2018, p. 13). É possível, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, abarcar a multiplicidade de sujeitos e de demandas, propondo explicações que não se limitam a uma área de conhecimento e que contribuem para ampliar limites teóricos e metodológicos.

desigualdades.

3.1.1 Descrição de exercícios autorais e suas correlações com o conteúdo de arte: ‘descondicionando’ o corpo.

1

EXERCÍCIO BODYSTORM⁶⁸ (autoral), foi aplicado no primeiro ano do ensino médio⁶⁹. O conteúdo trabalhado (1ª etapa) foi a criatividade que, como vemos em Fayga Ostrower (2009) e Ken Robinson (2017), é uma capacidade que precisa ser exercitada e desenvolvida.

O trabalho criativo, que visa o descondicionamento do corpo, a espontaneidade e a expressão, foi objetivado neste exercício, entendendo-se que é preciso dar liberdade e criar espaços nos quais o corpo possa se expressar espontaneamente. A sensibilização dos sentidos proporciona uma autorreflexão e pode quebrar com a mecanicidade da ação, permitindo alcançar qualidades distintas das cotidianas. O controle muscular na exaltação da formacorporal, quando exercitado para desenvolver reações espontâneas, pode potencializar a descoberta da liberdade expressiva.

As diretrizes para realização do exercício⁷⁰ são (2ª etapa): em um primeiro momento todas iniciam deitadas no chão e a cada palma (dada pela Provocadora) devem contrair ao máximo o corpo (posição fetal) e depois, com outra palma, expandir ao máximo (estrela).

Demonstrei a ação para que ficasse claro os princípios da contração e expansão e, também, com isso, busquei estimular a participação, para que se sentissem menos constrangidas em realizar o movimento. Foi proveitoso iniciar o exercício, fazendo-o junto com as alunas-artistas. Depois, em um segundo momento, foram inseridos diferentes estímulos musicais para estabelecer ritmos para essa contração e expansão.

Na roda de análise (3ª etapa) as alunas que se manifestaram disseram que acharam o exercício muito divertido, pois gostam de dançar, mas não conseguiram construir uma percepção e análise da espontaneidade do corpo em reação aos estímulos. Em uma das músicas sentiram vontade de

⁶⁸ Este nome foi dado para remeter à técnica *Brainstorm* que, segundo Alex Osborn, “é a ideação – parte do processo que exige imaginarem-se todas as ideias conjecturais possíveis, como soluções ou diretrizes para outras ideias possíveis, como soluções ou diretrizes para outras ideias que, por sua vez, poderão conduzir à solução... Quanto mais ideias concebermos conjecturalmente, por meio de possibilidades alternadas, tanto mais provável é acertar em uma ou mais que nos resolvam o problema” (OSBORN, 1987, p. 129). Seria uma “tempestade de ideias” que, *a priori*, não há valoração, visto que todas as ideias podem ser efetivamente potentes. O *bodystorm* é uma chuva de ideias com o corpo, sem significações anteriores.

⁶⁹ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 13, p. 212 e 213 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 4, p. 81 a 84

⁷⁰ É fundamental pontuar, para que haja clareza na dimensão mutável e processual dos exercícios de estímulo, que as diretrizes visam nortear a condução da provocadora. A narrativa proposta, imperativa no que se deve fazer, é o que foi construído com cada coletivo, sendo que nesta pesquisa, para que seja possível compreender a prática e as reflexões geradas por ela segue-se sequências propositivas. Ao utilizar as indicações deve ou pode considerar-se aqui a apropriação que cada provocador fará do sistema, que se imputa como uma prática pedagógica reflexiva.

chamar a outra para dançar. Questionei se era um desejo de muitas porque não fizeram isso e permaneceram no chão sozinhas, em investigações individuais. A reflexão foi que se sentiram inibidas em se levantar, com a possibilidade de serem vistas pelas colegas. A partir desta colocação conseguimos desenvolver a análise sobre *limite da vergonha*, que faz com que muitas vezes não aproveitemos as experiências como poderíamos.

Pudemos, com isso, discutir as imposições das estruturas sociais, relacionando a performance cotidiana/social, apresentada no segundo capítulo, a partir de Goffman (1989) e Schechner (2003). Além disso, discutimos a fundo a noção de performance de gênero, de Judith Butler (2008), principalmente no que se refere a construção idealizada do corpo feminino.

Na análise do que foi vivenciado para dar encaminhamento (4ª etapa), refleti sobre o exposto pelas estudantes, que avaliaram a experiência como extremamente difícil. Já havia utilizado este estímulo com a turma de Interpretação Teatral 1, que ministrei na Universidade de Brasília (1/2015), contudo as respostas alcançadas foram completamente diferentes. No caso deste processo houve um constrangimento muito maior em propor movimentos com o corpo, o que fez com que as alunas-artistas permanecessem por todo o exercício no chão e mantivessem mais a noção de contração e expansão do que buscassem responder aos estímulos com ritmos e tempos variados.

Essa reflexão propiciou a busca por exercícios que estimulassem confrontar essa vergonha do movimento. Para isso, considere dois pontos relevantes: o caráter lúdico da ação, que pode proporcionar um distanciamento da autocrítica, e a ação feita pelo grupo de forma coletiva, sem individualidades, que permite, por meio desse camuflar dentre os corpos, uma liberdade para ação, *a priori*.

2 - **EXERCÍCIO MANTENDO A BOLA NO AR** (autoral⁷¹), que se relaciona com o conteúdo de linguagem corporal⁷² (1ª etapa). Considera-se que o jogo lúdico possibilita um meio de investigação do corpo e suas capacidades, alçando uma espontaneidade nas reações. Com o processo de condicionamento social do corpo, perdemos a nossa disponibilidade criativa e passamos a reproduzir idealizações. Este corpo “disciplinado” exclui as percepções sensoriais e seus estímulos à imaginação. A proposta busca divertir, estabelecer o trabalho coletivo e permitir que o aja e reaja de forma espontânea, sem racionalizar as motivações.

Discutir a utilização de elementos lúdicos do ambiente escolar é fundamental para proporcionar um desenvolvimento das capacidades criativas do corpo. É problematizar a concepção

⁷¹ O exercício é um desdobramento autoral de dinâmicas coletivas que utilizam bexiga.

⁷² Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 13, p. 212 e 213 e UNIDADE1, CAPÍTULO 4, p. 81 a 84.

cultural das imposições institucionalizadas de aprendizado. As educadoras precisam considerar que as ações cotidianas exigem, cada vez menos, uma demanda de envolvimento do corpo (totalidade) e contam com espaços de virtualidade que modificam a disponibilidade para ação. Então, como inserir no conteúdo a expressão do corpo sem contextualizar e problematizar como este é concebido no cotidiano? É preciso proporcionar contatos que ampliem o escopo de conhecimento e contribuir com experiências que aumentem o domínio expressivo. A ação mecânica precisa ser confrontada para que seja possível ampliar o repertório de comunicação e interações de forma mais consciente.

O exercício tem que ser realizado com uma bola grande (e leve) ou com balão (2ª etapa). O objetivo é estabelecer uma cooperação coletiva, na qual a provocadora joga a bola o mais alto possível e o grupo tem que manter a bola sempre no ar, pelo máximo de tempo; para impedi-la de tocar o chão, não podem usar as mãos, embora possam utilizar qualquer outra parte do corpo. É interessante fazer vários grupos de, no máximo, dez participantes. Não é permitido a uma participante tocar na bola mais de uma vez a cada contato, o que faz com que todas precisem trabalhar juntas para que a bola seja mantida no ar.

Como desdobramento, é possível estabelecer uma competição entre os grupos. O primeiro que deixar tocar o chão tem que pagar prendas dadas por cada um dos grupos que restaram e, assim, sucessivamente até ficar somente um grupo campeão. Contudo, é válido ressaltar que em um contexto pedagógico “os exercícios e jogos não devem ser feitos dentro de um espírito de competição – devemos tentar ser sempre melhores do que nós mesmos, e nunca melhores que os outros” (BOAL, 2008, p. 10). É importante compreender que a aplicação precisa considerar o coletivo, o aprendizado pela experiência e o grau de vulnerabilidade que a entrega e a disponibilidade possuem.

Outro desdobramento consiste em inserir mais bolas em um mesmo grupo. É importante ressaltar que o trabalho tem que ser coletivo, cooperativo, pois, para a bola se manter no ar, é preciso que todos estejam atentos e se ajudem. Para limitar o tempo, é interessante estipular metas, como trinta batidas ou cinquenta sem deixar cair no chão e ganha o grupo que conseguir, o que os motivará a continuar o jogo. Para que seja possível realizar a etapa a contento, é preciso ter mais bolas/balões, caso estourem em contato com o chão.

Na análise coletiva (3ª etapa) as estudantes identificaram que a realização de jogos lúdicos e de competição deram retornos muito positivos, afirmando que mesmo havendo uma exigência de esforço físico, queriam/poderiam jogar muito mais. Associações foram feitas de forma muito espontânea sobre a utilização dos planos baixo (no chão), médio (em percurso entre o chão e estar em pé) e alto (estar de pé) e, também, da necessidade do trabalho coletivo para que conseguissem

ganhar. Mesmo algumas alunas mais tímidas, que demonstram menor interesse pelas experiências práticas, conseguiram se envolver no objetivo de manter as bolas no ar.

Percebi pelos relatos e observação (4ª etapa) que quanto menos introduzia tecnicamente os exercícios, maior era o retorno espontâneo de fundamentos técnicos. Ao fazer questionamentos retóricos durante a realização, era possível conduzir a atenção para percepções que poderiam depois ser desenvolvidas de forma mais analítica.

A partir desta perspectiva, a contextualização do conteúdo, na 1ª etapa, passou a ser feita conjuntamente com a 3ª, discussão coletiva, para que os objetivos ficassem mais claros e, principalmente, para que as relações críticas fossem feitas mais diretamente pelas discentes.

Uma estratégia de condução adotada, buscando integrar e estimular o trabalho colaborativo, foi que todas as divisões de grupos para realização dos exercícios foram feitas aleatoriamente e não por escolha minha ou delas. Isso oportunizou trabalhar com diferentes colegas e não somente com aquelas que possuíam afinidade ou amizade. Para isso, sequencialmente, atribuí um número a cada aluna, indo de um a oito (ou seis ou dez, dependendo do número de grupos que se quer) e todos os números 1 compunham um grupo, todos os números 2 outro e assim por diante.

Esses dois exercícios iniciais contribuíram para o que chamo de aquecimento criativo, que possibilitam relacionar o repertório técnico-expressivo do corpo em conjunto com o trabalho de cooperação e autopercepção. O controle muscular e o condicionamento também foram fatores levados em consideração nesse início de preparação do corpo – repertório expressivo – para a criação. Muitos aspectos técnicos e de qualidade da ação foram acessados e pontuados para que as correlações de um aprendizado cumulativo fossem percebidas explicitamente. O ritual inicial de preparação do corpo, com o alongamento, potencializou o entendimento da flexibilidade muscular e da amplitude das articulações.

Outro elemento relevante que influenciou a escolha dos exercícios de aquecimento criativo foi a diversão, que visa criar uma atmosfera de trabalho relaxante e convidativa à participação e que permite que assuntos externos, que possam causar preocupações e desvio do foco do trabalho sejam momentaneamente esquecidos. Esse momento do aquecimento prepara também para o próprio aprendizado, possibilitando que as alunas tenham uma prévia do que será abordado, além de conduzir o foco de atenção para o momento da experiência e as percepções advindas dessa vivência. Essa proposição de um espaço atraente permite um tempo maior de engajamento nas ações e exercícios, com mais liberdade expressiva e propositiva, levando-os a querer um maior número de atividades e por tempo mais prolongado.

Todos os jogos aplicados nos aquecimentos possibilitaram uma disponibilidade maior das

estudantes para o improviso. As respostas aos estímulos foram cada vez mais trazendo uma abertura das próprias alunas que conseguiram ultrapassar os limites identificados nos primeiros contatos do grupo com o trabalho prático.

3.2 EXPRESSIVIDADE SONORA: CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA

Esta etapa teve como foco a expressão vocal e percepção do som, conectando conceitos específicos e terminologias técnicas e fisiológicas para uma compreensão fundamentada da proposta por parte das alunas. Partimos de dois referenciais: a pesquisa *Sonse(m) Cena* (2014), de César Lignelli, para compreender as terminologias associadas a exercícios técnico-expressivos do corpo e suas sonoridades, e os jogos sensoriais de improviso, que incluem e/ou consideram a voz no exercício expressivo da criação.

Os aquecimentos que compõem o ritual diário incluíram exercícios técnicos que têm a finalidade de trabalhar separadamente aspectos vocais, como: a extensão, projeção, aquecimento da voz e da musculatura e tonalidades. Ao decupar as informações e conceitos, canalizando a atenção para aspectos específicos, a percepção das partes que compõem o todo pode ficar mais evidente, mesmo partindo do pressuposto de que o corpo precisa ser respeitado em sua totalidade expressiva, uma vez que o corpo em performance aproveita-se da potência que a unidade corporal possui. Lignelli (2014) identifica ao falar sobre as nossas possibilidades auditivas, impressionantes em sua capacidade tecnológica, que há um desconhecimento da sua potência pela falta de consciência corporal. Para o autor,

Essa restrição, por sua vez, limita nossas possibilidades de fruição, produção e controle dos sons, o que culmina em pouca efetividade comunicativa, principalmente se considerarmos um cotidiano repleto de ambientes muito densos acusticamente. Todos esses fatores podem, entre outros, minimizar nossas relações de prazer com os sons e demais afetos perpassados por eles” (LIGNELLI, 2014, p. 16).

Como parte importante da criação de repertório técnico-expressivo, é essencial considerar exercícios que ampliem a consciência da aluna-artista sobre o próprio corpo e desenvolva sua autopercepção no que se refere à produção de sons e às leituras semióticas. Inserir neste contexto exercícios lúdicos que proporcionassem uma descontração, como o alongamento da musculatura facial realizando caretas, ou que brincassem com tonalidades graves e agudas, sempre pontuando alguns aspectos técnicos para que não incorressem em nenhum esforço que pudesse prejudicá-las ao invés de instrumentalizá-las. O trabalho com músicas também foi um bom ponto de partida para criação de um ambiente voltado, como objetivo principal, para as sonoridades. Um recurso utilizado

foi, após cantar uma música selecionada, novamente a cantávamos somente com as vogais e em seguida com as consoantes. E ainda modificando a velocidade do canto, lentamente ou de forma acelerada. Busquei sempre inserir músicas que a maioria das alunas gostava, aprendendo-as para poder participar.

A fim de seguir por uma delimitação específica de quais aspectos e qualidades sonorasseriam evidenciadas e trabalhadas, adotei alguns aspectos para nortear a investigação com foco nas sonoridades, como a definição dos parâmetros do som de Lignelli, que define que “os parâmetros do som equivalem a características presentes em todos os sons” (2014, p. 90). E classifica-os dizendo que

Comumente, os parâmetros do som considerados na Acústica são: intensidade, frequência e duração. Defendo aqui a perspectiva de também conceituar como parâmetros o timbre, o ritmo, a reverberação, o contorno, a direcionalidade, o ruído - incluindo duração - e o silêncio - esse último equivalente à pausa (LIGNELLI, 2014, p. 90).

É importante, segundo o autor, ainda, compreender que os parâmetros são traçados considerando “suas características físicas (acústicas) ou com o modo como são percebidos (psicoacústica)” (2014, p. 91), ou seja, se tornam “característica constante de um fenômeno” ao considerar-se todos os aspectos de produção. Diante desses parâmetros definidos, foram propostos alguns exercícios que possibilitassem a percepção deles, relacionando-os ao próprio corpo e contextos cotidianos. Para isso, alguns parâmetros foram problematizados separadamente, como: o silêncio, o ritmo e os timbres – abordados a partir de regionalismos, com intuito de valorizar a diversidade.

Lignelli (2014) faz uma provocação, que se relaciona com a opção de realizar exercícios de sonoridade separadamente e, também, abordando parâmetros específicos, com o seguinte questionamento: mas por que se preocupar com as características isoladas dos sons, uma vez que eles são produzidos e percebidos por nós em uma relação conjunta entre seus parâmetros? Acrescento, se nos relacionamos com o corpo enquanto unidade, totalizado em seus meios expressivos e mentais, porque decupamos a ação, separamos trabalho muscular de criativo, estimulamos separadamente a ação cinética da vocal e, ainda, da mental? O autor pontua que “com o domínio isolado do que pode ser alterado nos sons, podemos implementar mudanças das mais sutis às mais explícitas com mais precisão, nuances e possibilidades formais e estéticas (LIGNELLI, 2014, p. 91). A mesma lógica pode ser aplicada ao trabalho pontual, separados em uma abordagem pedagógica, mas com o intento de propiciar um desenvolvimento no repertório expressivo e na autorreflexão.

Outras perspectivas importantes, sendo este processo cumulativo, serão investigadas, como: o uso da palavra, no que se refere a emissão e ao significado; as possibilidades de acessar criativamente diferentes qualidades vocais e a relação com o texto e com a cena. Sempre considerando o que esses contatos e experiências do/com o corpo irão acrescentar no processo de formação, no ensino médio, em diferentes âmbitos da vida das estudantes. Até porque, ainda na perspectiva de Lignelli, a percepção do som é uma construção contextual, que se relaciona com cada sujeito – seus referenciais e contatos⁷³.

3.2.1 Descrição de exercício autoral e suas correlações com o conteúdo de arte: experimentando vocalidades

3 - EXERCÍCIO VOCALIDADES (autoral), que tem como conteúdo discutir as expressões culturais regionais e aspectos referenciais importantes para a construção de identidades⁷⁴ (1ª etapa).

Para conduzir o trabalho vocal inserindo a palavra como parte da construção designificados, parti de alguns conceitos, agregando-os a experiência, como: os sotaques; regionalismos; a autopercepção da voz; reconhecimento de qualidades vocais; e as características que as compõem. Além disso, foi possível pensar na dicção, no entendimento da própria fala e na escuta.

O primeiro passo é colocar o nome das estudantes em um recipiente e pedir para cada um pegar um nome e tentar imitar a voz dessa pessoa (2ª etapa). Durante a experimentação, são ressaltadas algumas qualidades expressivas da voz. Depois a provocadora distribui textos para o grupo, que devem ser lidos com essa voz, sendo que todas têm que adivinhar quem está sendo imitada.

Em um outro momento deverão ser elencadas três categorias/características de vozes para serem experimentadas:

- *Sotaques* – nordestino, tocantinense, paraense, mineiro, gaúcho, “gringo” (trazer vídeos com esses sotaques como estímulo)
- *Física*: idoso/a, criança, adolescente, bebê, mãe/pai, nasal, sem dente, aguda, grave, “mano”, hippie, bêbado.

⁷³ César Lignelli apresenta uma classificação pela origem gerativa do som dividida em: sons naturais, sons humanos, sons e sociedade, sons mecânicos, quietude e silêncio e sons indicadores (2014, p. 46), fazendo uma adaptação da classificação de Schafer (2001). A partir dessas definições é possível perceber que o significado da percepção do som pode ser entendido de acordo com cada sujeito. Segundo o autor, ainda, foi perceptível, em seu estudo, “o quanto as características dos sons que nos cercam se transformaram no decorrer da história: no âmbito estrutural dos sons, as intensidades, frequências, timbres e ritmos; a independência dos sons das fontes sonoras que o produzem; as possibilidades de manipulação desses sons no tocante a como afetam nosso corpo” (LIGNELLI, 2014, p. 77).

⁷⁴ Livro didático *Arte de Pertto* (MUNIZ et al, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 13, p. 212 e 213 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 4, p. 81 a 84.

- *Emoções*: irada, impaciente, feliz, confusa, desapontada, excitada, chocada, indecisa, ofendida/magoada, sarcástica, estressada, triste, entediada, irritada, maldosa, culpada.

Após uma experimentação separada, voltar para a roda, para realização de leituras com essas características, que terão que ser adivinhadas por todas e, caso não sejam, a estudante terá que tentar mudar até acertarem. Para trazer mais complexidade ao exercício é interessante misturar as três categorias em uma única voz, anteriormente experimentadas separadamente.

As alunas relacionaram os referenciais trazidos de seus familiares e das interações pessoais que já tiveram, contando histórias sobre suas vidas e contextos culturais (3ª etapa).

Percebi este retorno como um caminho importante onde pudéssemos discutir regionalismo e valorização dos referenciais expressivos da cultura tocantinense (4ª etapa).

As discussões coletivas foram baseadas na técnica, nas terminologias, nos gostos e escolhas de cada uma. As estudantes conseguiram perceber a qualidade das expressões regionais composta por seus referenciais, com espaço para propor e para escutar.

Percebi que esse exercício de composição contribui para evidenciar o ritmo e o reconhecimento de sonoridades por meio do improviso. Recorrendo a ele, foi possível discutir som e aspectos como intensidade, ritmo e variações de frequência.

Nesse sentido, a área [de linguagens] contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BNCC, 2018, p. 475).

Os PCNs já apresentavam uma preocupação no que concerne ao desenvolvimento expressivo do corpo e seu domínio técnico. A professora como mediadora precisa compreender o corpo como “veículo e meio de comunicação” e procurar “entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano para o bom desempenho do seu papel de educador[a]” (PCN, 2000, p. 37).

A comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando estes têm a consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade. Portanto, a receptividade e a transmissão de informações, através dos movimentos corporais entre os indivíduos acontecem de maneira natural e espontânea, sucedendo-se entre eles um elo de ligação preso pela sensibilidade. A comunicação é uma negociação entre pessoas, um ato criativo. E quando nós nos comunicamos formamos um sistema de interação e reação integrado em harmonia (PCN, 2000, p. 38).

Os PCNs falam sobre a cultura corporal (2000, p. 37), que pode ser compreendida como a construção de comportamento moldado pelas nossas estruturas sociais. Contudo, entendendo o corpo como cultura, como um ato político, no qual nossas interações e nossas escolhas ideológicas se apresentam. O corpo é memória, afetiva e muscular, e quanto mais sua potência de comunicação e de expressão do indivíduo for enaltecida e dominada, mais será possível considerar sua capacidade de promover mudanças.

A escola tem uma responsabilidade importante na construção política⁷⁵ do corpo, discutindo e problematizando os padrões sociais, as regras e normativas, os deveres e direitos para que a formação do corpo e pelo corpo seja feita de forma consciente e fundamentada e para que a existência das estudantes possa confrontar esses aspectos. É relevante compreender o corpo em sua totalidade, mente e matéria, e que as disciplinas, não só as de linguagem, estimulem o aprendizado com esse viés. Paulo Freire sugere “incorporar a necessidade de educar os sentidos (2009, p. 07) no ambiente escolar, o que é tão importante quanto ensinar qualquer outro conteúdo. Para que isso seja possível a educação precisará recorrer “às práticas corporais” (FREIRE, 2009, p. 31).

Construir e compreender a corporeidade deve ser uma relação dialética entre o corpo consigo mesmo e com outros estímulos – ambiente e corpos culturais. É importante quebrar com qualquer estigma que impeça a valorização da diversidade. Segundo Erving Goffman, o estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena (GOFFMAN, 1988, p. 7). A utilização de estigmas deprecia os sujeitos e invisibiliza suas contribuições trazidas pela diferença. Essa proposta pedagógica de construção de autonomia passa também a autovalorização e o autoconhecimento e, para isso, identifica as diferenças expressivas e as enaltece. Discute também os padrões sociais impostos de beleza, de comportamento, de sexualidades, de gênero, de objetivos, etc.

É preciso que a escola, na intenção de valorizar as diferenças, abrace-as, identifique-as e problematize-as dentro de um viés político-cultural. Adroaldo Gaya (2006), em seu *A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade* (dossiê), reconhece o corpo como uma forma de estar no mundo, em uma totalidade, matéria e mente. Acrescenta a noção:

meu corpo, este corpo de carne, ossos e vísceras; este corpo que joga, dança, faz esportes, canta interpreta e representa histórias; este corpo mais ou menos bonito ou feio; mais ou menos forte ou fraco, mais ou menos habilidoso; mais ou menos feliz ou triste; mais ou menos deprimido ou ansioso; este corpo sempre carente

⁷⁵ É fundamental a relação com o conceito de corpo político, definido por Angela Davis como uma construção social que, no caso do processo de escravidão do corpo negro, interfere e altera a noção de autonomia (DAVIS, 2013, p. 91). O corpo histórico-cultural é um reflexo da estrutura social com o qual teve interação e é a partir dessa relação que se estabelecem as regras e limites e, também, a noção de identidade do sujeito.

de aprendizagens, vive o mundo real (GAYA, 2006, p. 255).

É justificável perceber que a construção identitária é um processo importante, o orgulho de ser e afirmar suas escolhas tem que fazer parte do desenvolvimento cultural proporcionado pela educação. Essa construção impactará na diminuição do preconceito e das exclusões sociais no ambiente escolar, reflexo da sociedade.

A autodepreciação é uma característica forte encontrada nos discursos das estudantes quando avaliam sua própria conduta e performance, assim como é perceptível a desvalorização dos gostos e aspectos expressivos da cultura regional tocantinense. Desse modo, fez-se necessário conhecer e incluir no processo de estímulos referenciais exercícios que dialogassem com as identidades do coletivo. Essa reflexão influenciou a escolha dos estímulos, sonoros e visuais, utilizados na Provocação Cênica.

Tanto os PCNs (2000, p. 49) quanto a BNCC (2018, p. 485) apresentam a relevância de se reconhecer e valorizar as expressões regionais que constroem a identidade cultural das alunas. A escola deve, assim, considerar o processo de formação cidadã da discente para que possa haver a transformação social, o que permite uma noção de pertencimento, no qual o valor dos referenciais histórico-culturais seja enaltecido para que se diminua os discursos autodepreciativos e as comparações negativas. Isso vale também para a construção do corpo político e seu discurso expressivo, valorizando características e aspectos identitários regionais, de gênero, étnicos e ideológicos. Segundo David Le Breton o corpo, com sua individualidade, é

lugar de afirmação da sua liberdade. Porque ele encarna a ruptura, a diferenciação individual, atribui-se-lhe o privilégio da reconciliação. Procura-se fazer dele não já o sinal da exclusão, mas o da inclusão, que ele não seja o interruptor que discrimina o indivíduo, o separa, mas o elo que o une aos outros (LE BRETON, 2004, p. 17).

Os PCNs chamam de resgate da identidade (2000, p. 69) o que compreendo como identificação dos aspectos sócio-histórico-culturais para que os processos de construções de identidades sejam efetivamente compreendidos e enaltecidos. Vera Candau afirma que é fundamental que haja uma educação intercultural na formação escolar, para que seja possível considerar as diferentes realidades socioculturais que compõem a cultura regional e nacional

(1998, p. 181). Se considerar o objetivo de aplicabilidade do conteúdo nas demandas do cotidiano é fundamental que a estrutura escolar propicie espaços nos quais haja um reconhecimento dessas pessoas e seus referenciais culturais para que, assim, o corpo enquanto expressão política ideológica possa realmente libertar, como propõe Le Breton (2004). É igualmente importante apresentar a diversidade e desigualdade social para que a educação consiga problematizar a sociedade visto que, como identifica Paulo Freire com a noção de invasão cultural (1996, p. 178), o currículo escolar ainda é pautado no domínio de uma nação e/ou classe sobre outra. Se a estudante é alienada em suas interações com a diversidade, cabe ao processo pedagógico de formação cidadã confrontar olhares absolutistas e promover a reflexão.

Esse confronto é também necessário para que seja possível desenvolver a noção de pertencimento e para que não haja uma inferiorização de suas escolhas e composições identitárias e expressivas.

Para Walter Benjamin, “o homem está no centro de suas experiências” (1993, p. 134) sendo a escola um espaço de aprendizado que visa proporcionar experiências no processo de formação, é possível estabelecer estratégias que potencializem a construção de uma autonomia crítica, do corpo e do pensamento. É interessante que, na perspectiva de Zygmunt Bauman, as identidades, complexas em suas relações e definições,

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade (2004, p.17).

Trazendo uma complementaridade a essa noção e identificação dos aspectos que compõem a(s) identidade(s), foram criados jogos que permitissem abordar o teatro no contexto cotidiano das virtualidades do ciberespaço, inserindo os gostos e o curso integrado de informática em uma associação direta ao conteúdo da prática.

CAPÍTULO 4 – A PROVOCAÇÃO CÊNICA EM SALA DE AULA: EXERCÍCIOS AUTORAIS CÊNICOS-DIGITAIS

As quatro etapas da Provocação Cênica, apresentadas no capítulo anterior, irão nortear todos os exercícios selecionados para trabalhar a linguagem teatral, a partir de seus aspectos técnico-expressivos e da construção poética da cena – ação, personagem, corpo, dramaturgia, cena, narrativa, expressão, dentre outros aspectos. Com essas propostas buscou-se a disponibilidade e conhecimento corporal, dominar o movimento e a ação e, principalmente, o exercício da capacidade artística-criativa. Conquanto, nas primeiras interações ficou evidente a necessidade de considerar também aspectos do contexto sociocultural das jovens, principalmente no que se refere às mídias digitais.

Foram criados e aplicados sete exercícios cênico-digitais:

- 1 - Exercício formas expressivas
- 2 - Exercício estímulos visuais e *podcast/influencers*
- 3 - Exercício desafio do instagram I
- 4 - Exercício desafio do instagram II
- 5 – Exercício diversão fotográfica
- 6 - Exercício vídeo-arte em grupo: arte conceitual
- 7 – Exercício assemblagem sobre a pandemia

4.1 A APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE: CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA

Os modelos escolares vêm sendo, necessariamente, reformulados processualmente para que estejam em acordo com as mudanças socioculturais e para que adequem seus currículos, de modo que a estrutura escolar acompanhe e interfira nas relações e interações cotidianas contemporâneas. A conexão entre professora e alunas e entre ensino e aprendizado são constantemente problematizadas e modificadas, assim como o contato com as estruturas sociais e a forma com que se aprende, conforme demonstra Dermeval Saviani, em seu *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2007).

É possível perceber, nas mudanças sociais que interferem na construção de saberes individuais e coletivos, que o acesso à informação, privilegiado pela internet, quebra cada vez mais a prerrogativa da professora como aquela que sabe e que irá transmitir o conhecimento, com um discurso, muitas vezes, absolutista, e da aluna⁷⁶ como aquela que recebe a informação.

⁷⁶ Lev Vygotsky (2001) com a teoria Histórico-cultural atribui ao processo de aprendizado um caráter necessariamente

Para Ken Robinson (2017), as mudanças tecnológicas, evidentes no cotidiano, promovem novos recursos pedagógicos e modificam a maneira como se dá o aprendizado na contemporaneidade. Interferem também nas formas de recepção e na velocidade com a qual as informações são produzidas e consumidas, potencializando o aprendizado semiótico emodificando a relação dialógica de ensino e aprendizado. A sociedade atual, com sua condição de mutabilidade constante, apresenta aspectos culturais que se relacionam com a utilização cotidiana das tecnologias, como a interação mediada pelas mídias digitais e o imediatismo no acesso à informação, o que faz com que modificações nas estruturas pedagógicas sejam necessárias.

A perspectiva histórico-cultural da teoria de Vygotsky (2001) apresenta reflexões sobre a construção identitária do sujeito a partir de suas interações cotidianas, o que faz fundamental entender o contexto estudantil para buscar estratégias metodológicas que visem provocar afetos e desejos. É igualmente importante perceber que parâmetros de comunicação atuais, como a virtualidade, o diálogo semiótico e o privilegiar a oralidade ao invés da escrita, são ressignificados cotidianamente, o que interfere no modo como as informações e os conhecimentos são acessados e, conseqüentemente, aprendidos.

É primordial que a área da educação, e suas agentes, discutam e reflitam a prática pedagógica e busquem promover atualizações metodológicas acessíveis a professoras, considerando as individualidades contemporâneas em suas demandas e relações. Stuart Hall (2006), ao buscar traçar o perfil do sujeito pós-moderno, identifica uma “crise de identidade” derivada das múltiplas influências e necessidades que resultam em um sujeito multifacetado, uma vez que

[...] quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 2006, p. 75).

Nessa perspectiva de Hall, as identidades culturais contemporâneas são construídas sem buscar padronizar uma definição e considerando, assim, a contradição subjetiva de sua existência, o que torna difícil estabelecer um olhar unificado para as demandas do processo de ensino e aprendizado. Sem embargo, é possível discutir caminhos e estratégias que possam fundamentar a prática docente a partir de alguns critérios de reflexão, como o acesso à informação nem sempre direcionado, a mudança

dialógico. Vygotsky identifica que Tolstói “[...] percebeu com mais clareza e mais profundidade que os outros a impossibilidade de uma transmissão simples e direta do conceito pelo professor ao aluno, da transferência mecânica do significado de uma palavra de uma pessoa a outra com o auxílio de outras palavras [...]” (2001, p. 247).

relacional que os espaços de comunicação virtual trazem e o uso das ferramentas de comunicação virtual para fins pedagógicos.

É difícil ignorar o peso que as mídias e a tecnologia possuem na formação plural, uma vez que o contexto educacional é influenciado pela configuração sociocultural da sociedade. Pierre Levy, em seu *Cibercultura* (1999), identifica uma mudança social significativa com o fenômeno da internet, tanto nas novas proposições de comunicação como nos meios de se produzir/consumir informações e conhecimento. O uso da tecnologia no cotidiano influencia as interações das pessoas contemporâneas e a construção de identidades culturais e faz com que as relações interpessoais sejam, cada vez mais, mediadas pela criação de redes de comunicação que proporcionam contatos virtuais com uma multiplicidade de individualidades.

O contexto atual, do século XXI, proporcionou uma cultura complementar, também dialógica, intitulada por Levy (1999) de *cibercultura*, que apresenta um diferente conjunto de ferramentas tecnológicas, de meios de comunicação que alteram a noção de comunidade e de redes de conexão e aprendizado entre pessoas. Com esse neologismo que envolve o conceito de cultura e que considera, portanto, sua mutabilidade constante, o autor analisa a sociedade e problematiza seus novos meios de se conectar e de interagir.

O fenômeno da internet aproximou contextos culturais diversos e suas agentes ao proporcionar uma quebra na barreira geográfica do contato com o outro, permitindo uma maior interação entre pessoas de diferentes localidades, o que evidenciou ainda mais a globalização e a construção multiculturalista do sujeito contemporâneo. No escopo da *cibercultura*, Levy (1999) define um ambiente simbólico intitulado *ciberespaço*, no qual as comunidades virtuais se comunicam e se conectam na internet e é possível criar redes de socialização, de consumo, de expressão, de relacionamentos, de estudo, dentre outras.

A conexão por meio do *ciberespaço* provoca uma democratização do acesso e da produção do conhecimento, científico ou não, pois permite a emissão de discursos e pensamentos que podem ser propagados para muitos por meio da rede, o que quebra o paradigma do saber que antes limitava-se a comunidade científica.

Essa democracia de opiniões, no entanto, dispensa a necessidade de comprovação para que a informação seja disponibilizada⁷⁷ e para que haja um embasamento, seja ele teórico, conceitual,

⁷⁷ É importante, em uma pesquisa na área da educação, que se estabeleça a diferença entre o que considera-se fonte de consulta e fonte de pesquisa. A primeira destina-se a informação coletada sobre o tema de interesse, como os dicionários, acessando uma definição ou uma resposta que define ou explica. A segunda se refere-se ao saber científico, a partir de diálogos embasados em estudos referenciais, e, sendo assim, a construção de um entendimento a contar de múltiplas perspectivas e sob vieses diversificados. A pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da sociedade. A pandemia mundial da COVID-19, que, no Brasil, apresenta incidência desde março de 2020 tem exacerbado a relação democrática da produção de conhecimento informal, não científico, visto que por meio das redes sociais diversos posicionamentos sobre os

empírico ou técnico, na construção de argumentos. A possibilidade de ter contato com diferentes saberes, por meio do ambiente democrático *ciberespaço*, pode possibilitar o acesso a referenciais diversificados sem ser necessário o deslocamento para outro espaço físico, como a biblioteca. Porém, em contraponto, disponibiliza também informações, por vezes generalizadas e absolutistas, sem ter necessariamente uma confiabilidade da fonte. Diante dessa dualidade é possível considerar que essas prerrogativas modificam a forma e os meios com os quais a sociedade interage e desenvolve seus processos de aprendizado.

Tanto Erving Goffman (1989) quanto Richard Schechner (2002) identificam que o ser humano é multifacetado e desenvolve diferentes máscaras (ou personas) que performam e se comportam de acordo com o contexto em que se encontram. A inserção do *ciberespaço* como ambiente de comunicação, de interação e de ‘representação do eu’ possibilita a criação de mais uma faceta, específica da *cibercultura*, construída nessa virtualidade. As redes sociais, como *whatsapp*, *instagram*, *youtube*, *snapchat* e *facebook*, permitem uma aproximação do cotidiano e da privacidade alheia, assim como ampliam a propagação de pensamentos, corporalidades, interesses e ideologias, além de outras informações que passam a ser acessíveis para pessoas geograficamente distantes e/ou sem laços afetivos. Dessa forma, modificam também as relações interpessoais e a comunicação entre as jovens contemporâneas, pois permitem interações em outros espaços não delimitados pela presença na escola e no trabalho, por exemplo. Isso possibilita que na relação entre estudante e professora seja possível o contato com outras facetas e outros ‘eus’, ampliando as informações contextuais das estruturas culturais.

Esse contato leva a uma reflexão sobre quais informações são relevantes para a relação de ensino-aprendizado e podem favorecer, potencialmente, olhares mais abrangentes do outro sujeito social. Esses *ciberespaços* modificam o distanciamento presente, muitas vezes, nas relações pedagógicas escolares e inserem outros meios de conexão entre pessoas nas relações contemporâneas, como os aplicativos de namoro, de *delivery* múltiplos (comida, compras), de jogos, de estudo, dentre tantos outros, o que fazem com que sejam transformadas as experiências baseadas na presença e no contato do corpo com o outro e com os meios de expressão e de comunicação. A relação semiótica e seus significados apresentam outras formas contemporâneas de construção discursiva que precisam ser consideradas, tanto na oralidade quanto na leitura, interpretação e escrita, por exemplo a utilização de imagens, *gifs*, *emojis* e *memes* para comunicar pensamentos diversos em um diálogo virtual ou de abreviações usadas na comunicação virtual (ex. você = vc; por que = pq).

riscos da pandemia, tanto no Brasil como no mundo, têm sido difundidos sem nenhuma preocupação com uma comprovação científica ou de contar com pessoas que possuem conhecimento específico na área.

Esses recursos linguísticos são constantemente levados para as tarefas escolares, o que faz com que seja importante questionar: como é possível agregar os novos meios de comunicação dos *ciberespaços*, direcionando, ainda, as diferentes construções demandadas por diferentes contextos? É preciso manter ou criar um distanciamento entre professora e estudantes? Esses questionamentos evidenciam um paradoxo na construção dialógica do conhecimento, pois exigem uma definição de espaços pedagógicos voltados para o aprendizado científico, considerando suas formas, referenciais e saindo da informalidade, ao passo que nos conecta e nos permite uma aproximação cotidiana com interações informais, nas quais a forma e o conteúdo não são pré-estipulados e obrigatórios.

É viável encarar essa mudança relacional entre professora e estudante como um meio em que a primeira possa atuar verdadeiramente como uma mediadora, como provoca Vygotsky ao identificar que

O mestre, por um lado, é o organizador e administrador do meio social educativo e, por outro, parte desse meio. Onde ele substitui livros, mapas, um dicionário, um colega ele atua como o puxador do jinquirixá que substitui o cavalo. Onde o mestre, à semelhança do puxador de jinquirixá, atua como peça da máquina educacional. Ele só atua como educador onde, afastando a si mesmo, chama ao serviço as poderosas forças do meio, administrando-as e fazendo-as servir à educação (VYGOTSKY, 2001, p.67).

Esse pensamento é corroborado por Paulo Freire, que analisa o papel do educador e diz que

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p.42).

Nessa perspectiva do educar como mediar, é relevante considerar as mudanças que a *cibercultura* promoveu na sociedade contemporânea e é importante discutir e propor metodologias que compactuem com essas mudanças. A estudante, à mercê de toda informação em seu contexto social, acostuma-se com um conhecimento acessível no que se refere a reprodução e a quantificação, mas não necessariamente sustentado por uma construção argumentativa e crítica. A informação, e o fácil acesso a ela, modifica o meio como se dá o aprendizado, pois exige a aplicação de estímulos que aproveitam a construção do saber a partir da leitura semiótica, quando partirmos da definição de Freire (1996) do que seria um conhecimento transformador da cidadã e da sociedade⁷⁸.

⁷⁸ Segundo Paulo Freire é preciso compreender a responsabilidade da escola na transformação do sujeito, suas referências

É imprescindível, outrossim, compreender algumas limitações que alteram o planejamento em uma proposta pedagógica com metodologias ideais para essas mudanças e a preparação, a formação e o suporte para que professoras possam incluir esses referenciais em sua práxis. Uma problemática é a renovação tecnológica das docentes, que demanda um investimento institucional que oportunize cursos formativos com o objetivo de inserir utilização dos recursos tecnológicos nas pedagogias contemporâneas.

Levy (1999) identifica, ainda, que há uma diferenciação geracional da sociedade em relação a utilização das tecnologias providas pela internet. Em sua concepção, a geração de estudantes do século XXI é considerada como “digital nata”, pois nasceu em um contexto no qual a utilização tecnológica faz parte das comunicações e relações cotidianas e que constituía identidade cultural dessas individualidades. Porém, as pessoas escolarizadas na geração que antecede a virada do século são consideradas “imigrantes digitais”, pois, por mais que também façam um uso cotidiano dos meios digitais, e sejam, evidentemente, influenciadas por eles, não nasceram nesse contexto e tiveram que aprender a utilizá-los ao longo da vida. A maioria das professoras que atua no ensino básico atualmente pode ser enquadrada na categoria de “imigrantes digitais”, o que reforça a necessidade de uma atualização tecnológica que permita que as reestruturações curriculares da educação considerem a formação docente, além das demandas dessa geração de estudantes.

A professora como mediadora, que parte de uma interação mais horizontalizada, pode incluir o aprendizado com a estudante e utilizar os meios de aproximação promovidos pelo *ciberespaço* como um aliado para entender sob quais preceitos a comunicação e a informação se fortalecem na atualidade. Assim, em sua condução do conteúdo, a docente pode buscar dirimir o abismo que o acesso à informação sem instrução e a comunicação, a partir da semiótica, criaram no que se refere à pesquisa científica, à estruturação da escrita, à leitura e à argumentação crítica com embasamento.

Entretanto, é indispensável considerar que a acessibilidade tecnológica, mesmo na geração “digital nata”, não é regra em todos os contextos⁷⁹ e que pautar as propostas pedagógicas em um

socioculturais e a importância na organização da sociedade. Em sua proposta pedagógica, Freire diz que: “Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual” (2003, p. 114).

⁷⁹ O acesso tecnológico pode ser diretamente relacionado a desigualdades sociais. Mesmo que o acesso seja democrático, ele ainda implica a utilização de aparelhos (celulares, computadores, *notebooks*, *tablets*, dentre outros) e, assim, não pode ser adquirido por uma parcela da população. Essa inacessibilidade ficou ainda mais evidente na pandemia da COVID-19 (desde março de 2020), quando todas as instituições de ensino tiveram que se organizar para utilização do ensino remoto, via ciberespaços, e de plataformas virtuais para o a realização de aulas, em todos os níveis de educação, o que viabilizou

acesso obrigatório a aparelhos tecnológicos e à internet, pode privilegiar os que têm recursos financeiros para isso e ampliar a desigualdade social, ao promover um conhecimento mais amplo e acessível àqueles que estão inseridos em classes privilegiadas socialmente. Assim, a possibilidade de associar os diversos meios de interação com as práticas pedagógicas demanda que algumas delimitações sejam consideradas, inibindo uma segmentação econômica que possa impedir aquelas que não possuem um aparelho tecnológico (celular, computador, *notebook*, etc.) de ter a mesma experiência que as demais, gerando novos paradigmas que irão privilegiar o status e o ter, fortalecendo o discurso da meritocracia, que despreza as desigualdades de acesso.

É fato que a geração atual parece precisar estar conectada o tempo todo, o que faz com que procure-se um imediatismo no acesso às informações, ocasionando com que muitos se informem pela leitura semiótica, pela leitura de títulos de reportagens, por mensagens de *whatsapp* e de redes sociais em geral e que tomem essas informações como saberes absolutos.

Essa conexão virtual constante afeta também alguns parâmetros da educação no que concerne a presença do corpo, como a mudança na concentração e na disponibilidade em sala de aula, e a estrutura pedagógica escolar que ainda fundamenta-se em uma limitação de recursos tecnológicos e em aulas expositivas que promovem uma separação física entre estudantes e docentes.

Em pesquisa sobre o ensino e o uso da tecnologia digital, Karim Sieben Eicher, Helena Edilamar Ribeiro Buch e Vanessa Marcela Buch apontam que muitos professores ainda preferem pautar sua prática pedagógica no livro didático e no quadro e giz. No entanto, no contexto atual, “é incompatível imaginar os jovens dentro de uma sala de aula, passivos durante quatro horas, assistindo ao professor que muitas vezes se apodera das temáticas como detentor do saber, sem interagir com o conhecimento dos alunos” (2018, p. 161).

O comportamento moldado pelo uso da tecnologia digital e pelas novas estruturas interativas interfere na presença das estudantes em sala, tanto no que se refere ao tempo de concentração que conseguem disponibilizar para o aprendizado, sem serem estimuladas pelas mídias digitais, por imagens e informações do *ciberespaço*, quanto no posicionamento corporalmente passivo e condicionado pela mediação dos aparatos tecnológicos. A relação virtualizada permite uma dilatação no tempo de resposta a questionamentos, o que modifica, também, a segurança para emitir opiniões, por se ter um tempo maior de reflexão, sem que seja preciso um imediatismo⁸⁰.

Dessa forma, é razoável dizer que a educação, enquanto estrutura, apresenta, muitas vezes,

um caráter elitista do acesso à internet e às suas redes, que finda por privilegiar os que tem meios financeiros de manter conexões mais rápidas e potentes.

⁸⁰ A modalidade Educação à Distância (EaD) já lida com essa comunicação no espaço virtual há tempos, estabelecendo parâmetros de diálogos que propõem um dialogismo assíncrono. As abordagens pedagógicas da EaD se valem dessa permissividade que o estudante tem para gerir seu tempo e realizar tarefas, considerando as demandas cotidianas.

abordagens pedagógicas defasadas ao exigir interações e comportamento escolar incompatíveis com os desejos e meios de expressão dessa geração.

Na pesquisa de Jefferson Azevedo, Giovane do Nascimento, Carlos Souza e Décio Guimarães sobre dependência do uso de tecnologias da geração atual, é perceptível que a conectividade gera uma compulsão e que

Tais comportamentos compulsivos podem gerar, inicialmente, um alívio de tensão perante a ansiedade, a depressão, a falta de habilidade social em comunicação face a face. Porém, trazem efeitos significativos sobre o estado psicológico e fisiológico, como alterações do ciclo vigília/sono, problemas relacionados às relações interpessoais, profissionais, sexuais entre outras. Atualmente, as novas tecnologias digitais produzem forte impacto sobre a vida, seja ela privada ou pública, como instrumento integrador dentro da conjectura social, provocando, assim, novas tendências e interferindo direta e indiretamente nos processos comportamentais patológicos ou não (2016, p. 2).

Traçando um paralelo com o ambiente escolar, é nítido que, teoricamente, o currículo atual busca incluir a estudante na construção do saber e compreender seus desejos, além de tentar promover espaços de autonomia e de reflexão crítica, seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018). Entretanto, na prática, não há um provimento de estrutura física, apoiada nessa relação tecnológica da aluna, de investimento financeiro e nem de preparação pedagógica das professoras, com formações complementares, para que seja possível que os meios de aprendizados se conectem às individualidades contemporâneas e suas construções identitárias fragmentadas⁸¹. Essa composição segmentada faz com que as pessoas acabem inserindo-se em diferentes comunidades de ideias e princípios, de forma transitória, o que gera aprendizados e posicionamentos que não se baseiam em respostas e definições enrijecidas.

Os estudos da educação e as escolhas metodológicas requerem considerar o caráter da construção a partir do coletivo, da criação de comunidades, da troca e da inclusão das discussões socioculturais da contemporaneidade, para que seja possível potencializar o aprendizado e fortalecer a autonomia da estudante, preparando-a para a vida em comunidade e para atividade laboral.

O mercado de trabalho atual, segundo Ken Robinson (2017), procura pessoas com a capacidade de inovar, que sejam criativas, que tenham autoconfiança e que saibam trabalhar em equipe e se adaptar a mudanças. Isso faz com que seja necessária uma abordagem pedagógica que considere a fragmentação dos ‘sujeitos contemporâneos’ e que não se baseie em uma generalização,

⁸¹ Segundo Zygmunt Bauman, “em nossa época líquido-moderna, o mundo a nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (2005, p. 19) o que faz com que nossa construção identitária seja multifacetada e impossível de ser unificada.

pois isso leva a incapacidade de desenvolvimento criativo.

Então, de que forma as professoras podem considerar esta geração da *cibercultura* nas práticas cotidianas e atualizar seus recursos metodológicos e pedagógicos? É impossível negar o impacto que o acesso tecnológico a *ciberespaços* possui nas relações de ensino-aprendizado contemporâneas, embora seja fundamental problematizar o uso dessas tecnologias e sua inclusão no cotidiano escolar. Isso deve ser feito sob um viés pedagógico, que contribua para que as relações entre construção de saberes e aplicabilidade na sociedade contemporânea e entre o conteúdo e o entendimento de sua utilização para resolução de problemas cotidianos, possam ser privilegiadas, sem desconsiderar a importância de fundamentação teórica, conceitual, empírica e técnica. A mudança nos meios de comunicação cotidianos, considerando a interação no *ciberespaço*, fez com que houvesse uma aproximação entre agentes escolares em outros contextos que não só dentro do espaço físico da instituição (sala de aula e corredores).

Se, na definição de Levy (1999), as comunidades virtuais conectam-se a partir do compartilhamento de interesses, a professora pode utilizá-los para inserir-se em comunidades virtuais e ampliar sua rede de conexões, e, com isso, ter contato com outras perspectivas, aprendendo com essa geração “digital nata”. Sem embargo, é recomendável que esse processo de disponibilidade não seja uma exigência institucional e sim uma iniciativa da docência, a partir de seus contatos com a tecnologia, uma vez que ampliar os espaços de interação ao *ciberespaço* precisa estar atrelado a um objetivo pedagógico e dialógico e a uma horizontalidade na construção de saberes, de forma colaborativa. A professora, assim, assumirá, efetivamente, o papel de mediadora, com disponibilidade para desconstruir discursos totalizadores e para ser confrontada com as outras fontes de informações acessíveis às alunas.

O acesso às informações permite que as jovens contemporâneas tenham mais conhecimento de seus direitos e reivindique-os. Esse poder crítico precisa ser fomentado se intenta-se transformar a sociedade por meio da educação, como identifica Paulo Freire ao dizer que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84). Entender as mudanças pedagógicas e as contextualizações históricas pode ajudar a compreender a estrutura educacional e como se dá a relação entre as agentes, estabelecendo outro perfil de professora. É fundamental que a educação, em sua discussão pedagógica, busque considerar as individualidades no processo de aprendizado, o que implica respeitar os diferentes níveis, ritmos e demandas técnicas e sistematizadas. Com isso, é possível que a docente busque meios para estimular o desenvolvimento da estudante e encontre formas de interessá-la quanto ao seu aprendizado.

Todos os aspectos vistos até aqui foram utilizados como fundamentação teórica, técnica e conceitual para a proposta pedagógica da Provocação Cênica, que busca uma associação direta com o condicionamento do corpo em seu processo de aprendizagem. Além disso, considera a importância da legislação, diretrizes e documentos institucionais. Ainda que essas considerações compreendam as individualidades contemporâneas, fragmentadas e digitalmente conectadas e a formação cidadã do ensino técnico integrado, esta pesquisa oferece um sistema pedagógico que trabalha a prática teatral, reforçando a experiência como pilar da educação. Apresenta diretrizes para o provimento de estímulos que fundamentam a investigação poética-expressiva das estudantes de ensino médio.

4.1.1 Exercícios cênicos-digitais: estratégias de inserção das virtualidades no espaço de presença

Todos os exercícios apresentados nesta sequência são autorais e foram desenvolvidos para o contexto contemporâneo de interação no *ciberespaço*. Considerando essa perspectiva, foi fundamental, nesta proposta pedagógica, contar com o repertório expressivo construído com os exercícios, acima relatados, pela experiência, para buscar meios de associar o teatro com os gostos dessas aprendizes contemporâneas. As inovações tecnológicas da comunicação fazem parte do cotidiano escolar, mas no caso do teatro e do processo de experiência em seu ensino, é preciso buscar meios de conexão. Segundo César Lignelli,

[...] os habitantes dos contextos urbanos gradativamente passaram a imergir em um universo digital em que alterações dos modos de comunicação e recepção têm se acentuado. Na contemporaneidade, pode-se deflagrar o quão radicalmente diverso de qualquer outro contexto histórico é o ambiente acústico e visual no qual estamos imersos, do mesmo modo em que é possível identificar as formas de percepção e relacionamento nessa nova conjuntura (2014, p. 17).

A exemplo, os jogos virtuais trazem a possibilidade de imersão em outra realidade e estimulam a imaginação e a percepção estética. Todos esses elementos são importantes na discussão do corpo, do controle e da construção da identidade cultural contemporâneas, o que faz com que considerar essa disponibilidade para prover estímulos seja um campo que deve ser discutido.

Não acho que sejam relevantes, em um contexto pedagógico do ensino médio, discussões que busquem delimitar (e limitar) a linguagem teatral desconsiderando sua produção na virtualidade, como desconfigurasse uma arte fundamentada na presença, uma vez que implica considerar também as diferentes oportunidades de acesso e valorização sociocultural. Além disso, é preciso problematizar, também, o processo de condicionamento da professora-provocadora e a própria

formação e privilégios e, dessa forma, confrontar prerrogativas pode ser saudável para propor mudanças e prover contatos relevantes com produções artísticas do teatro.

Mariana Muniz e Jorge Dubatti (2018) discutem o *Teatro Neotecnológico* para designar o uso das mídias digitais na atualidade, que ressignificam a comunicação e as interações, proporcionando, como discutido no capítulo anterior, outras percepções que incluem o espaço virtual e sua simbologia. A democratização do acesso e da produção de informações, discutida por Pierre Levy (1999), modifica também o espaço da espectadora no contato mediado por essa virtualidade.

Contudo, Muniz e Dubatti (2018) problematizam que o ciberespaço traz a capacidade de imersão e uma ressignificação do que compreendemos como presença. Muda-se também a interação com narrativas pelo contato com diferentes formatos, o que, segundo os autores, para Janet Murray é uma característica dos ambientes digitais: “A capacidade de imersão amplia a percepção do real em um movimento de virtualização das relações, dos espaços e dos corpos” (MURRAY *apud* MUNIZ e DUBBATTI, 2018, p. 370).

Como este processo procura investigar uma possibilidade dialógica de aprendizado do teatro no ensino médio, foi significativo buscar alguns estímulos que pudessem ampliar o interesse das estudantes em uma associação com as novas mídias que fazem parte do cotidiano, com o objetivo de discutir e compreender o corpo também nesses espaços.

1 - EXERCÍCIO FORMAS EXPRESSIVAS (autoral), como o objetivo de trabalhar o conteúdo de “corpo, espaço, movimento”⁸² (1ª etapa). A contextualização discutiu de forma mais direta as comunicações contemporâneas e a utilização de mídias digitais no cotidiano. Os aparatos tecnológicos, como celular e computador, fazem parte do cotidiano da maioria das alunas e, como discutido no capítulo anterior, é importante buscar associar esses interesses com o teatro e suas potências. Para isso, usamos o conteúdo relativo a obras de autorretratos de artistas visuais.

O exercício tem como objetivo a realização de releitura de obras de outros períodos históricos na contemporaneidade (2ª etapa). Para isso, pedi que cada aluna selecionasse uma pintura de algum movimento vanguardista (visto em sala de aula) focando na análise da corporeidade da artista ao se perceber e se autorretratar na obra. As estudantes tinham que fazer reflexões sobre a escolha buscando pontos de identificação. Depois, devia escrever uma síntese do que motivou a escolha e como é possível perceber/analisar o corpo representado.

Em um terceiro momento na prática criativa as alunas tiveram que criar uma fotografia fazendo

⁸² Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al.*, 2016): UNIDADE 1, CAPÍTULO 4, p. 81 a 84.

uma releitura com seus próprios corpos, com um formato estético dos *stories* do *Instagram*. Para tanto, levaram elementos de indumentária e cenário e compuseram o espaço/corpo fotografado⁸³.

Foi muito produtivo para análise da experiência fazer uma discussão inversa (3ª etapa), a partir da contemporaneidade e da análise de Pierre Levy da *Cibercultura* (1999) para pensar sobre as obras e o que aquelas corporeidades culturais representavam e representam, assim como a construção da imagem dos espaços de comunicação virtual e as possíveis leituras. As discussões foram extremamente potentes para discutir o corpo e a relação com a sociedade, tanto para perceber as construções identitárias fragmentadas da pós-modernidade (HALL, 1997) como as idealizações de beleza e de representatividade, concebidas pelas mídias.

Por meio desse exercício foi possível uma aproximação com o contexto de cultura digital das alunas e dos seus interesses de lazer (4ª etapa). Além disso, foram feitas muitas reflexões sobre as imposições que o corpo carrega e as pressões que a identidade construída na virtualidade traz.

2 - EXERCÍCIO ESTÍMULOS VISUAIS E *PODCAST/INFLUENCERS* (autoral), abordando o conteúdo de improvisação e criação⁸⁴ ainda relacionado a noção de identidade cultural na contemporaneidade (1ª etapa).

Para realização desse exercício listei alguns filmes relacionados às discussões de identidade sociocultural contemporânea, gênero, sexualidade e desigualdade racial e social e pedi que cada estudante escolhesse uma obra para realização de um *Podcast* ou de um vídeo para o *YouTube* (link não listado), que foi, posteriormente, visto por todos e discutido. Após a escolha, elas fizeram um roteiro e gravaram o material. O exercício era criticar a obra escolhida, associando o corpo e sua construção identitária.

As discentes avaliaram que o exercício foi muito difícil, pois, segundo elas, realizar uma crítica de forma analítica, embasando o discurso não é algo que têm costume (3ª etapa). A maioria achou, ainda, que utilizar o *Podcast* daria menos vergonha do que o vídeo com a própria imagem. Os dois formatos fazem parte do contato diário das alunas, o que fez com que houvesse um imaginário previamente construído para concluir a proposta.

A análise feita, sob o viés da provocadora, é que com esse exercício foi possível lançar um olhar para seus próprios corpos e sua qualidade expressiva (4ª etapa). A predileção das estudantes pelos formatos *Podcast* e *Youtube* fez com que eu buscasse utilizar em outros momentos esses referenciais,

⁸³ Os principais quadros utilizados foram dos pintores: Frida Kahlo, Gustave Courbet e Pablo Picasso. Em outro momento, que será discutido no tópico dos jogos teatrais, o mesmo recurso de aproximação com as redes sociais foi utilizado, porém com a releitura partindo do texto teatral e com as estudantes criando foto de personagens para perfis do *instagram*.

⁸⁴ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ et al, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

mesmo para abordar aspectos específicos da linguagem teatral, visto que gerou interesse e fez com que alguns conteúdos se tornassem mais acessíveis e relacionáveis aos seus contextos cotidianos.

Fez parte da aproximação com o contexto *cibercultural* das alunas o conceito de corpo cibernético de Lúcia Santaella (2004), que considera que a evolução tecnológica está diretamente relacionada com as mudanças e percepções da simbiose corpo-tecnologia. O corpo entendido em uma totalidade de movimento e percepções. Essa leitura avalia o corpo e seus processos de significação do movimento como “biocibernético”, que define como “Organismo tecnologicamente estendido que liga ritmos biológicos e o universo midiático atravessado por fluxos de informação” (SANTAELLA, 2004, p. 75). A dimensão arte e tecnologia é cerne de investigações e produções, como a própria Santaella apresenta, e identifica que, na década de 1970, na

efervescência da revolução digital, a teleinformática transformou o mundo em um campo total de eventos interdependentes, abertos à participação coletiva, tornando cada um de nós imediatamente presentes ao que acontece e acessíveis a partir de qualquer ponto no espaço. Com isso, nosso corpo orgânico, desdobrado nas extensões virtuais, imerge em um mundo total de experiências. [...] Além de estar ligado ao ambiente através de uma continuidade eletromagnética, trata-se de um corpo modificável por meio da tecnociência. Tudo isso torna o corpo permeável e sem fronteiras, abalando as antigas e estáveis relações binárias entre mente e corpo, cultura e corpo, cultura e natureza (2004, p. 80).

Este corpo modificável, identificado por Santaella, é o corpo da atualidade, que muda conjuntamente com as próprias descobertas e inovações tecnológicas. Cada vez mais é evidente a influência, dependência e utilização da comunicação pela mídia digital e, já quenão são dissociáveis, o corpo e as influências tecnológicas, é imprescindível considerar este corpo cibernético, como parte da construção de identidades. A autora problematiza também que, além da fisicalidade dos corpos, há uma mudança perceptível na “sensibilidade, consciência e mente humana” que não podem ser atribuídos à mídia somente, já que “a mídia só trabalha com as superfícies aparentes e sempre com o reconhecível, o padronizável e, sobretudo, com o que se vende mais e com mais velocidade” (SANTAELLA, 2004, p. 81). Ainda segundo Santaella, “vêm sendo utilizados alguns outros adjetivos para o corpo tecnologizado que ocupam regiões semânticas próximas às de biocibernético e de ciborgue, tais como corpo protético pósbiológico e, na sequência, pós-humano” (2004, p. 130), que se referem à ideia do corpo ampliado pelas tecnologias.

3 - EXERCÍCIO DESAFIO DO INSTAGRAM I (autoral), que se conectam com esse conceito *biocibernético* de Santaella. O primeiro teve como foco postar fotos de maquiagens inspiradas em

personagens, desenvolvendo o conteúdo de criação⁸⁵ (1ª etapa).

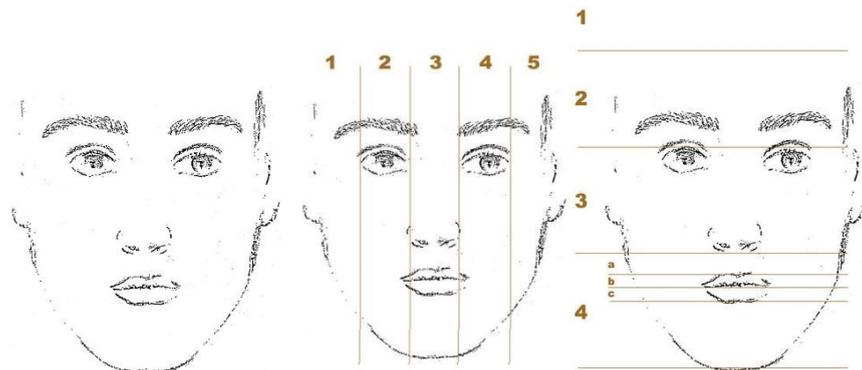
Apresentei em sala de aula algumas técnicas de maquiagem relacionadas asombreamento, estrutura óssea, texturas e materiais (2ª etapa). Tomei como ponto de partida para reflexão as próprias estudantes e suas corporeidades.

Para esse exercício busquei aplicar algumas técnicas aprendidas em minha formação acadêmica e cursos de extensão com o professor Jesus Vivas. Para tanto, segui sua divisão da aplicação prática em seis etapas⁸⁶ (2004, p. 64):

- 1- a primeira cuidaria da pintura e alteração de cada parte do rosto isoladamente;
- 2- a segunda reuniria esse conhecimento na execução de uma maquiagem completa;
- 3- a terceira exercitaria a pesquisa da musculatura e da ossatura facial por meio da exploração de fisionomias-chave;
- 4- a quarta abriria espaço para a prática dirigida e reiterada de exercícios completos de maquiagem;
- 5- a quinta permitiria que a realização de estudos diversos sobre o mesmo personagem;
- 6- a sexta lidaria com a estreita relação que existe entre maquiagem e iluminação teatral.

Muitas alunas, que tinham habilidade em maquiagem cotidiana, contribuíram com seus conhecimentos e realizamos um laboratório experimental, testando diferentes fisionomias e características, associando-as a personalidades de personagens, tomando como organização metodológicas as seis etapas propostas por Vivas (2004).

O autor apresenta uma estrutura de organização que possibilita decupar o rosto e, a partir da criação no papel, projetar ideias que irão ressaltar aspectos fisionômicos, como vemos abaixo:



Fonte: Jesus Vivas (2004)

⁸⁵ Livro didático *Arte de Pertto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

⁸⁶ Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/2715>, acesso em 15 de novembro de 2020.

Na última imagem temos o trabalho da aluna Enila do exercício “perfil do *instagram*”. O principal objetivo desse laboratório, mais do que alcançar resultados estéticos específicos, foi proporcionar o autoconhecimento, para que a aluna pudesse conhecer e reconhecer sua própria estrutura óssea, seus traços e características, enaltecendo-as e colocando-as em evidência. Inseri, para isso, algumas imagens da anatomia humana. Nesse processo de reconhecimento, que toma como ponto de partida para a criação da maquiagem o próprio rosto da aluna-artista, Vivas propõe alguns caminhos pedagógicos:

- 1) exercitar o claro e o escuro, mediante a alteração dos traços de cada parte do rosto; fazer experimentos com cores, observando efeitos contidos em cada uma delas e seleção e agrupamento das que refletem mais e menos luz; observar possíveis alterações decorrentes da relação com cenário, figurino e refletores, da relação cor-pigmento *versus* cor-pigmento, cor-pigmento *versus* base da maquiagem e cor-pigmento e base *versus* cor-luz;
- 2) aproximar e afastar os olhos do nariz; aumentar e diminuir o seu tamanho;
- 3) alongar e afilar o nariz; torná-lo mais largo e curto; aumentar as narinas; alterar as fossas nasais, mudando o desenho das bordas das asas;
- 4) diminuir a boca em sentido horizontal, afinando e alongando o seu traçado; aumentar a área dos lábios; diminuir o lábio superior e aumentar o lábio inferior e vice-versa;
- 5) efetuar traços ascendentes e descendentes nas sobrancelhas; apagá-las, arqueá-las e impor-lhes ângulo;
- 6) sombrear as cavidades do rosto, seguindo a anatomia dos ossos, e clarear as áreas que circundam essas cavidades; acentuar a maquiagem até se aproximar da figura de uma caveira; tirar a maquiagem e fazê-la agora de modo inverso, clareando as cavidades e sombreando as áreas que circundam as cavidades;
- 7) riscar o rosto, a partir das linhas sugeridas pela musculatura estimulada com exercícios faciais; traçar linhas curvas, seguindo trilhas propostas pela musculatura; traçar linhas retas com a mesma lógica;
- 8) exercitar o envelhecimento sem histórico, simulando — a partir das linhas oferecidas pela musculatura facial — as rugas possíveis naquele rosto;
- 9) desenhar a cara de um animal, evidenciando suas características mais significativas e adequando o desenho aos traços do próprio rosto;
- 10) desenhar uma máscara que destaque a expressão de um traço psicológico de determinado personagem que exija uma mudança significativa no rosto do aluno/ator, implicando a alteração, por exemplo, da cor de pele ou do formato do rosto, dos olhos e da boca;
- 11) alterar de forma sutil o formato do rosto com simulações conseguidas a partir da utilização do claro e do escuro e inspiradas em figuras geométricas (VIVAS, 2004, p. 106).

Essas etapas foram desenvolvidas de forma experimental. Novamente foi possível contar com a participação das alunas que tinham habilidades de desenho. A partir da alteração dos próprios traços, as estudantes puderam descobrir aspectos sobre suas próprias fisionomias e desenvolver uma maior percepção acerca dos olhares sobre as outras. Além disso, aspectos de efeitos de luz e sombreamento

foram discutidos.

Muitos sentiram-se incomodados com a novidade de se maquiar, pois nunca haviam experimentado e, em um primeiro momento tiveram resistência (1ª etapa). Outro incômodo observado foi que muitas relataram ter tido medo do que seria dito sobre elas. Ainda foi identificado pela maioria que era mais divertido e proveitoso analisar o rosto da outra e aplicar nele suas criações, do que o contrário. Por fim, ao olhar para a outra de forma analítica as alunas-artistas acabaram por se perceber também, realizando uma autoanálise sobre aspectos fisionômicos que não haviam pensado anteriormente.

Levando em consideração as discussões e o que foi possível perceber em termos técnicos da maquiagem e na criação de personagens (4ª etapa) foi desenvolvido o exercício seguinte.

4 - EXERCÍCIO DESAFIO DO INSTAGRAM II (autoral) – caracterização de personagem partir de texto (autoral), tendo como conteúdo a criação⁸⁷ de personagens (1ª etapa).

As estudantes deviam ler alguns contos selecionados e escolher uma personagem para fazerem a caracterização, de corporeidade, figurino e maquiagem, pensando no formato e estética das postagens do *instagram* (2ª etapa). Para isso, apresentei textos do livro *Coletânea de Contos & Crônicas*, da Universidade Federal do Espírito Santo, que reúne trabalho de escritoras contemporâneas. Se quisessem, podiam alterar as imagens e usar filtros. Depois de registrar a criação, foi pedido que escrevessem um texto, justificando as escolhas criativas.

As alunas tiveram dificuldade para pensar em fotos e elementos criativos para o registro, caindo no mais óbvio (3ª etapa). Muitas utilizaram o resultado do exercício para postar em suas redes sociais, por terem gostado dos resultados. Segundo elas, o único elemento que acharam pouco interessante foi terem tido que escrever a respeito da criação, articulando justificativa para as escolhas realizadas.

Avaliei que o desdobramento do trabalho com fotos agradou as alunas e motivou-as, inclusive, a saírem maquiadas nas dependências do campus. Propus, diante disso, aprofundarmos o recurso criativo a partir do estímulo do texto. Foi evidente neste exercício que elas não leram todos os textos, contudo, mesmo assim, demonstraram um engajamento para participar do exercício. Algumas alunas realizaram sequências fotográficas e não somente um registro, estimuladas, principalmente, pela imagem criada com a maquiagem. Foi feita, ao final, uma exposição na qual as alunas puderam ver outras leituras de seus personagens e outras criações.

⁸⁷ Livro didático *Arte de Pertto* (MUNIZ *et al.*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342

Figura 3: personagens dos contos.



Fonte: acervo da turma 1b de agropecuária, alunos Kaick e Laryssa.

5 - DIVERSÃO FOTOGRÁFICA (autoral), aproveitando o impacto positivo identificado com a realização dos exercícios do *instagram*, trabalhando como conteúdo a improvisação e a criação⁸⁸ (1ª etapa). Direcionei as discentes para a escolha de uma única emoção que fosse possível de ser reconhecida pela observação do corpo (2ª etapa). Depois discutimos quais as principais reações, fisionomias e ações das pessoas com esse estado emocional, experimentando os itens elencados (ex. pessoa com raiva, pessoa assustada, etc.). Em seguida, cada estudante selecionou um aspecto como objetivo expressivo, tentando deixá-lo o mais óbvio possível em sua corporeidade e fotografou-se até estar satisfeito com o que a imagem transpareceu de sua criação. Por fim, a aluna teve que selecionar a(s) foto(s) que desejava apresentar e escolher uma trilha sonora para ela.

As discentes, que utilizam constantemente as redes sociais, disseram que escolher uma emoção e conseguir captá-la foi muito interessante, pois, normalmente, tiram fotos mais posadas, em um ângulo específico (3ª etapa). Algumas emoções foram mais fáceis do que outras de serem expressas pelo corpo e os extremos foram classificados como mais acessíveis do que estados sutis. Outra percepção apresentada foi a de que racionalmente conseguiam perceber a diferença entre ira e raiva, por exemplo, mas que com corpo a diferenciação ficava mais difícil de ser evidenciada.

Foi possível refletir que com as alunas do curso técnico integrado de informática esse exercício foi muito estimulante, pois puderam associar o aprendizado nas disciplinas técnicas para criação e manipulação das imagens, com aplicativos e programas (4ª etapa). Muitas fizeram um desdobramento que não havia sido solicitado, que foi a criação de um vídeo/apresentação a partir da junção de diferentes fotos que resultaram da experimentação, compondo uma narrativa.

⁸⁸ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342

6 - EXERCÍCIO EM GRUPO: CIBERARTE⁸⁹ (autoral), trabalhando como conteúdo a improvisação e a criação⁹⁰ (1ª etapa). Foram associados ao conteúdo de criação aulas sobre a linguagem cinematográfica e arte conceitual e contemporânea.

O exercício consiste na criação de um vídeo de *Ciberarte* em grupo (2ª etapa). Para isso, as estudantes devem elaborar um projeto que contenha: roteiro, com as ideias, os objetivos, os recursos digitais que serão utilizados e um argumento apresentando o conceito por trás da obra. Para auxiliar na organização da obra foi ensinado a fazer *storyboard*⁹¹, para visualizar cada sequência. O tempo mínimo de duração é de 3 minutos, composto por imagens, sons, ação e, obviamente, recursos digitais.

É relevante ressaltar, enquanto fundamentação da proposta, que a base da *ciberarte* se encontra na utilização da informática e dos meios de comunicação tecnológicas, como a videoarte, a *tecno-body-arte*, dentre outros. Cabe reiterar também que todos os setores sociais são modificados com a tecnologia digital e suas novas/constantemente mudanças e contribuições.

Para Domingues (2002) a potência da *ciberarte* está, principalmente, na comunicação, cada vez mais mediada pela tecnologia, o que a faz possuir um caráter intrinsecamente dialógico, sendo que “o paradigma da representação, a ideia do belo, a contemplação da imagem ou de um objeto é trocada pela ideia de um processo a ser vivido” pelo espectador (DOMINGUES, 2002. p. 63).

Por fim, sendo o ato criativo livre, as alunas-artistas precisam sentir essa liberdade para dar vazão a seus desejos de forma expressiva, tanto no que concerne a construção estética e poética quanto na composição da narrativa da obra⁹².

As estudantes viram nessa proposta uma oportunidade de alinhar suas postagens em redes sociais a um discurso poético autoral, do que queriam discutir e dizer. Três grupos exemplificam a reflexão ideológica que o exercício proveu. O primeiro discutiu a padronização das relações contemporâneas e como essa geração (delas) se desconecta da presença e prioriza a virtualidade das relações. Isso faz com que muitas vezes haja um sentimento de solidão que as impele a ser e ter comportamentos padronizados.

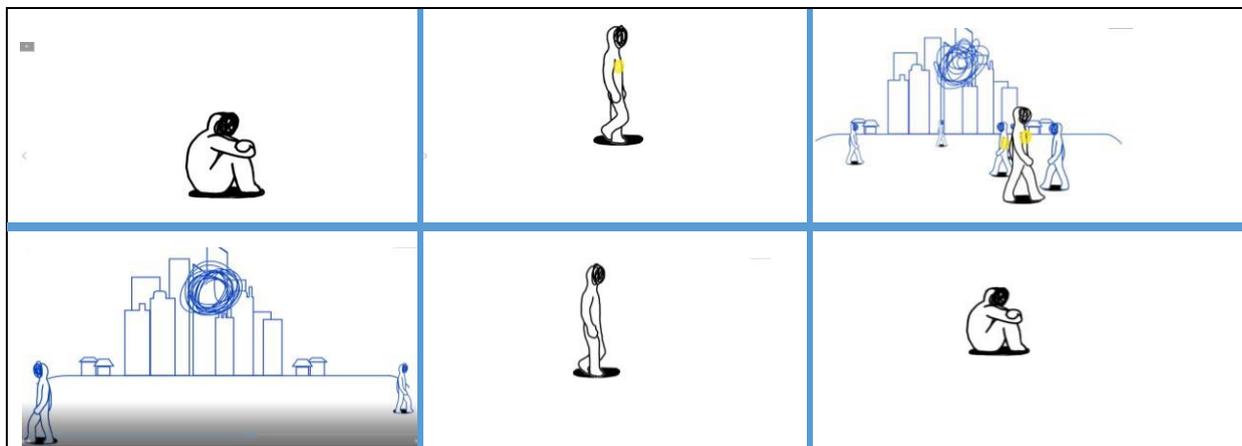
⁸⁹ Ver Domingues (2002) e Venturelli e Teles (2008).

⁹⁰ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

⁹¹ Ismail Xavier, em seu *Discurso cinematográfico: A opacidade e a transparência* (1984), identifica a técnica de Decupagem Clássica como a estrutura de montagem de filme mais usada atualmente no cinema contemporâneo hollywoodiano, sendo assim, é a que mais temos contato na contemporaneidade. Isso significa a aplicação de uma narrativa linear, com sequências que compõem início, meio e fim, mesmo quando há o uso de flashbacks na composição.

⁹² VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio Sobre a Análise Fílmica**. Campinas, SP: Papyrus. 1994.

Frames da obra de animação: Padronização

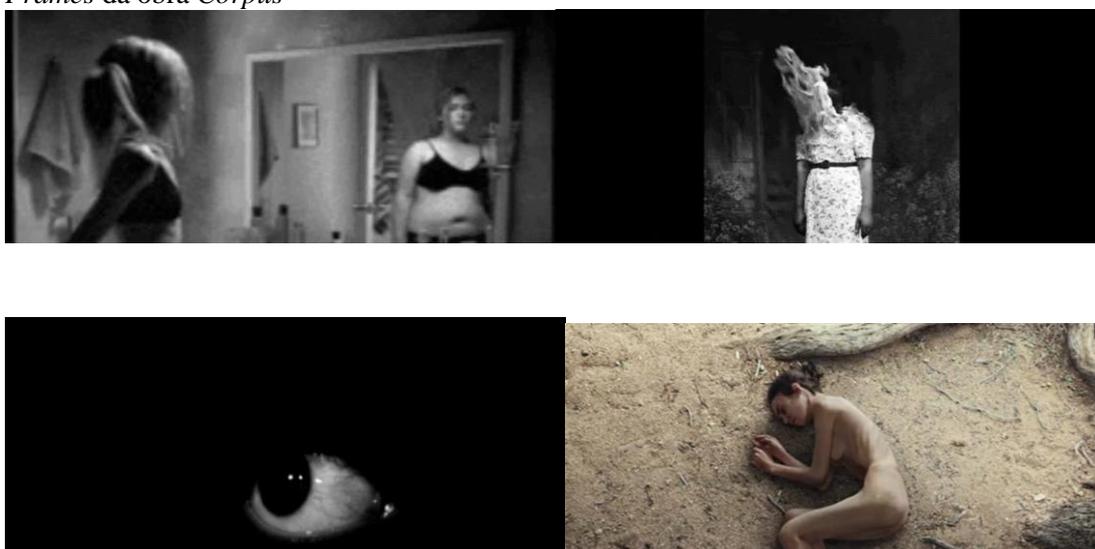


Autoria do grupo: Filipe Rodrigues, Richard Barbosa, Vitor Marques e João Pedro.

Segundo as estudantes o objetivo foi mostrar as individualidades humanas, objetivando “que o público entenda que é importante conviver em sociedade sem no entanto anular suas próprias individualidades” (texto do projeto).

Um segundo trabalho também discute esse olhar das jovens sobre sua própria geração e padrões, focando no contexto de pandemia. Para isso, as alunas-artistas buscaram demonstrar como lidar com suas próprias corporeidades e imposições sociais.

Frames da obra Corpus



Autoria do grupo: Lorranny, Maria Teresa, Sauanna e Vitória.

O objetivo traçado foi mostrar “o impacto da chegada do coronavírus na vida de estudantes que possuíam vidas super ativas e com o início da pandemia, tiveram uma reviravolta no estilo de

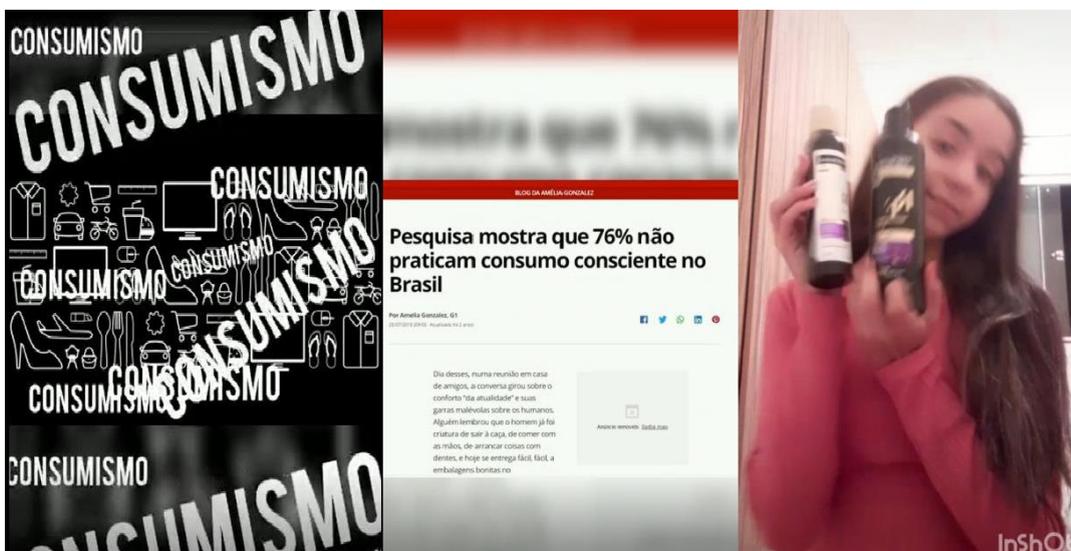
vida. Demonstrar de forma real e literal seus sentimentos e momentos ocorridos durante esse período” (texto do projeto). Para isso, usaram imagens de suas próprias inseguranças, desejos e reflexões. Para o grupo, ainda, é importante, enquanto obra artística com a finalidade de provocar uma crítica,

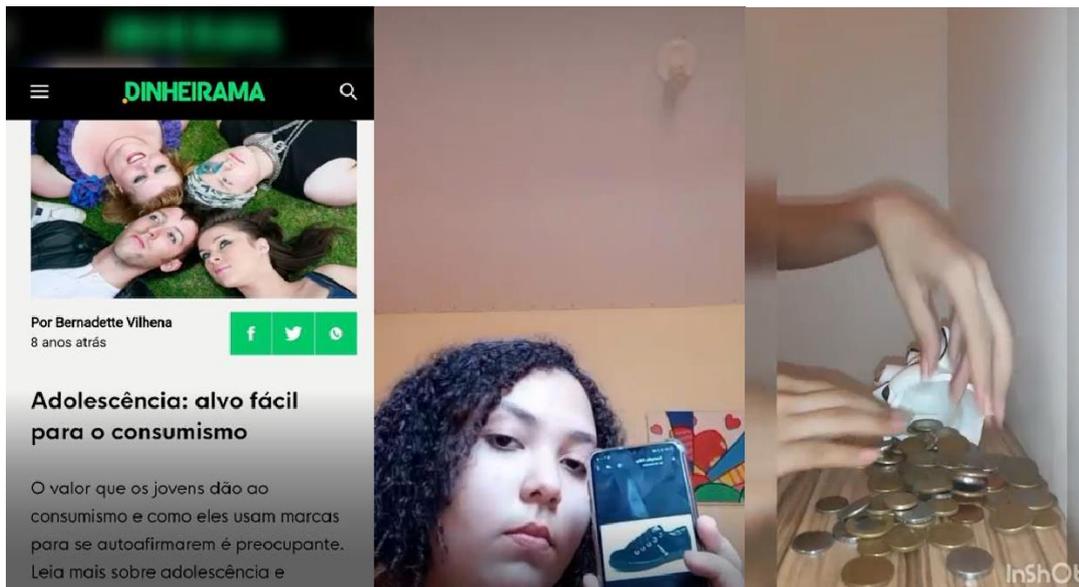
mostrar ao público que seus sentimentos e dificuldades não devem ser descartados e nem inferiorizados por estar em isolamento social e em meio a uma pandemia. Todo e qualquer sentimento deve ser acolhido e sentido, não se esquecendo que tudo é efêmero e que somos humanos, mutáveis e adaptáveis a várias e quase todas as situações existentes no mundo (texto do projeto).

É um aspecto interessante da obra a utilização de depoimentos corroborados por imagens (ou vice-versa). As alunas consideraram importante, nesse intento de provocar, discutir também o contexto de formandas do ensino médio, que trouxe angústias específicas na pandemia. Aspectos técnicos foram incluídos, como o uso de aplicativos de composição filmica, a escolha de trilha sonora “de impacto”, a seleção de textos e a preocupação com *takes* de transição para construir e dividir as narrativas da obra.

Um último grupo elucida também a busca crítica-discursiva na concepção e criação da obra, no exercício de *ciberarte*. O tema abordado foi o consumismo, fazendo uma reflexão sobre a cultura de consumo e a importância do ser não ser substituído pelo ter, como identificado na sociedade contemporânea. As alunas utilizaram seus próprios contextos e pertences para compor o discurso.

Frames da obra *Consumismo*





Autoria do Grupo: Anny, Ana Karla, Stéphanne e Kamylla

É importante pontuar que as alunas viram nesse exercício a oportunidade de lidar com alguns formatos que fazem parte de seus estudos nas disciplinas técnicas de informática, possibilitando utilizar recursos, unir imagens e vídeos, criar unidades estéticas que podem ser conferidas nos *links* das obras, no *YouTube* (4ª etapa). Diversos formatos foram resultantes desse trabalho, o que fez com que, novamente na exposição das obras as próprias alunas pudessem estabelecer olhares críticos sobre as escolhas poéticas de cada grupo, em comparação com seus processos criativos.

7 - EXERCÍCIO ASSEMBLAGEM SOBRE SI MESMO NA PANDEMIA (autoral), trabalhando como conteúdo a criação⁹³ (1ª etapa).

O exercício consiste na criação de uma *Assemblage*⁹⁴ (composição criativa feita a partir da colagem tridimensional de diferentes materiais para criar uma obra). A tarefa foi desenvolvida em cinco passos do processo de criação e entrega. 1º passo: pedi que as estudantes escolhessem cinco palavras (sentimentos) que representassem como elas estavam se sentindo no período de pandemia, por exemplo: feliz, chateada, cansada, entediada, raivosa, irritada, apaixonada, etc. Depois, no 2º passo: elas deveriam escolher um material e uma cor que representasse cada sentimento. Ou seja, cinco cores e materiais diferentes, pelo menos, podendo ser mais, desde que separassem por sentimento. Por exemplo, dois materiais e duas cores para entediada. No 3º passo: em uma folha de papel elas deveriam fazer a criação da obra, a partir da composição com os elementos para criar um

⁹³ Livro didático *Arte de Pertto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

⁹⁴ Ver Domingues (2002).

quadro.

O 4º passo foi trabalhar a fotografia da obra, buscando um meio também de concepção criativa, de registrar a obra (criando outra). Para isso, discutimos iluminação, alguns recursos básicos de aplicativos, enquadramento e nomeação da obra para que no 5º passo fizéssemos uma galeria de assemblagens, a ser contemplada e criticada pelo coletivo da turma.

Uma questão importante dessa tarefa foi pensar no divertimento, mesmo que fossem utilizados sentimentos conflitantes. O objetivo desse trabalho foi ajudar a refletir sobre o estado de espírito de cada criadora diante do que estava sentindo. Sendo uma criação, não foram estimuladas regras para a experimentação e nem para os resultados poéticos.

Na visão de Fayga Ostrower, sobre a técnica da *Assemblage*, a aluna experimenta, une, separa, constrói e desune, sobrepõe, tudo isso com o objetivo de buscar um equilíbrio que pode também partir da desarmonia, do confronto direto entre materiais para compor um todo a partir de sua leitura e organização (1977, p. 187).

É possível perceber, a exemplo das obras da aluna Andréia e do aluno Kaick que diferentes resultados foram alcançados.



Fonte: Aluna Andréia



Fonte: Aluna Kaick

Ao montar a galeria de obras para que todos contemplassem e criticassem (3ª etapa) foi perceptível e verbalizado o quanto foi difícil a realização de algo autoral, que levasse em conta as próprias leituras, desejos, percepções e ideologias. Muitos foram na “composição de sentimentos” em um quadro. Outros buscaram, dentro da organização estética, incluir algumas discussões conceituais, como vemos abaixo no trabalho da aluna Natiely.



Em resultado final, a assemblage não ficou como o esperado, mas forçando um pouco da para ser ter uma imagem distorcida. Quando se fala em ideologia, a primeira que vem na cabeça seria a do feminismo, mesmo achando que ainda tenho muito a aprender, ressalto sempre a importância, mesmo com o medo de expressar errado. A expectativa a ser retratada com os objetos foi do símbolo do feminismo, mas tentando transmitir o tal com coisas denominadas frágeis, apenas por retratarem a vaidade, que vejo ainda acharem ser o oposto da força traga pelo movimento. Quis trazer que posso escolher ser forte e lutar pelos meus direitos, e ser tão delicada quanto a "recatada e do lar", posso escolher ler um livro de conto de fadas e nem por isso sou mais enfraquecida. Não quer dizer que, porque eu luto por igualdade, tenho que virar um homem ou deixar de ser "feminina" como alguns pensam.

Natiely Alves, 3 A Agro

Essa reflexão apresentada pela aluna, que se relaciona com sua obra, é extremamente relevante se pensarmos em construção identitária. A arte, discutida enquanto meio para construção expressiva dessas identidades, foi o ponto principal para que pudéssemos pensar em discursos autorais das alunas-artistas e os resultados das obras. O “medo de se expressar”, dito pela aluna Natiely, precisa também ser problematizado para que possamos contribuir para um espaço escolar com mais aceitação e inclusão.

Outras alunas relataram ainda que se sentiram expostos na exposição de suas obras na galeria criada. Isso porque o exercício pautava-se em sentimentos a partir da autopercepção. Nisso, ao contemplar uma obra, havia uma associação direta com quais sentimentos, aspectos, características, ideologias, cada uma estava se expressando. Diante dessa organização foi possível, também, construir um espaço de recepção no contato com obras visuais¹³². Como estratégia para a participação de todos, as análises foram realizadas sobre a obra de seus pares, pelas próprias alunas, buscando fundamentar o discurso em características técnicas e também na percepção crítica da poética empregada.

Como reflexão sobre a elaboração do exercício é importante salientarmos algumas delimitações como, a liberdade na concepção e criação e a introspecção de um processo de escuta de si (4ª etapa). A utilização consciente da imagem, ressignificada conjuntamente com discurso criativo, mostrou-se uma ferramenta potente para a aula. Inclusive para exemplificar as discussões sobre a arte conceitual e suas representações simbólicas. É relevante pontuar o pensamento de Ana Mae Barbosa de que “é essencial o conhecimento dos diversos instrumentos de produção artística, ficando bem claro que esse conhecimento não deve ser fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga ver, significar e produzir arte” (BARBOSA 2002, p.114). Sob essa perspectiva o exercício permitiu uma provocação sobre os materiais usados, as possíveis composições e, também, sobre a condição de cada aluna-artista.

O olhar crítico e sensível de cada estudante na criação das *assemblages* serviu como provocação para uma autorreflexão de suas leituras críticas da sociedade e de seu contexto sociocultural.

CAPÍTULO 5 – A PROVOCAÇÃO CÊNICA EM SALA DE AULA: CONVERGÊNCIA DA(S) EXPERIÊNCIA(S) EM CENA

Para que os objetivos da aplicação do sistema pedagógico da Provocação Cênica sejam evidenciados em seus contextos, essa parte do relato-processo se pautará no trabalho pós- repertório técnico-expressivo, objetivando a criação cênica. O foco dos exercícios aplicados foi a criação da personagem, de cena e de espetáculo, instituindo de forma mais técnica as escolhas poéticas de cada estudante, seguindo, entretanto, a prerrogativa do sistema que valoriza o processo e não os resultados. Neste contexto, o material gerado investiga também o espaço da performance criativa, sendo que os exercícios escolhidos servem de reflexão para a discussão pedagógica da provocação.

5.1 “SER-ESTAR” ESPECTADORA

Esse bloco de estímulos buscou inserir na experiência o olhar da espectadora, pontuando as mudanças que essa nova organização provoca no corpo, na criação e nas intenções. Graça Veloso identifica que a aprendizagem em teatro se integraliza na apreensão de três conjuntos de saberes, distintos e complementares: o corpus teórico-metodológico, as tecnologias aplicadas ao espetáculo e os fazeres do corpo. Nesse último se desenvolve também a função do espectador.

1 – “Corpus teórico-metodológico” que comporta a contextualização crítica da história do teatro abrangendo a teoria teatral, e demais diálogos de conhecimentos que se agregam ao saber teatral “passando pela filosofia, pela dramaturgia, pela literatura dramática, pela crítica, pelos estudos estéticos e pela própria pedagogia do teatro;” 2 – os saberes e fazeres das “tecnologias aplicadas ao espetáculo como iluminação, cenografia e cenotécnica, maquiagem, indumentária e caracterização; e tudo que dá sustentação visual à cena;” 3 – os “fazeres do corpo”, abordando a perspectiva de dentro do palco relacionados às práticas da interpretação, direção e encenação e os de fora do palco relacionados à recepção (VELOSO, 2016, p. 40).

O aprendizado sob o viés do espectador também faz parte deste processo pedagógico voltado para a autonomia na formação escolar. Veloso pontua que

Com a ideia de que é imprescindível o fazer, adotou-se a imposição de que a aprendizagem nas artes do corpo e do espetáculo só se completa com a experiência da (re)apresentação, no sentido de se estar do lado simbólico de palco. Não se leva em consideração que a experiência da “expectação”, tão

importante quanto a do fazer a cena, pode ser vivida plenamente sem a necessidade de se assumir o papel de artista. Até porque, assim compreendo, assistir também é “fazer” teatro (2016, p. 35).

Nesta pesquisa, como dito, a linguagem teatral foi introduzida conjuntamente com a experiência criativa, o que fez com que o espaço de ser espectadora fosse visto como parte do processo crítico e etapa de construção expressiva. Segundo Richard Courtney “atuar é um caminho seguro para aprender” (1980, p. 44). Isso porque a imaginação possibilita compreender a realidade, pois projeta visões e desejos nem sempre considerados no cotidiano pragmático. Sobre o potencial do “faz-de-conta” para o processo crítico de aprendizado, o autor identifica, ainda, que o jogo é um aliado da juventude, pois possibilita desenvolver diferentes perspectivas no processo de aprendizado (COURTNEY, 1980, p. 45).

A motricidade passa a ser o centro da investigação, exigindo que a aluna-artista tenha consciência de suas escolhas, de como elas refletem suas intenções e que elas se relacionem com o olhar da outra. Do mesmo modo, estar no espaço de espectadora em um processo requer trabalhar a análise crítica e construir um respeito e cuidado com o estado de vulnerabilidade e exposição que estar em cena exige. Com esse olhar se constrói também referenciais expressivos e gostos estéticos.

Nesta etapa consideramos o fazer teatral, coadunados com Veloso (2016), para que, posteriormente, fosse possível criar personagens, cenas e espetáculos, além de incluir a dramaturgia no processo de investigação. A possibilidade de integrar os conteúdos do teatro a outras manifestações artísticas e a outras disciplinas não foi vista como uma quebra com o rigor do ensino do teatro ou com a utilização do teatro como um meio para abordar outros conteúdos, mas como potencial para estabelecer um olhar interdisciplinar na formação escolar, como é proposto pela BNCC e pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de ensino médio integrados do IFTO.

As escolhas de jogos feitas na etapa de improviso coletivo tiveram o objetivo de trabalhar a espontaneidade e a criatividade, em comunicação com o olhar de quem está forada ação. O potencial expressivo intrínseco do indivíduo foi abordado de forma mais pontual nas conversas, para que o material desenvolvido não findasse na realização da ação e do momento, mas que fosse estabelecido como um material criativo pelo domínio do corpo, podendo ser acessado futuramente em outros contextos. A improvisação provê outra percepção do corpo, trazendo mais complexidade ao desenvolvimento técnico.

Aprender a ser espectadora também faz parte da pedagogia do teatro e precisa ser considerado no processo de escolhas de estímulos para criação. A disciplina Arte no ensino médio organiza-se sob a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2006) e estabelece que o fazer está atrelado a saber ler, em

uma perspectiva semiótica. Dessa forma, a área não possibilita “apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais” (PCN, 2000, p. 19).

É preciso exercitar a capacidade de leitura da cena, de interpretar as imagens e ações e de desenvolver uma percepção crítica e analítica do que é posto nas escolhas poéticas. É preciso também pensar no processo pedagógico da escuta e do olhar, que requer prática e exercício, assim como toda apropriação de linguagens e construção de pensamento (VYGOTSKY, 2008).

Para Flávio Desgranges, “o ato artístico solicita, pois, uma disponibilidade distinta do espectador. Disponibilidade esta que não parece evidente, e que não pode ser compreendida como um talento natural, mas sim como uma conquista cultural” (2012, p. 21). Nesse sentido, inserir os jogos de improviso nesta proposta pedagógica da Provocação Cênica, amplia as discussões oriundas da prática e capacita as leituras das participantes sobre as escolhas poéticas enquanto criadora e espectadora, na medida em que tem na apreciação um ponto importante para a construção crítica, visando o exercício da cidadania. Para Desgranges, ainda, “o sentido de uma cena não se constitui como um dado prévio, estabelecido antes da leitura, algo pronto, fixo, atribuído desde sempre pelo artista, mas algo que se realiza na própria relação do espectador com o texto cênico” (2012, p. 17).

A mutabilidade e permissividade propositiva do processo dialógico da provocação se aplica a todas as perspectivas das envolvidas – provocadora, aluna-artista e aluna-espectadora. Assim, a comunicação é a base da proposta e, por meio dela, é possível explorar e criar caminhos de experimentação, agregando o material acessado e utilizando-o para introduzir outras complexidades e referenciais.

5.2 O IMPROVISO COMO ESTÍMULO NO PROCESSO DE PROVOCÇÃO CÊNICA: CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA

Para que a busca por sua própria natureza seja possível, objetivando o processo de aprendizagem e autodescoberta, é preciso compreender que as regras são partes importantes dos jogos de improviso – dramáticos e teatrais – e é por meio delas que é possível estabelecer objetivos e meios de aplicação, como abordamos anteriormente. Para Spolin (2006) o jogo é uma atividade voluntária que depende única e exclusivamente de seguir as regras estipuladas, o que faz com que o desenvolvimento da ação e resolução dos problemas de cena sejam uma escolha da jogadora.

No ensino médio fazem parte do conteúdo de teatro, aspectos históricos, métodos, vivências, movimentos, artistas e o corpo e sua capacidade expressiva. Ricardo Japiassu (2001), identifica que as

diferentes funções exercidas no improviso cênico – ator e espectador

– permitem um aprendizado sob diferentes perspectivas, o que modifica o ‘estar’. Podemos pensar que o modo como me relaciono com o outro e suas propostas é afetado pela compreensão de que estamos na mesma condição mutável e, tanto agir quanto observar fazem parte da experiência prática, sendo as duas atribuições igualmente importantes.

A mecanicidade do corpo condicionado é confrontada nos exercícios de improviso, uma vez que proporcionam uma liberdade para outros comportamentos e qualidades expressivas. Experimentar possibilita o envolvimento total do sujeito, intelectual, físico e intuitivo (SPOLIN, 2006). Três aspectos são importantes para a criação e devem ser trabalhados por meio dos exercícios de improviso: os cinco sentidos, a imaginação e a criatividade.

Os cinco sentidos – que podem ser aliados para a construção de uma autopercepção do corpo, trazendo, por meio de estímulos, uma ampliação dos aspectos expressivos do corpo. O corpo cênico pode se valer de cada uma das micro e macro percepções sensoriais, acessando meios de comunicação além da racionalização da ação, uma vez que toda nossa constituição corpórea é um reflexo simbólico da nossa identidade. O cotidiano nos impele, com atribuições, a acionar a racionalidade constantemente e a buscar um pragmatismo nos comportamentos diários. Assim, promover espaços de escuta do corpo pode ampliar a possibilidade de conhecê-lo e dominá-lo, de modo que a *imaginação* possa ser desenvolvida e acessada por meio de uma preocupação com os sentidos.

Ao longo da vida as brincadeiras e atividades lúdicas fazem menos parte do cotidiano do que na infância e, com isso, vamos ficando destreinados para imaginar, nos valendo da lógica e da dedução para a solução dos problemas diários. É importante fortalecer essa capacidade imaginativa e compreendê-la como uma potência do processo de construção de conhecimentos; e a *criatividade*⁹⁵, também entendida como constructo fundamental para o improviso, é uma atividade desenvolvida por meio de habilidades propositivas que formalizem ideias. Para ser criativo (ou criar) é preciso estimular meios e processos que favoreçam a estruturação de pensamentos e intenções. Esse domínio é possível através do desenvolvimento da percepção do eu, do mundo e do autoconhecimento, que envolve o afeto, o intelecto e a emoção. Ser criativo é estar consciente de sua condição humana, suas potências e particularidades e saber usá-las para exprimir-se e comunicar-se.

Com esses elementos estabelecidos como objetivo, toda condução de estímulos da provocação

⁹⁵ Fayga Ostrower (1997) ao abordar a criatividade explica que a capacidade é inerente ao ser humano, mas o ato de criar é um reflexo de escolhas que traduzem um pensamento, uma ideologia e um posicionamento social. Ordenar essas escolhas não é um acontecimento mágico, espontâneo e requer trabalho e desenvolvimento perceptivo. Uma ideia criativa pode ocorrer de forma espontânea (*insight*), mas de forma não estruturada e, por isso, não reproduzível ou explicável. Desse modo, exercitar a criatividade possibilita tornar os meios acessíveis quando preciso, sem precisar de um aspecto não mensurável.

buscou encorajar as alunas-artistas a explorarem seus corpos, sentidos e a proporem ideias. Isso significa que o processo não almejou um ideal ou um objetivo a ser alcançado, visto que a exploração é constante e inacabável, o que é essencial para a improvisação. Quando as respostas mecânicas e automáticas do corpo, constructo sociocultural, forem problematizadas e percebidas, será possível dar vazão a intuição e começar um espaço real de criação, sem amarras e condicionamentos.

Os estímulos providos pela provocadora têm que possuir a finalidade de promover reflexões sobre si, o grupo, as relações, a sociedade e a própria Provocação. A partir dos exercícios propostos, que são ponto de partida para investigação, o grupo deve trabalhar a criatividade, por meio da imaginação e da percepção dos sentidos. Ryngaert afirma que uma

imagem oferece inúmeras pistas novas quando manejada regularmente etorna-se, então, muito mais que uma simples ferramenta a serviço da improvisação. [...] Maleável e polissêmica por natureza, ela oferece aos jogadores um quadro no qual podem se engajar; oferece também, paradoxalmente, um abrigo, já que a leitura da imagem é deixada à apreciação de cada um (2009, p.102).

Com esse pensamento, podemos inferir que a utilização recorrente de estímulos, o contato com manifestações expressivas e o ato de criação, sob um viés pedagógico, têm que fazer parte da rotina, não para que se torne banal, mas para que, a partir disso, seja possível desenvolver outros graus de complexidade e domínio expressivo.

5.2.1 Descrição de exercícios autorais e suas correlações com o conteúdo de arte: experimentando a criação cênica

1 – EXERCÍCIO CAMINHO ENTRE IMAGENS (autoral), conectando os conteúdos de improvisação e criação⁹⁶ (1ª etapa). Possibilitar uma percepção direta com a forma do corpo, aplicando as relações feitas no que concerne o domínio do movimento, além de trabalhar o raciocínio pelo corpo e exercitar a quebra com a racionalização da ação.

Solicitei que cada aluna-artista escolhesse três poses, uma em cada plano – baixo, médio e alto – e em um espaço diferente da sala (2ª etapa). Depois de repetir e fixar as formas, a aluna-artista deveria buscar um meio de transitar entre uma pose e outra, dominando e repetindo o mesmo percurso de movimento da ação entre cada forma.

No momento seguinte, aluna-artista teve que criar uma narrativa com uma situação que encaixasse as três poses, mantendo as transições delimitadas. A história contada tinha que ser clara, sob o viés da recepção. Depois, em grupos de cinco, tiveram que criar uma cena, com começo, meio e fim, relacionando as formas e movimentos em uma história única. Esse exercício foi um

⁹⁶ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

ótimo meio de explorar a criação de cenas e narrativas em grupo.

A avaliação feita pelo coletivo sobre as criações, foi que a maioria das narrativas se pautaram em construções óbvias e cotidianas das relações entre os corpos, como contextos familiares ou amorosos (3ª etapa). As próprias estudantes perceberam o quanto o trabalho da forma do corpo foi muito mais fácil de ser mantido e percebido, reflexo dos exercícios anteriores. Relacionaram os exercícios de câmera lenta e de condução por diferentes partes do corpo (começando com o nariz) como os mais acessados pela memória corporal.

Considerando o objetivo desse exercício, uma reflexão feita foi o quanto “aprendemos pela experiência e pela experimentação” (1979, p. 3) (4ª etapa). Foi possível perceber que os corpos organizados em sua forma – domínio do movimento e controle muscular – estavam muito mais unidos e entregues para aproveitar pedagogicamente a vivência. Este processo é cumulativo e, por meio dos diferentes níveis de complexidade dos exercícios propostos, é possível identificar as mudanças e entendimento técnico-expressivo do corpo e maior disponibilidade para participar. Também foi identificável, nos últimos encontros de repertório, uma relação mais evidente em relação a energia do corpo expandido.

2 EXERCÍCIO NO CLIMA (autoral), associando ao conteúdo do improvisado a relação com diferentes estilos musicais (1ª etapa)⁹⁷.

Para realização foi preciso elaborar uma lista com diferentes obras musicais, que possibilitassem criar variadas atmosferas. Dividi as discentes em grupos para experimentação (2ª etapa). A ordem de improvisação foi sorteada. O grupo da vez aguardava fora do palco e, quando a música era tocada, tinham um minuto para ouvir e se organizar em uma foto coletiva que traduzisse a ideia de todos sobre a paisagem sonora criada.

Depois de todos criarem as fotos foi pedido que improvisassem uma cena, com começo, meio e fim, desenvolvendo as ideias das personagens a partir da imagem inicial. Foi fundamental ressaltar que eles buscassem construir imageticamente a composição do coletivo, percebendo o espaço e a relação entre os corpos. A cena deveria ser estimulada também pela música, utilizada em algum momento. É importante, nesse exercício, que a cena seja criada por meio do improvisado, sem um roteiro prévio no qual as ideias partem de uma racionalização/organização e não da ação.

Depois de todos assistirem as apresentações, propôs-se que dois grupos se unissem e que um dirigisse o outro. Por exemplo: grupo 1 dirige grupo 2 e vice-versa; grupos 3 e 4; e grupos 5 e 6. As questões principais a serem discutidas e levadas para a cena foram: como o grupo 1 poderia deixar a

⁹⁷ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

ideia do grupo 2 mais clara e objetiva? O que poderia ser mudado para que a cena ficasse melhor organizada? Que novo desfecho poderia ser dado para a cena? É imprescindível que a provocação busque músicas com estímulos sonoros que não se pautem na literalidade da letra e que promovam uma percepção de atmosfera espacial, como: floresta, multidão, água, música eletrônica, música de meditação, trilha de terror com gritos e barulhos sombrios, etc.).

As estudantes consideraram instigante dirigir/direcionar os colegas (3ª etapa). Além disso, muitas coisas que as aluna-artista pensaram e conversaram na etapa de concepção não foram facilmente inseridas nas cenas, ou seja, tiveram ideias que não conseguiram se materializar.

É possível refletir que esse exercício coletivo fez com que algumas reflexões sobre o trabalho em grupo fossem acessadas (4ª etapa). A primeira delas foi sobre a necessidade de se desenvolver uma flexibilidade para que as ideias de todos tivessem validade e fossem consideradas. Isso significou aceitar que sua proposta não pode ser imposta e nem sempre foi considerada a melhor. Essa percepção gera frustração e, por vezes, as estudantes solicitaram minha mediação. Outro elemento que ficou evidente foi a personalidade de liderança de algumas, o que demandou atenção para que essas não se sobrepusessem aos demais desejos poéticos.

A utilização dos estímulos sonoros como propulsor para criação exigiu das estudantes uma maior proposição na construção da narrativa, visto que não basearam-se em uma situação específica ou em um texto. Segundo Marcos Bulhões, a realização de exercícios de improviso no espaço escolar “pode ser o trampolim da imaginação poética, uma porta para os devaneios da imaginação, um reflexo do interior da subjetividade de cada indivíduo” (2004, p.30). O que corrobora o foco da provocação na autoria e no emprego de desejos, olhares e escolhas criativas. Cada integrante é responsável pelo desenvolvimento estético-criativo da experiência. Também por isso é importante assegurar que todas sejam ouvidas e estimuladas apropriadamente.

Praticar o improviso faz com que a capacidade propositiva e a descoberta de soluções expressivas para a cena sejam mais dominadas, assim como, o conhecimento dos aspectos essenciais da linguagem faz parte de um imaginário técnico-expressivo acessível para o fazer teatral. É importante, logo, seguindo a relevância de exercitar habilidades, ressaltar que não considera-se que alguns escolhidos devam ter destaque apenas por terem mais facilidade ou gostarem mais da experiência. É preciso, para isso, quebrar o estigma de que o desenvolvimento artístico-criativo é próprio das aluna-artista, que têm um dom ou talento, como se fosse nato para umas e inalcançável para outras. Exatamente por isso, o aprendizado por meio da experiência não pode, sob nenhuma hipótese, estar condicionado ao resultado estético ou à obra.

As habilidades desenvolvidas no contato com o teatro – de domínio expressivo e criativo, de

autoconhecimento, de percepção de corporeidades e diversidades culturais, dentre tantas outras – precisam ser o foco da integralização dos conteúdos da formação escolar. Obviamente, os desejos e predisposições de algumas precisam ser valorizados e enaltecidos, proporcionando um aprofundamento diferenciado do conteúdo. Em razão disso, esta proposta pedagógica da Provocação é válida e importante, pois, ao considerar essas diferenças para propor estímulos, pode ampliar as competências das alunas com esse perfil.

3 - EXERCÍCIO FAZENDO A TRILHA (autoral), com conteúdo de criação⁹⁸ (1ª etapa). A turma foi dividida em quatro grupos, que receberam situações de cena diferenciadas. Metade das integrantes teria que improvisar uma cena e a outra metade faria a trilha sonora, utilizando diferentes instrumentos musicais e objetos disponibilizados. A trilha tinha que ser improvisada e corresponder às escolhas criativas espontâneas. As aluna-artista que estavam em cena deviam reagir aos estímulos sonoros para desenvolver a ação. Aquelas que estavam fazendo a trilha deviam encaixar as sonoridades dos objetos aos movimentos da cena.

Foi importante dar um tempo para que as estudantes responsáveis pela improvisação da cena pudessem discutir ideias e organizar a ação separadamente da trilha. Paralelamente a este tempo estimei os responsáveis pela trilha sonora a refletirem sobre os diferentes instrumentos e a gama de possibilidades de composição e efeitos sonoros, uma vez que elas tinham autonomia para propor mudanças na cena, assim como as que estavam no palco, respondendo aos estímulos da trilha sonora.

Alguns efeitos sonoros usados no cotidiano foram listados e experimentados antes da performance, como: passos, porta abrindo ou fechando, batida de carro, carro freando, buzina, mastigação, papel ou plástico amassando, telefone chamando, campainha tocando, pé arrastando, pessoa caindo, gritos, vidro batendo, moedas chacoalhando, vento, chuva, sons de animais, ronco, palmas, pé batendo, dentre outros. Foram levadas panelas, copos de vidro, talheres, campainha, pau de chuva, pandeiro, chocalho, papel, plástico, sapato de salto, pedaço de madeira, uma placa de ferro e moedas.

As espectadoras comentaram as cenas criadas, identificando criticamente quais os elementos cênicos que ficaram evidentes e quais poderiam ter sido melhor aproveitados (3ª etapa). As turmas integradas ao curso de informática propuseram envolver recursos tecnológicos digitais para os sons utilizados com os aplicativos *Relaxio* e *Soundtrack player*. Como contraponto interessante, levei para as alunas, como estímulo para execução desse exercício, alguns trechos de filmes do Charles Chaplin, com atenção para a trilha sonora, o que surtiu um efeito muito positivo, provendo uma liberdade maior

⁹⁸ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

na utilização dos instrumentos e elementos sonoros, uma vez que a proposta teve como inspiração o cinema mudo.

Ficou evidente a potência expressiva que o trabalho em grupo proporciona, entendendo cada contribuição como parte igualmente importante para a construção poética do todo (4ª etapa). Esse tipo de exercício de improviso, voltado para criação de cena, confere a estudante a liberdade para experimentar suas escolhas e refletir sobre elas, o que resulta em uma expressão desenvolvida com mais autonomia.

Isso no contexto escolar possibilita conjecturar a contribuição para o dialogismo educacional, permitindo uma efetividade construtivista. É essencial, entretanto, que a condução de estímulo feita pela provocadora ofereça meios e pontos de partida sem impor decisões, orientando tecnicamente as ações de fala e gestos. Através desse exercício a dicção, o direcionamento e a projeção da fala foram trabalhados, além do domínio do movimento e controle muscular, para citar somente alguns aspectos.

É nesse reconhecimento de suas capacidades expressivas, valorizando cada identidade, que a proposta de improviso se faz importante no contexto da provocação. E a experiência se configura, em vista disso, como uma constante busca por criações, relações e estímulos a serem explorados, fazendo com que a discente desenvolva suas percepções sensoriais e reflita sobre seu contexto social e cultural.

5.2.2 Exercícios de criação de personagem com a Provocação Cênica: estar em performance (presença e energia)

No contexto da criação de personagens foram selecionados estímulos que proporcionassem uma autonomia criativa e em que o repertório técnico expressivo em culminância com a construção de identidade e de discursos políticos ideológicos fossem utilizados na corporeidade – performance, personagem, caracterização. Se em um primeiro momento foram priorizados exercícios que focassem na técnica, no domínio corporal e no autoconhecimento expressivo, neste segmento todos os exercícios objetivaram a materialização expressiva da criação e o caráter propositivo de cada sujeito.

A definição de personagem foi delimitada sob um viés da corporeidade extracotidiana associada à ação. Retomamos, para isso, o conceito de presença, alterada quando em performance⁹⁹,

⁹⁹ Patrice Pavis, em seu *Dicionário de Teatro* (2008), discorre sobre o conceito de personagem em diferentes contextualizações e relaciona-o a ação ao identificar que na “tese de ARISTÓTELES: ‘As personagens não agem para imitar seu caráter, mas adquirem esse caráter por acréscimo em razão de sua ação, de modo que os atos e a fábula são o fim da tragédia e é no fim que, em todas as coisas, está o principal’ (1450). Aqui, a personagem é um agente e o essencial é mostrar as diferentes fases de sua ação numa intriga bem “encadeada” (PAVIS, 2008, p. 286). O ator, portanto, cria com sua ação corporal a personagem proposta pela dramaturgia. Entretanto, a história do teatro (BONFITTO, 2008 e LEHMANN, 2007) e os diversos métodos de trabalho do ator, desde Stanislavski até a atualidade com pesquisas voltadas para a criação, como *Odin Theatre*, *Theatre du Soleil* e Lume, para citar alguns, mostram que há uma multiplicidade de

que cria uma energia da personagem e que não é uma representação idealizada pela dramaturgia ou pelo encenador. O ator é autor dessa corporeidade criada e acessada por meio da técnica expressiva, que independe de um trabalho psicológico, dramatúrgico ou emocional, mas que pode compor com ele.

Antes de relatar os exercícios de criação de personagem é importante delimitar dois conceitos que se relacionam com o trabalho desenvolvido neste processo pedagógico: presença e a energia. A técnica precisa ser entendida como liberdade em um processo de autonomia criativa e não como limitação. Eu capacito o corpo para que possa controlar suas qualidades expressivas, possibilitando, assim, uma expansão nos referenciais e no acesso a recursos para diferentes situações. A racionalização pode limitar o impulso espontâneo, fundamental para desenvolver a potência expressiva do corpo. Essa construção dialógica, que exige uma autonomia da estudante, se pauta também na confiança para opinar e saber que será ouvida. Sobre o trabalho de Provocação Cênica a atriz Mariza Junqueira apresenta uma experiência na qual

A Georgette foi a primeira a nos visitar, depois de um batalhão de ensaios... Mostramos a ela um fragmento de cena sem nenhum tipo de introdução, no susto mesmo... Ela assistiu, não disse nada, mas pediu para que cada um sentasse no cubo com uma luz na cara e se pronunciasse a respeito do que cada um queria com aquele processo, o que agradava e o que desagradava, o que gostaria que mudasse, enfim, uma confissão de todos para todos... Eu fui a primeira a depor... A presença dela me deu uma liberdade estranha, uma confiança... Falamos todos, momentos reveladores de angústias e atravancamentos, o Zé e o Allen também falaram... E a Georgette foi embora sem mexer na peça e deixando a gente completamente mexido... (JUNQUEIRA, 2007, p. 13).

A liberdade de contar com a presença de um Provocador Cênico, mencionada por Junqueira, é o ponto principal e o objetivo de utilizar essa abordagem metodológica no ensino médio. Construir uma relação entre ser afetado pelo outro e com o outro é, para mim, a grande importância do trabalho do teatro na formação escolar. Peter Brook fala, sobre processos de criação do teatro, que a condução “não pode deixar de projetar seu próprio estado de espírito no palco”, mas o objetivo principal tem que ser estimular o ator [aluno] a encontrar “sua própria liberdade” (BROOK, 1970, p. 34). Para que a estudante possa exercer seu papel social, é preciso que aprenda a criticar e problematizar os condicionamentos impetrados pela sociedade. Para a formação do corpo político, que extrapola o conteúdo, é fundamental a construção de um posicionamento crítico e propositivo.

O movimento é uma forma de expressão e comunicação da aluna e, para que ele seja consciente, é vital exercitar um pensamento que parta do corpo, sua organização, seus referenciais

e seu objetivo. O trabalho técnico-expressivo desenvolvido neste processo pedagógico pensa o corpo como fonte de significados que precisa ser compreendido e dominado¹⁰⁰ expressivamente. Para isso, além de buscar nos conceitos de presença e energia, entende também a importância de liberar o corpo para criação¹⁰¹. Para Burnier, nesta busca do corpo, quando se ultrapassa as construções mecânicas e racionalizadas é possível atingir um novo fluxo energético, dando vazão aos impulsos. “Trata-se, portanto, de deixar os impulsos ‘tomarem corpo’. Se eles existem em seu interior, devem agora, ser dinamizados, a fim de assumirem uma forma que modele o corpo e seus movimentos para estabelecer um novo tipo de comunicação” (BURNIER, 2009, p. 33). Para o autor, o meio para alcançar este corpo é pelo domínio muscular advindo do treinamento energético.

Renato Ferracini aponta, ainda, que o ator precisa “substituir o cansaço pela mudança rápida dentro dessas dinâmicas corpóreas diferentes, fazendo com que elas o instiguem e estimulem a continuar, nunca desistindo” (FERRACINI, 2012, p. 96). Há, obviamente, um objetivo diferente no processo pedagógico do teatro no ensino médio, visto que não se intenta formar atores, mas associar o que a linguagem teatral proporciona, conceitualmente e por meio da experiência estética, para a argumentação crítica, a capacidade expressiva do corpo e desenvolvimento criativo.

Dois conceitos foram importantes na condução deste processo: energia e estado. Para que os termos fossem utilizados de forma fundamentada, estipulei alguns referenciais para pautar as experiências: Segundo Eugenio Barba (1995), a energia é um elemento fundamental para a corporeidade do ator e as ações físicas e é compreendido como a potência nervosa e muscular própria do corpo, mas que deve ser desenvolvida e dominada no processo pedagógico da atuação. Otávio Burnier (2009) também entende a energia como uma potência relacionada a tensão e que resulta na presença alterada do corpo em performance. É plausível, ainda, relacionar o trabalho de Yoshi Oida (2007), que conceitua a energia como uma característica fundamental para a atuação, e é inevitável que o ator exercite meios de acessar essa qualidade expressiva. O conceito pode parecer um tanto místico, mas em todos esses referenciais, e também no trabalho que desenvolvo como atriz e diretora, é possível definir a energia como uma qualidade expressiva do corpo, que irradia e modifica

¹⁰⁰ O entendimento de domínio se relaciona com Rudolf Laban em seu *Domínio do Movimento*, que propõe parâmetros controláveis de notação e de proposta criativa do corpo expressivo.

¹⁰¹ No contexto do seu *Teatro Pobre* (1968) Jerzy Grotowski propõe a noção de “ator-santo”, afastando-se de uma noção de ator moldado pela hegemonia comercial, com recursos de interpretação construídos mecanicamente e preocupado com um reconhecimento egóico. Grotowski pede que “[...] consideremos a técnica pessoal e cênica do ator como cerne da arte teatral” (GROTOWSKI, 1968, p.25), ressaltando a importância de um processo que associe o trabalho pessoal, fundamentado em princípios éticos, que vá além da técnica. Posteriormente Grotowski afasta-se da terminologia “Santo”, mas continua discutindo e buscando um processo que vise a liberdade pessoal e que combata o excesso de técnicas. A construção cênica é um meio de estudar nossa máscara cotidiana e expô-la. O uso do termo ator santo não pode ser tomado em um sentido religioso, visto que o próprio Grotowski deixa claro que “falo de ‘santidade’ como um não crente.” (GROTOWSKI, 1968, p. 26) que tem como objetivo a entrega, o sacrifício que priorize o ofício, a conexão e não os excessos e “muletas” que enrijecem a forma e não permitem a entrega.

a presença do ator. Esse corpo expandido, presente, com energia, se estabelece em um diferencial claro com o corpo cotidiano quando não está em performance¹⁰², o que Barba intitula como corpo extracotidiano, e que é alcançado por meio do desenvolvimento técnico e com o domínio da ação.

A presença também é uma qualidade expressiva que deve ser trabalhada por meio da técnica corporal. Para Patrice Pavis “uma das marcas específicas da teatralidade é constituir uma presença humana entregue ao olhar do público” (PAVIS, 2008, p. 07). É possível ver no trabalho de Jerzy Grotowski (1968), na busca expressiva do corpo do ator e no trabalho pré- expressivo de Barba (1995), a presença como um "núcleo de energia, uma radiação sugestiva e sábia, mas não premeditada, que capta nossos sentidos" (GROTOWSKI, 1968, p. 13). Assim, para a construção de um repertório técnico-expressivo acessível, que possibilite um trabalho autônomo e controlado da aluna-artista, entendo como fundamental a preparação de um corpo presente e com energia, disponível para a criação e que esteja livre, no sentido de quebrar com os condicionamentos para a investigação e o aprendizado por meio da experiência. Jean-Pierre Ryngaert diferencia ter presença, enquanto qualidade expressiva, e estar presente,

se é difícil aprender a ter presença, creio ser possível aprender a estar presente, disponível, ao mesmo tempo imerso na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la. De certa forma, a aptidão para a concentração age sobre a qualidade da presença a ponto de alguns atores se entregarem a uma verdadeira busca iniciática, a uma ascese que leva ao vazio por caminhos quase místicos. Mais modestamente, estar no jogo desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, libera um potencial de experimentação (2009, p. 56).

A disponibilidade de estar presente contribui para ter presença, uma noção de um corpo atento e com domínio de sua capacidade expressiva. Assim, a noção do que é consciência corporal foi muito enaltecida neste processo pedagógico. Perceber e entender o corpo significa também aceitá-lo em suas especificidades e limitações. Os dois conceitos se relacionam com um trabalho de autoconhecimento e autopercepção. Com o objetivo de desconstruir uma autopercepção do corpo e domínio de movimento para a construção de um repertório técnico-expressivo, foram inseridos exercícios que visavam estimular a ação e a forma, associando-as a reflexão crítica. É possível relacionar essa presença do corpo em performance, com energia, ao que Lignelli chama de permanência que, no caso da construção de personagens, “se torna aritmeticamente potencializada, quando nos propormos a interpretar personagens com valores e características distintas, localizadas

¹⁰² É importante ressaltar a noção de Richard Schechner da performance cotidiana, que seria composta por aquelas ações que as pessoas desempenham diariamente, sendo assistidas por outras, voluntária ou involuntariamente, conscientemente ou não (2002, p. 28).

em tempos e espaços diversos” (2014, p. 15).

Assim, nesta proposta, acima de qualquer método utilizado para construção de personagens, buscamos desenvolver o caráter autoral da criação com o corpo, acessando fisicalidades expressivas e desenvolvendo a autopercepção. Todos os exercícios, métodos e sistematizações se tornam um pretexto para desenvolver a criticidade da aluna-artista, aproveitando-a em todos os seus âmbitos socioculturais, e para prover meios expressivos em um processo autônomo. Alinha-se, dessa forma, com a prerrogativa de Renato Ferracini sobre a busca do ator que deve,

como artista, fazer com que o outro ser humano que o assiste se desorganize – se ressignifique – se reorganize. Para tanto, ele precisa, cotidianamente, desorganizar-se – ressignificar-se – reorganizar-se em sala de trabalho e na relação com o seu público, tentando criar com o corpo um espaço outro, um tempo outro, um campo de intensidades (2001, p. 31).

O estar presente, expressando-se, é mais importante, nesse contexto, do que ser uma personagem específica. Para possibilitar esse viés criativo do corpo, a metodologia da provocação se adequa a cada conjunto de escolhas com a finalidade de compreender e modificar as demandas das atividades propostas, para que haja uma construção interativa com os processos de aprendizado e de experimentação de cada aluna-artista, o que permite uma apropriação individualizada na interação com os estímulos e no desenvolvimento de capacidades.

4 - EXERCÍCIO VESTINDO A PERSONAGEM (autoral), exercício de construção da corporeidade por meio de acessórios, contemplando o conteúdo de improvisação e criação¹⁰³ (1ª etapa).

Solicitei as estudantes que levassem para aula materiais sucateados, tecidos, roupas, plásticos e qualquer outros elementos e objetos que quisessem e pudessem transportar para realização da proposta (2ª etapa). Depois, todo o recolhido foi colocado em uma pilha no centro do palco e, em duplas, as alunas tiveram que caracterizar o outro por meio dos materiais disponíveis. Depois as funções foram invertidas. Quando todas estavam caracterizados, estimulei-as a investigarem possíveis corporeidade, advindas da utilização dos materiais.

Foram levantados os seguintes questionamentos: o que muda nas corporeidades com a utilização dos materiais? Quais características do seu corpo ficam evidentes? Quem é essa pessoa? O que ela faz? Depois de feitas as provocações e dar um tempo para eles refletirem sobre as respostas, foram formados grupos de quatro pessoas, para realizar uma cena improvisada a partir das personagens criadas, com começo, meio e fim. Alguns exemplos de roupas criadas valem destacar, como: vestido

¹⁰³ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

de noiva com véu (de saco de lixo); armadura (de tecido e papel alumínio); roupa de balada (tecido e papéis picados); e jaleco de médico (de papel e tecido).

A análise da experiência foi que ao vestir os materiais ocorreu uma modificação espontânea na forma do corpo (3ª etapa). O fato de as escolhas terem sido elaboradas pelo colega foi um ponto valorizado, pois fez com que escolhessem elementos que não teriam selecionados para si mesmos. Este exercício proporcionou uma discussão muito importante sobre corporeidade/aparência e performance social¹⁰⁴ de cada indivíduo. Algumas utilizações de corporeidades estereotipadas, como as estimuladas pelo material de caracterização, causaram incômodo, principalmente no que se refere à visão do corpo homossexual e feminino.

Uma das questões levantadas refletida a partir da discussão coletiva foi que a apresentação dessas corporeidades tinha o intuito claro de ridicularizar, estratégia ainda vista com recorrência na televisão e internet (4ª etapa). Uma percepção importante foi que muitos riram das diferenças, sem questionar se deveriam ou não considerar esses estereótipos como brincadeiras, o que gerou um debate com àqueles que compreendem que essa visão deturpada e exagerada de corporeidade causa sofrimentos e faz com que muitos não se aceitem. O riso gerado por meio desses estereótipos pode ter, assim, a intenção de diminuir as identidades diversas.

5 - EXERCÍCIO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PESSOAIS (autoral), com o objetivo de praticar a junção de todos os aspectos dos trabalhos separadamente, conectados na criação e na apresentação. Para tanto, as aluna-artista e espectadoras partem da experiência pedagógica, pautando-se nas suas próprias vivências, para construção de narrativas, trabalhando-se o conteúdo de criação¹⁰⁵ (1ª etapa).

Cada aluna teve que preparar uma história, contando uma passagem de sua infância, tentando trazer para a narrativa o máximo de detalhamento (2ª etapa). Depois tiveram que escrever a história em formato de roteiro, tópicos ou dissertativo, para ser entregue antes da apresentação e uma por vez contou o que foi preparado. Quando todas se apresentaram, a turma foi dividida em grupos de 6 pessoas, que teve que escolher uma das histórias contadas para montar uma esquete.

Caso a narrativa só tivesse uma personagem, as demais participantes teriam que interpretar personagens inventados ou contribuir com outros elementos para materialização da cena, como a trilha sonora. O dono da história pôde ser consultado a qualquer momento. Então, foram realizadas apresentações e discussões sobre o que foi produzido.

Essa experiência foi considerada relevante para compreensão da autoria de uma obra, discutida

¹⁰⁴ Termo advindo dos estudos de Goffman (1989), Schechner (2002) e Butler (2008).

¹⁰⁵ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 170 a 181; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342 e UNIDADE 1, CAPÍTULO 6, p. 90 a 100; UNIDADE 5, CAPÍTULO 21, p. 342.

desde o início do processo (3ª etapa). As estudantes relataram que, quando foram escolher as histórias para contar para a turma, ficaram preocupadas com a exposição, mas sentiram-se também motivadas a revelar algo que as colegas não sabiam sobre sua vida. Mesmo com a liberdade de escolher a passagem de vida que quisessem, as alunas contaram que houve uma preocupação em encontrar um material que causasse interesse e agrado as espectadoras. Algumas histórias pessoais, que envolviam relações afetivas de alunas, foram muito emocionantes de serem vistas e aproveitadas em cena. Aquelas que tiveram sua narrativa encenadas relataram o quanto foi tocante entrar em contato com outra perspectiva de sua história e poder assistir um contexto tão pessoal, por meio do teatro. Com esse exercício, foi possível explicar algumas especificidades que a presença, o estar conectado no espaço/tempo da performance e o momento único compartilhado, proporcionam para atores e espectadores. Como a maioria das discentes nunca havia tido nenhuma experiência com o fazer teatral, sob nenhum aspecto, a importância dessa vivência foi ressaltada, explicada, estimulada e compreendida em todas as turmas.

É possível refletir que os relatos advindos desse exercício, pessoais e emocionados, foram propulsores para uma problematização acerca da própria proposta pedagógica da Provocação Cênica e sua fundamentação na proposição igualitária que reverbera nas escolhas de estímulos criativos (4ª etapa).

O primeiro ponto confrontado foi questionar se considerar o material criado como uma busca poética das alunas seria plausível, visto que minha seleção é, obviamente, um reflexo do meu próprio entendimento e valorização poético-expressivo. E, também, se ao trazer situações, contextos e textos como ponto de partida não priorizamos, novamente, um olhar meu sobre o que eles querem falar, visando o pragmatismo do contexto pedagógico institucionalizado, sem que haja efetivamente um protagonismo. Essas reflexões seguiram (e seguem) latentes na minha práxis. Apesar de não considerar que haja respostas corretas ou absolutas, o que prevalece na proposta da Provocação Cênica enquanto um diferencial processual nas aulas de teatro no ensino médio é que a proposta abre a prerrogativa da escuta incondicional de todas as partes, deixando que os afetos ocorram e se retroalimentem. A proposição de pontos de partida servirá como base técnica, expressiva, reflexiva para as buscas dos indivíduos e do coletivo, desde que não inabilite outras ponderações, escolhas, sugestões, certezas/dúvidas, poéticas, desejos. Assim, a Provocação Cênica apenas se dará se a professora-provocadora estiver totalmente aberta para descartar, quando necessário, todas as suas propostas e certezas, estando disposta a recomeçar a sua própria busca poético-pedagógica.

CAPÍTULO 6 - A PROVOCAÇÃO CÊNICA POR MEIO DE PROJETO EXTRACLASSE (PROPOSTAS DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS)

Este capítulo se destina a relatar a experiência da Provação Cênica no contexto de criação do espetáculo *Circo do Lixo*, seguindo o sistema com quatro etapas empregadas durante todo o processo: relação com o conteúdo, aplicação de estímulos, discussão dialógica/colaborativa e, por fim, análise da provocadora para estabelecer novos conteúdos, cumprindo o ciclo do sistema. E em momento final apresentar o projeto de extensão sobre danças tradicionais

No contexto de implementação da BNCC (2018) nas instituições educacionais a proposta apresenta-se como um meio de trabalhar os *Itinerários Formativos*, que complementam a carga horária do componente curricular arte. Para se adequar às mudanças as docentes precisam buscar estratégias para desenvolver projetos complementares, fora do espaço/tempo de sala de aula.

A realização de projetos complementares está presente na Organização Didático- Pedagógica do IFTO (2015, p. 22) como um meio de desenvolver a prática pedagógica. Desse modo, proporcionar uma experiência artística pode ser muito potente e contribuir para o aprofundamento do conhecimento, além do que é possível realizar no tempo-espaço de aula. Mesmo que a participação em projetos não seja extensiva a todos, é uma oportunidade de desenvolver os desejos e habilidades de quem tem interesse pela área. É interessante lembrar que as diretrizes dos PCNs (2000) discutem o potencial do aprendizado da arte por meio da experiência e o papel fundamental da professora para escolher “os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é um caminho mais eficaz” (PCN-ARTE, 2000, p. 35). Segundo a BNCC,

A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em mostras e datas comemorativas, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal (BCNN, 2018, p. 151).

Nesse contexto de complementaridade com a realização de projetos é importante considerar os desejos das estudantes e buscar atividades que os valorizem, para que haja disponibilidade e estímulo

na dedicação em horário extraclasse. Além disso, com essa abordagem pedagógica é possível valorizar as aptidões das alunas que muitas vezes não são evidenciadas no contexto de aula, até mesmo pela padronização dos métodos de ensino e de avaliação do modelo escolar. A realização de projetos tem uma fundamentação cooperativa e não impositiva, o que faz com que seja imprescindível estabelecer um espaço de diálogos (LIMA, 2003, p. 70).

Por meio desse tipo de trabalho é possível instrumentalizar a estudante para criação cênica, focando na experiência, além de fundamentar os estudos teórico-conceituais presentes no conteúdo escolar, a partir da perspectiva prática. A realização de projetos é também um meio de propor outra configuração na relação de ensino e aprendizado, fugindo do condicionamento do corpo e proporcionando um desenvolvimento crítico da percepção estética das alunas.

Esse viés prático auxilia também na aproximação dos saberes do cotidiano da estudante, o que potencializa seu aprendizado e gera interesses, que podem não ocorrer quando o conteúdo é distanciado da sua aplicabilidade. Quando isso acontece, os alunos “[...] tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis, não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras crenças e ações” (DEWEY, 1959, p. 41).

Fernando Hernández (1998, 2000), ao abordar métodos de ensino, defende o potencial da aprendizagem por meio de projetos que modifiquem a relação condicionada da construção do saber e propõe que todo currículo escolar seja pautado por este modelo. Para ele, os projetos possibilitam um espaço entendido em sua dimensão simbólica, que permite:

- a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem;
- b) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar [...];
- c) levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e os saberes, a enorme produção de informações que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Sob esse viés podemos problematizar a experiência do ensino da linguagem teatral no contexto de formação escolar a partir da prática, que precisa estar ligada à transformação cidadã, provocando mudanças sociais e contextuais. Cabe nessa noção, associada à educação em seus objetivos, trabalhar com a condução da potência das individualidades, buscando sua relação técnica e expressiva. Essa proposta é intrínseca e indissociável, uma vez que a qualidade atribuída à produção artística deve ser entendida de forma processual, experimental e descompromissada.

Quando partimos da experiência para o desenvolvimento de projetos, a escolha do repertório de estímulos é fundamental, pois a partir dele é possível objetivar percepções e análises críticas, já que “uma ‘Pedagogia Teatral’ não é senão uma verdade construída dentro de nosso modelo, ou melhor dizendo, de nosso modo próprio de falar sobre as coisas - e falar aqui não é uma operação inocente e objetiva da consciência [...]” (ICLE, 2009, p. 02).

Ao propor atuar como Provocadora Cênica no desenvolvimento de um projeto criativo de concepção de um espetáculo, planejei uma horizontalidade nas relações e uma liberdade propositiva de toda a equipe, quebrando com qualquer prerrogativa de uma imposição das minhas ideias e de minha busca poética. O objetivo foi prover construções no imaginário das estudantes que estimulassem o aprendizado por meio da experiência, considerando a participação, a entrega e o interesse. Para isso, o objetivo experimental e processual do projeto foi explicitado, bem como a intenção de um resultado autoral coletivo e a importância de se considerar os diversos desejos na construção poética da obra.

Proporcionar o ato criador, como um fator propositivo, permite desenvolver “a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1978, p. 9) elementos poéticos. Para Fayga Ostrower (1978), o ser humano possui três dimensões essenciais para o processo criativo, quando integradas e desenvolvidas: a sensibilidade, a cultura e a consciência (da sua existência e da sua realidade). Por meio de um processo autoral, propositivo e crítico é possível desenvolver essas dimensões e estimular o exercício criativo como um aspecto de possível domínio da aluna. Potencializar esse ser consciente-sensível-cultural vai ao encontro da proposta da BNCC de valorização do aprendizado por meio da experiência, uma vez que esta traz significação para o processo crítico cidadão.

Vemos, ainda segundo Ostrower, que “no indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (OSTROWER, 1978, p. 5). Assim, oferecer um espaço de valorização da criação pode significar uma formação consciente de seu contexto sociocultural, possibilitando exercer um posicionamento autônomo e propositivo da aluna-artista.

6.1 IFESTIVAL: A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO *CIRCO DO LIXO* POR MEIO DA PROVOCAÇÃO CÊNICA

O Instituto Federal de Tocantins -IFTO tem um projeto institucional, o IFestival, que se configura como uma mostra cultural e visa promover e valorizar as produções artísticas das suas estudantes. É um evento anual que a cada edição se desenvolve a partir de temas para direcionar e

estimular expressões artísticas fora do contexto de sala de aula. Este tipo de contato proporciona uma formação integral as estudantes, também como espectadoras, uma vez que têm a chance de assistir espetáculos, exposições, shows e realizar oficinas diversas na área cultural. As professoras de artes são as responsáveis por desenvolverem os projetos para serem submetidos à comissão do festival e, também, pelas inscrições e seleção de trabalhos (quando for o caso)¹⁰⁶.

A cada edição o evento ocorre em um *campus* do IFTO de diferente município e o deslocamento e hospedagem das equipes, alunas e servidoras, são custeados pela instituição. Participar do IFestival significa realizar uma viagem de campo e ter contato com diferentes pessoas dos *campi* do IFTO e, por tudo isso, muitas alunas são mais motivadas pela viagem do que pela experiência criativa.

Irei descrever o processo colaborativo de criação do espetáculo *Circo do Lixo* usando as quatro etapas da Provocação Cênica. O relato-processo se dá a partir de minha análise, percepções e do que foi relatado pelo grupo e registrado por mim durante a criação do espetáculo, seguindo a sequência descrita, além de estabelecer diálogos teóricos, conceituais e técnicos que perpassaram esta experiência.

Dividi o relato-processo da Provocação Cênica, no contexto deste projeto, para que fosse possível construir uma sequência processual, com reflexões conectadas aos conceitos e técnicas utilizados. Toda a experiência foi norteada pelas quatro etapas da provocação¹⁰⁷.

Primeiramente, foram realizadas provocações temáticas e diálogos para que o reconhecimento da autoria das participantes fosse total. O objetivo foi estabelecer desejos e vontades para compreender sobre o que o grupo queria falar; o que os motivava em suas individualidades e enquanto coletivo; quais os principais referenciais que compõem o imaginário e que os representa enquanto discurso expressivo. Essa aproximação visou estabelecer as expectativas do grupo e estimulou a procura por imagens, textos, exercícios que colaborassem para o desenvolvimento técnico-expressivo e poético de todas.

A partir das informações coletadas e construídas conjuntamente, propus exercícios de repertório para a experimentação cênica, por meio da improvisação. Considerando o contexto das

¹⁰⁶ A polivalência da docente de artes é evidente na mostra do IFestival, na medida em que as professoras orientam obras que nem sempre fazem parte da sua formação. No meu caso, que atuo na área das Artes Cênicas, orientei dois grupos de música e trabalhos de desenho e pintura, além do grupo de teatro.

¹⁰⁷ Mirian Martins, Giza Picosque e Terezinha Guerra, em seu *Didática do ensino da arte: a língua do mundo* (1998), sugerem a realização de três momentos para realização de um projeto na área das artes: 1º. Momento - Avaliação iniciante: sondagem para o levantamento de repertório (1998, p. 178). Essa etapa tem a intenção de delimitar como será o andamento do projeto, observar os desejos das estudantes e expectativas, estabelecer vínculos e criar situações de sondagem. 2º. Momento - Encaminhamento de ações: levantamento de propostas possíveis, avaliações e replanejamento (1998, p. 178). Nesta etapa a intenção é fazer um levantamento das situações de aprendizagem, encaminhar ações para desenvolver, apresentar os conteúdos e planejar, deixando espaço para replanejar o que não der certo. 3º. Momento - Sistematização: apropriação do conhecimento construído (1998, p. 178). O terceiro passo busca sintetizar o conhecimento gerado a partir da experiência, propor discussões e reflexões sobre o aprendizado, avaliação da apropriação do conteúdo. Esses três momentos foram considerados na proposição metodológica da provocação, porém adequando ao objetivo de autoria criativa das alunas.

estudantes e o fato de que não tiveram contato prévio com o teatro, nem como espectadores, foi preciso estimular um repertório de criação que ampliasse seus domínios corporais e, principalmente, que possibilitasse um entendimento das suas potências expressivas de maneira reflexiva e não somente instintiva. As escolhas dos estímulos aplicados foram feitas de forma coletiva a cada encontro, processualmente. Essa atribuição compartilhada foi parte importante do processo pedagógico da Provocação, pois permitiu que o grupo analisasse as propostas de forma crítica e que buscássemos solucionar os problemas a partir de diferentes funções – atores/atrizes e provocadora – igualmente relevantes.

Após trabalhar com esses exercícios de repertório, prosseguimos para métodos de construção de personagem. Esse momento teve como objetivo direcionar o repertório criado para a construção de corporalidades (cinéticas e vocais) relacionando-o a outros aspectos do teatro, como análise de contexto da cena, intenções, vivências e narrativas.

Por fim, como parte final do projeto, foi feita a materialização cênica, com o intuito de organizar todas as experimentações fragmentadas e construir o espetáculo, sua encenação completa. Trabalhamos, também, com grupos paralelos, a partir de áreas de interesse, como elaboração do cenário, do figurino, da maquiagem, adaptação do texto e produção executiva. Para isso, separamos horários para cada uma dessas tarefas, que foram apresentadas, ensinadas e, posteriormente, definidas pelo coletivo, estimulando a visão autoral do grupo.

6.2 PROVOCAÇÕES TEMÁTICAS, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO DA AUTORIA DAS PARTICIPANTES

Ao decidir seguir o sistema da Provocação Cênica para conduzir o projeto alguns pressupostos foram estabelecidos como consequência: o caráter colaborativo, a priorização do processo e a criticidade sobre as escolhas poéticas e/ou pedagógicas. Segui a indicação de Fernando Hernández (1998) de que o primeiro passo da realização de um projeto é determinar assunto e avançar na busca por respostas às indagações do coletivo.

O sistema pedagógico da Provocação Cênica foi seguido a cada encontro e estímulo aplicado, partindo da contextualização expositiva com o conteúdo morfológico da linguagem teatral, a aplicação do exercício prático, a discussão dialógica sobre a investigação/resultados e, por fim, a minha análise crítica sobre o que foi desenvolvido e possíveis encaminhamentos.

Assim, os primeiros encontros se destinaram a conversar sobre o que motivava as alunas, quais eram os medos, desejos e preocupações e o que gostariam de falar em um discurso expressivo que se relacionaria com suas personalidades. Nas discussões temáticas sobre as motivações daquele coletivo,

alguns pontos foram levantados, como: a pressão nas adolescentes por bom desempenho, o ingresso no mercado de trabalho, o machismo, as redes sociais, o ENEM, o meio ambiente, a política brasileira e a corrupção.

Pedi inicialmente que realizassem uma pesquisa sobre textos que se relacionavam com esses desejos verbalizados. Essa tentativa de que trouxessem escolhas foi completamente frustrada, já que ninguém fez a pesquisa. Tentei, assim, uma condução por meio de apresentação de cenários e possibilidades, para que pudessem discutir suas escolhas e fundamentá-las com a apropriação.

Escolhi três dramaturgias como ponto de partida, que servissem como um estímulo para a experiência criativa, propulsionando o exercício de improviso. As obras lidas e discutidas pelo coletivo foram *No baile*, de Arande Gróvore, que faz uma crítica política sobre a corrupção com um pano de fundo de um baile de época da década de 1960; *Papo de Anjo*, de Júlio Maciel, espetáculo de teatro de rua ambientado em uma praça e que conta algumas histórias folclóricas brasileiras; e *Circo do Lixo*, escrito por Ivana Andrés e encenado pelo grupo Galpão, que traz críticas sobre a destruição do meio ambiente e também do nosso lugar ensimesmado na contemporaneidade que não considera o outro, mas somente a própria vontade.

Foi unânime o interesse em discutir mais as mudanças sociais relacionadas ao meio ambiente e o fato de que a sociedade está destruindo-o sem se preocupar com as consequências de suas ações. A obra despertou interesse também pela construção de personagens compostas por sucatas e animais personificados, o que foi considerado engraçado pelas alunas.

O tema principal da dramaturgia de Ivana Andrés é o lixo e o quanto o descaso da sociedade está prejudicando o planeta. Ao escolhermos o texto, fizemos uma desconstrução dele. A proposta de criação se deu, primeiramente, por selecionar aquilo que achamos interessante e eliminar o que não nos estimulava, reconstruindo o texto a partir do olhar coletivo. Seguimos os personagens: César Augusto, Cordovil, Minha, Paneloca, Pseudro, Punk, Scotch, Televisão, Urubonildo e Urubozildo, com algumas características que constavam na dramaturgia, mas com liberdade de modificar e ressignificar o que achássemos necessário.

Katie Mitchell (2009) identifica como perigoso o encenador ter uma afinidade pessoal pelo tema trabalhado ou por personagens, o que neste processo de distanciamento autoral me pareceu pertinente. Contudo, essa afinidade de gostar do tema investigado e dos personagens da obra foi muito importante para a aluna-artista, estimulando ainda mais o caráter autoral do coletivo. Com essa motivação de abordar a questão ambiental, foi possível a construção de um discurso de militância que fosse gerado por preocupações do grupo acerca do tema, fomentando a vontade de querer causar uma reflexão nas espectadoras com a obra.

Com o passar dos ensaios percebi uma rotatividade muito grande na presença. Sempre estava faltando alguém e só foi possível contar com todos os integrantes em 7 dos 28 ensaios, durante o processo de criação. A motivação de participar do projeto por causa da viagem ficou evidente em alguns e foi verbalizada. Isso fez com que eu sentisse a necessidade de buscar estratégias para tornar o processo e a experiência divertida, tentando tirar o melhor proveito do trabalho criativo e proporcionar um aprendizado relevante. Aceitei, assim, a prerrogativa de Olga Reverbel que diz que: “o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém ousaria contestar, pois seria negar-lhe a própria essência e a sua longa história. Divertir instruindo é o problema que deverá solucionar todo aquele que aspira a ser um Professor de teatro” (1979, p.3).

Essa percepção possibilitou que a Provocação para o ensino do teatro fosse validada pelo divertimento como parte importante do processo, tirando a carga de responsabilidade que às vezes limita as propostas práticas. A experiência e suas produções têm valia na construção de um domínio do corpo, que vai além da conceituação da área.

No caso deste processo tínhamos um objetivo específico, um resultado a alcançar e um prazo para finalização. Com isso, a preocupação se deu em apresentar estímulos para que, posteriormente, após a experiência, pudéssemos chegar em um material para cena, partindo da vontade do coletivo.

A Provocação Cênica busca estimular a construção autoral e possibilita às alunas uma experiência pautada em proposições e no diálogo, tornando-as protagonistas das decisões. Esse fator gerou uma maior motivação ao verem suas ideias se materializando e sendo acolhidas pelo grupo e integradas na criação. Em contraponto causou problemas não previstos: como a demora para que decisões fossem tomadas e discussões coletivas sobre leituras e produções. Com o tempo, todas sentiram-se impelidas a criticar e a falar sobre seus gostos e desgostos, o que reforçou o objetivo de criar espaços de protagonismo e autonomia, mas, sob um viés de produtividade, dilatou o processo de criação e causou desgastes por termos que discutir cada aspecto coletivamente, democraticamente e buscando ouvir a todas.

Desde o primeiro momento todos os posicionamentos foram estimulados, debatidos e registrados para que eu pudesse compor o perfil do grupo e trazer estímulos que motivassem a criação das corporalidades. Preocupe-me também em fundamentar as propostas para que a condução, propositalmente não impositiva, não parecesse uma falta de domínio e de objetivos. Como parte fundamental do sistema, que merece ser destacada e que possibilitou o respeito ao coletivo, foram feitas rodas de conversa ao final de cada encontro, nas quais as alunas eram questionadas sobre aspectos da experiência do dia e estimuladas a realizar críticas sobre o processo. Cabe ressaltar que essa terceira etapa foi de grande auxílio à construção pedagógica, alinhada à criação, pois exigia

que as alunas refletissem sobre os objetivos da prática e utilizassem conceitos e terminologias para explicarem suas leituras. Estabelecia-se, também, um espaço de crítica mútua e direcionada para o desenvolvimento do coletivo.

Quando observado que as alunas estavam com dificuldade de argumentar sobre suas percepções da experiência, foi pedido que dissessem uma palavra para traduzir o seu estado de espírito. Essas palavras avulsas foram igualmente importantes no diagnóstico e direcionamento do grupo. As principais foram: dificuldade, empolgação, criatividade, cansaço, preguiça, legal, top, vergonha, crescimento, vida, felicidade, medo, mudança, verdade, alegria, demorado, família, diversão e riso.

A crítica, a capacidade argumentativa e a leitura perceptiva precisam ser exercitadas para possibilitar uma expressão criativa consciente. É importante proporcionar um espaço para que a reflexão ocorra e para que discursos possam ser apresentados e confrontados. Propiciar a interação entre sujeitos, prover uma infraestrutura criativa e gerar oportunidades de desenvolvimento pessoal faz parte da formação escolar e do desenvolvimento crítico da aprendiz.

Coube, neste processo de provocação, apresentar meios – através dos estímulos – que permitissem que as alunas pudessem fazer escolhas criativas e estabelecer objetivos poéticos, sem impor minhas vontades e sem descartar, em seleção prévia e unilateral, o material produzido nas experimentações. Para isso, nas rodas de conversa, eram levantados questionamentos e as escolhas feitas e apresentadas eram problematizadas, às vezes sob meu olhar de espectadora e às vezes como mediadora de desejos expressivos para auxiliar seus alcances.

Me posicionar como Provocadora Cênica e não como diretora permitiu que eu estabelecesse limites, as vezes transgredidos, de não imposição autoral e de desejos criativos, o que potencializou o trabalho poético do coletivo, com decisões e responsabilidades compartilhadas. Permitiu, ainda, que as estudantes experimentassem, para o bem e para o mal, o poder de suas decisões dentro do processo de criação de uma obra, sem cerceamento de suas vontades individuais e coletivas.

Escolher essa perspectiva diminuiu o meu controle sobre a obra e o que seria feito, o que gerou uma preocupação de não se ter material suficiente para elaboração de um espetáculo. Todavia, para que se cumprisse o viés pedagógico do aprendizado, por meio da Provocação Cênica, na realização deste projeto, o material expressivo resultante da experiência coadunou totalmente com o posicionamento ideológico e com os desejos poéticos das alunas.

6.3 EXERCÍCIOS USADOS COMO ESTÍMULO PARA CONSTRUÇÃO DE UM REPERTÓRIO TÉCNICO-EXPRESSIVO DO CORPO

Farei uma descrição do processo e dos estímulos utilizados por meio da análise do diário do

projeto e das abordagens metodológicas adotadas durante a prática, buscando elucidar o caminho percorrido no processo de criação do espetáculo *Circo do Lixo*, desde o desenvolvimento técnico-expressivo das estudantes à materialização do espetáculo. Os exercícios de provocação propostos tinham dois objetivos específicos em um primeiro momento de composição de repertório: proporcionar outras organizações corporais não usuais cotidianas e desenvolver o domínio técnico-expressivo do corpo, deixando-o disponível para criação.

Para isso, seguiu-se a seguinte organização nas primeiras 5 semanas, que referem-se a 10 encontros: aquecimento corporal em grupo, exercícios técnico-expressivos e exercícios de improvisação. É válido ressaltar que na proposta dialógica muitos exercícios foram repetidos ou eliminados a pedido das alunas, quando solicitadas a avaliar o processo.

Os primeiros estímulos, nas primeiras interações da provocação, propiciaram refletir sobre os limites do grupo e as reações. Diferentemente da presença em sala de aula, imposta pelo currículo, as integrantes escolheram e quiseram fazer parte do projeto fora do horário escolar, o que fez com que a disponibilidade para agir e para propor fosse mais evidente, fato que refletiu no caráter autoral de todas as envolvidas. Os ensaios foram estruturados a partir de um conjunto de estímulos que iam sendo propostos sem qualquer tipo de observação analítica, buscando não rejeitar nada do que era produzido. O que me chamava a atenção em termos expressivos era anotado para que, caso fosse preciso, eu pudesse estimular reações similares. Alguns ensaios foram gravados também, porém percebi que quando tinha o recurso da câmera, ao passo que me ajudava a registrar o material, as alunas ficavam mais inibidas e desconcentradas.

Propus, inicialmente, um treinamento que venho desenvolvendo em minha busca como atriz, que permite conectar o domínio corporal da forma, o controle muscular e a respiração, a partir de posições de controle. Este treinamento energético advém de um processo de experimentação conduzido, inicialmente, pelo diretor Cláudio Chinaski sob o método de preparação corporal de Jerzy Grotowski em seu *Teatro Laboratório*; de aulas de Butoh com a professora Sabrina Cunha e de oficinas realizadas com Maurice Durozier, do Theatre Du Soleil e com Renato Ferracini, do grupo Lume.

Essa sistematização de posições de controles foi experimentada como proposta pedagógica enquanto professora de interpretação na Universidade de Brasília (2014 a 2016). A construção expressiva do corpo e seu domínio foram potencializados pela repetição sistemática das posições e traduz a minha busca poética e entendimento da qualidade expressiva ideal do corpo em cena, que irradia e comunica.

No treinamento com posições de controle alguns princípios de domínio corporal são utilizados, como: a conexão com a respiração, a percepção da energia produzida, a ativação muscular por áreas

controladas e as noções de equilíbrio. Assim, é possível criar uma memória muscular que parta do controle do corpo e que é automatizada com o tempo. O treinamento é repetitivo, mas não deve ser realizado indefinidamente, pois, quando o corpo compreender tecnicamente todas as posições e elas começarem a não exigir nenhum dos parâmetros acima indicados, é preciso reorganizar o estímulo para poder encontrar outros pontos de deficiência.

Este treinamento foi aplicado com a turma, porém como o tempo dos encontros eram limitados, optamos por realizar o treinamento com aqueles que tinham interesse antes do horário do ensaio. Ainda assim, quase todo o grupo participou assiduamente, o que proporcionou um desenvolvimento técnico, no que se refere ao domínio expressivo do corpo, importante para a criação de personagens. Entretanto, as estudantes acharam os exercícios pesados, cansativos e viram na repetição um elemento por vezes desestimulante, o que fez com que fosse necessário acessar outros estímulos que cumprissem, complementarmente, essa finalidade de preparação do corpo para a performance cênica.

O treinamento energético foi tido como ponto de partida para preparar o corpo para o trabalho cênico-expressivo, sendo que exercícios mais lúdicos e que requereriam mais da imaginação e da reflexão do que do esforço corporal foram incluídos. Para Márcia Strazzacappa,

[...] A escolha de uma ou outra técnica é o resultado de um duplo processo. De um lado, em um ato quase espontâneo (pode-se dizer), o indivíduo procura uma técnica que seja familiar ao tipo de movimento. Alguém muito agitado, por exemplo, pode (normalmente) escolher a ginástica aeróbica ou outras atividades nas quais o ritmo é igualmente acelerado. De outro lado, num ato refletido, o mesmo indivíduo poderá escolher uma técnica que não tenha nada a ver com seu jeito de ser. A escolha é feita justamente com a finalidade de trabalhar sua dificuldade, o oposto, o equilíbrio entre suas dinâmicas. Ele tentará, então, fazer um curso de ioga, por exemplo, para encontrar uma qualidade de movimento que não possui (2012 p. 31).

Mantive o trabalho de ensino por meio do domínio expressivo do corpo, com essa concepção da escolha dos estímulos, uma vez que a técnica pode proporcionar “o estranhamento para colocar o corpo num estado de atenção. Ao mesmo tempo, o fato de trabalhar com qualidades de movimentos que não são as nossas ajuda-nos a ampliar nosso repertório de movimento e a desenvolver nossa criatividade” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 35). A partir disso, os exercícios lúdicos, no processo de criação desse repertório, foram aliados muito potentes para envolver as alunas.

Ao assumir uma proposta com exercícios lúdicos foi possível potencializar a exploração do corpo e suas funções e estimular a imaginação e o significado simbólico. Para Paulo Freire, “a instrumentação da educação – algo mais do que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia e ludicidade que os educadores devam preparar” (FREIRE, 2008, p. 61). Celso Antunes diz que

É fundamental enfatizarmos a importância do professor “trazer a rua e a vida” para a sala de aula, fazendo como que os alunos percebam os fundamentos da matéria que ensina na aplicação da realidade. Usar uma construção em argila, móveis ou montagens para estudar o movimento ou perceber o deslocamento do ar, tudo é uma série de atividade, se refletidas e depois idealizadas por uma equipe docente verdadeiramente empenhada, transposta para uma estruturação de projetos pedagógicos, podem facilmente se traduzir em inúmeros recursos que associam a inteligência cinestésico-corporal e outras ao fantástico mundo da ciência, o delicioso êxtase pelo mundo do saber (ANTUNES, 2002, p.155).

Os exercícios de aquecimento se pautaram em experimentar o aproveitamento do espaço da ação; explorar os planos baixo, médio e alto; estimular diferentes ritmos e sonoridades do corpo; integrar o coletivo e estabelecer interações propositivas e de diversão. Para exercitar a capacidade expressiva do corpo contei com exercícios de aquecimento, de imaginação, de descondicionamento do corpo e de improvisação, desenvolvendo as técnicas de interpretação teatral, sem uma preocupação com a personagem *a priori*. Em cada um dos dez encontros propus um exercício que objetivava a exploração expressiva e a imaginação, buscando descondicionar as respostas do corpo e ampliar seu desenvolvimento expressivo.

O corpo, e como criar com ele, há muito vem sendo cerne de estudos e é fundamental buscar meios de treiná-lo e livrá-lo de bloqueios desnecessários que impedem a criação e limitam suas ações a repetições, condicionadas pela racionalização ou por uma idealização. Por isso, a provocação buscou desenvolver corpos disponíveis para criar e para experimentar. Um corpo compreendido na sua totalidade criadora. Esse entendimento, que foi potencializado com os exercícios, foi explicado e fundamentado para que pudessem também desenvolver a autopercepção.

Desse modo, todo o trabalho de preparação corporal, por meio de estímulos, serviu para desenvolver domínio nas alunas, possibilitando recursos que poderiam ser acessados quando quisessem, na construção de personagens e das cenas do espetáculo. O trabalho de intervenção da Provocadora, que visa potencializar técnica e criativamente a artista, sem nenhuma relação impositiva com as escolhas a serem levadas para cena, partiu da aplicação de estímulos, da resposta por parte das alunas e do meu olhar de análise desse material desenvolvido.

Tomando como exemplo os grupos analisados e discutidos no primeiro capítulo e a metodologia de trabalho de provocadoras, é possível compreender que a provocação visa estabelecer um diálogo criativo, sem prerrogativas hierárquicas, privilegiando e subsidiando a busca poética das alunas-artistas na construção de cena. É importante para a construção de uma poética autoral que haja identificação do criador com a concepção da obra, que é o objetivo do processo de Provocação.

A criação de todo o repertório e domínio corporal possibilitou que outros estímulos fossem

visualizados e elencados e serviu como base para um material acessível, registrado pelas diferentes corporeidades do grupo. Trabalhar com estímulos por meio de jogos dramáticos, no caso da seleção feita para a primeira etapa de criação de repertório, possibilitou que eu buscasse me munir de propostas que se adequassem ao desejo das integrantes, àquilo que consideravam como interessante e aos aspectos que demonstravam total desinteresse.

Como já tinha tido contato com as alunas-artistas em sala de aula, na disciplina de artes, foi possível partir de um conhecimento de seus corpos e capacidades, para buscar ampliar seus domínios para criação. As estudantes também já possuíam entrosamento e proximidade entre elas, o que contribuiu para que se organizassem como um grupo e estipulassem desejos e comportamentos coletivos. Esse fator foi importante para que eu pudesse exercer um olhar de Provocadora, sendo aquela que intenta potencializar e ajudar na busca poética delas, priorizando sua autoria.

Os exercícios foram divididos em seis categorias, visando uma apresentação mais pontual e sistemática, e foram organizados por objetivos a serem seguidos na condução da Provocação Cênica. São elas: coletivo, observação, imaginação, intenção, argumentação e sonoridades.

6.3.1 Exercícios que objetivam o trabalho o coletivo: cooperação e cumplicidade

Os que tinham como objetivo o trabalho **coletivo**, serviram, principalmente, para aquecimento do corpo. Foi fundamental trabalhar com o grupo para que a confiança na condução fosse estabelecida e permitisse uma camuflagem dentro da ação do todo, o que possibilitou, em um primeiro momento, que não houvesse um constrangimento e uma exposição da ação. Propiciou, também, estabelecer um ritmo unificado, uma vez que os jogos dependiam do trabalho de todas. Para Boal, no aquecimento,

são bons todos os exercícios que dividem o corpo nas suas partes, nos seus músculos, e aqueles em que se ganha controle cerebral sobre cada músculo e cada parte, tarso, metatarso e dedos, cabeça, tórax, pelve, pernas, braços, face esquerda e direita, etc (BOAL, 1982, p. 58).

É importante ressaltar que essa divisão não significa ignorar o caráter unificado e a potência expressiva do corpo em sua totalidade, mas sim buscar decupar a ação do corpo, a fim de gerar um domínio muscular que possa acessar formas de um modo controlado. Esse controle ultrapassa as dimensões do corpo na criação cênica e se relaciona com o autoconhecimento da estudante, compreendendo-o como uma composição político-cultural que comunica.

O exercício coletivo “nó de corpos”, de Augusto Boal (1982) é um exemplo de como enaltecer a comunicação por meio do corpo. Para realizá-lo as alunas dão as mãos firmemente formando um cordão humano. Eu, como condutora, fico em uma das pontas e ando por meio dos corpos tentando

embaralhá-los, passando entre os braços, por cima e por baixo nos espaços entre corpos, dando um grande nó nesse cordão. É importante que ninguém solte a mão da colega para que seja possível embolar ao máximo o coletivo. Depois de estarmos todas em um nó, uno as duas mãos das pontas e peço que elas, sem soltarem as mãos, se organizem em um círculo. Acentuo que precisam descobrir o melhor caminho coletivamente, sem que ninguém verbalize o que fazer. Isso faz com que os corpos sejam compreendidos em uma pulsação unificada, pois quando uma aluna precisa abaixar, só é possível se todo o coletivo for junto, uma vez que estão unidas e emboladas.

Outro exercício utilizado que visa, de forma lúdica, estimular o trabalho coletivo é o “jana cabana”, que consiste em uma dupla formar cabanas/casinhas e um terceiro ficar no meio. Os dois de fora se chamam cabana e o integrante que fica entre os dois Jana. Assim, a condutora tem que falar Jana e todas as que estão dentro das casinhas devem trocar de lugar, o mesmo valendo quando a condutora fala cabana, o que faz com que duas procurem uma Jana para fazer outra casinha. Quando a condutora fala Jana-Cabana trocam todas. Para que a dinâmica aconteça é preciso que sempre fique alguém de fora como coringa, na tentativa de “roubar” o lugar da outra. É importante salientar que na maioria dos jogos deixei que as próprias alunas experimentassem conduzir o exercício, dando as diretrizes também. Este jogo cria uma competição, ao mesmo tempo que objetiva um trabalho cooperativo. Acrescentei ao jogo uma contagem regressiva para que se organizassem, o que proporcionou uma maior excitação para conseguirem realizar a tarefa e se posicionarem em trios.

Uma percepção evidenciada do processo de aprendizado condicionado do corpo, já discutido nesta pesquisa, foi o incômodo que a utilização do corpo, da ação cinestésica, gerava entre as alunas. Para Ciane Fernandes,

Os caminhos somáticos mostram que, apesar de a estrutura do esqueleto humano ser basicamente a mesma, cada um de nós apresenta uma individualidade de funcionamento condicionada, por exemplo, pelo tamanho e pela elasticidade dos tendões, ou pela maior ou menor profundidade nos encaixes das articulações. Ou seja, o movimento corporal é limitado pela “capacidade estrutural do corpo e esse limite é dado por razões que caracterizam cada estrutura física em particular” (Ramos, 2007, p. 33). Porém, como nos lembra Doczi (1990), é justamente no e através dos limites que reside nossa liberdade e possibilidade criativa (2010, p. 34).

É preciso, na busca de um corpo cênico, compreender que cada corpo possui limites e qualidades únicas e que “o ser humano não “tem” um corpo, ele “é” seu corpo” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 30). Ou seja, nosso corpo não é um instrumento separado que podemos tecnicamente manipular. Ele é uma potência expressiva, composta por paradigmas culturais e por memórias das nossas experiências. Patrice Pavis ressalta que o corpo em cena possui duas significações distintas, são

elas:

- a. O corpo não passa de um relé e de um suporte da criação teatral, que se situa em outro lugar: no texto ou na ficção representada. O corpo fica, então, totalmente avassalado a um sentido psicológico, intelectual ou moral; ele se apaga diante da verdade dramática, representando apenas o papel de mediador na cerimônia teatral. A gestualidade desse corpo é tipicamente ilustrativa e apenas reitera a palavra.
- b. Ou, então, o corpo é um material autorreferente: só remete a si mesmo, não é a expressão de uma ideia ou de uma psicologia. Substitui-se o dualismo da ideia e da expressão pelo monismo da produção corporal: ‘O ator não deve usar seu organismo para ilustrar um movimento da alma; deve realizar o movimento com seu organismo’ (Grotowski, 1971: p. 91). Os gestos são - ou ao menos se dão como - criadores e originais. Os exercícios do ator consistem em produzir emoções a partir do domínio e do manejo do corpo (2008, p. 75).

O trabalho técnico-expressivo do corpo neste contexto criativo compreende-o como um comunicador de mensagens, emoções e ideias. Nisso, quanto mais desenvolvemos um domínio de suas capacidades e construímos memórias musculares controláveis, maior será o escopo de repertório da aluna-artista e mais entrega será possível alcançar em cena. Renato Ferracini entende essa qualidade expressiva do corpo, que pode e deve ser dominada tecnicamente, como energia que gera o movimento. Para ele,

A ação deve ter um desenho preciso feito pelo traço específico definido para aquele momento; isso não somente na questão do desenho espacial, mas também na qualidade e quantidade de energia utilizada. Qualquer imprecisão corpórea pode comprometer a qualidade de energia e vice-versa (FERRACINI, 2001, p. 113).

Essa ideia do desenvolvimento técnico é corroborada por Márcia Strazzacappa, que define que “[...] o artista cênico é um só corpo com o qual ele existe, seja no palco, seja na vida cotidiana. Todas as técnicas adquiridas para melhorar o trabalho de performer são parte integrante dele onde quer que ele se encontre” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 30).

Sendo assim, foi um foco importante priorizar o corpo em sua totalidade, unificado, potente. Para potencializar esse desenvolvimento perceptivo e de controle, propus três exercícios coletivos específicos de Augusto Boal (1982). O primeiro, categorizado como “massagem e descontração”, segue a seguinte diretriz:

Um ator, de pé, tenta descontrair-se e deixa-se cair sobre oito ou mais atores que o atiram ao ar. O ator deixa-se suspender sem nenhuma reação, e os que o levantam no ar simulam com as duas mãos o movimento das ondas do mar, movendo constantemente as duas mãos para cima e para baixo. É importante que as mãos dos atores de baixo toquem a maior parte possível do corpo do ator que

se descontraí e que este pense nas ondas do mar. Devem fazer um som monótono com a boca durante a massagem (BOAL, 1982, p. 59).

Este jogo possibilita uma percepção de fatores do movimento, como peso, equilíbrio e forma. Por meio dessa aplicação foi possível discutir o caráter cooperativo do teatro, a necessidade de todos os corpos para a realização das ações e ainda refletir sobre as ausências no processo. As próprias alunas identificaram a necessidade de confiar nas colegas, assim como respeitar e valorizar a entrega na experimentação de cada uma. Ressaltei durante todo o processo a ideia de que precisamos ter cuidado e prezar pelo trabalho coletivo para ninguém se machucar, o que permitiu evidenciar a importância da comunicação, da interação e da observação.

Esse exercício proporcionou também uma mudança das alunas em relação ao toque. Com esse processo de entrega elas conseguiram se comunicar mais com o corpo. Para reforçá-lo, o segundo jogo proposto foi o “completar o espaço vazio” (BOAL, 1982, p. 78), que consiste em encaixar o próprio corpo tentando preencher a forma corporal da colega, como se fosse um negativo. Uma aluna-artista da dupla propunha uma forma e a outra se encaixava. Como um estímulo que provocasse mais expectativa, estabeleci que era proibido, em um primeiro momento, encostar pele com pele e, caso isso acontecesse, o lugar em que teve contato seria queimado e provocaria dor. Esse estímulo à imaginação ampliou a concentração e o controle corporal das alunas.

O terceiro jogo proposto com esse viés específico de desenvolvimento corporal por meio do domínio técnico e do trabalho coletivo foi “marionete” (BOAL, 1982, p. 65), no qual, em trios, eles alternavam na manipulação do corpo do outro, criando formas que deveriam ser mantidas por quem estava sendo manipulado. A aluna manuseada pôde experimentar uma forma com o corpo, construída com um estímulo externo, devendo permanecer controlando a musculatura.

6.3.2 Exercícios de observação: trabalhando a autopercepção e matrizes corporais

Na categoria de observação, o primeiro exercício, “memorizando”, de Célia Pennay (2010), consistiu em dispor toda a turma sentada em um círculo, com o corpo voltado para fora. Buscando ativar a memória das alunas, a provocadora passa a questionar várias informações referentes ao espaço e às pessoas. Por exemplo: que cor é a roupa de fulana? Ou onde tem uma garrafa de café na sala? A ideia é exercitar o pensamento e a capacidade de observação. Após a rodada de perguntas, o grupo vira o corpo para o centro e observa os erros e acertos.

Na sequência, os exercícios de observação foram destinados a percepção analítica de matrizes corporais. As alunas tinham que sair do auditório e andar pelo campus para observar alguém e realizar

uma leitura de seu corpo, buscando os hobbies, os desejos, a composição familiar e as principais características de personalidade. A intenção foi que, por meio da observação, as alunas percebessem que o corpo, em sua composição cultural e afetiva, comunica várias informações que vão além da racionalização e da verbalização. A partir dessa observação, elas tinham que tentar colocar no próprio corpo as características elencadas.

Em um segundo momento, as estudantes tiveram que apresentar para os demais essas matrizes construídas, o que iniciou a familiarização com o corpo em performance, sendo assistido. Para Renato Ferracini, a matriz corpórea codificada,

como material inicial, pode ser moldada, remodelada, reconstruída, segmentada, transformada em sua fisicidade no tempo/espço, tendo, como única condição, a necessidade de manter seu coração, o ponto de organicidade que não pode ser perdido, que é a essência da ação/matriz (2013, p. 116).

Matteo Bonfitto disserta sobre esse potencial técnico pelo viés da matriz/partitura¹⁰⁸ que pode ser alcançado e reproduzido no processo formativo de criação do ator (2009, p. 80).

Ainda treinando o olhar por meio da observação, solicitei que as alunas escolhessem algum familiar para observar e compusessem uma criação performática de uma personagem a partir dessa matriz, com o objetivo de se aproximar ao máximo de sua leitura da organização corporal e da qualidade vocal. A ideia era que por esta proposta fosse possível experimentar outras organizações corporais diferentes. As criações foram apresentadas e pudemos refletir e discutir quais as características que nós espectadoras identificamos e se foram ou não intencionais na criação.

Verticalizando a complexidade do domínio corporal-expressivo por meio da observação, propus que as alunas escolhessem como matriz uma pessoa do grupo e tentassem imitar seus trejeitos e modos de falar, o que exigiu uma maior rapidez e improvisação para realizar o exercício. Essa etapa gerou muita graça na tentativa das espectadoras de tentar descobrir quem estava sendo imitado.

Buscando exercitar um estado permanente de performance da personagem, a partir da autorreflexão e da autoanálise do corpo, estabeleci alguns estímulos com os quais os “personagens” teriam que reagir. Fui apresentando inicialmente situações, como: descobriu que reprovou na prova, ganhou um prêmio, está na praia, está sonhando, está sendo assaltado, etc. E depois foram apresentados alguns estímulos sonoros, como: algumas músicas comuns na região e sons mais aleatórios, como sirenes, gritos, choros e risos. Com todos esses estímulos, as aluna-artista tiveram que pensar e agir

¹⁰⁸ Eugenio Barba (1995) apresenta as matrizes corporais como referenciais alcançáveis pelo ator por meio da técnica, o que agrega a atuação do ator e sua experiência corporal. Rudolf Laban (1971), sob o mesmo viés, nomeia como partituras corporais essas composições passíveis de serem dominadas tecnicamente e codificadas.

de acordo com sua leitura da personagem, expressando-se corporalmente.

Sobre a potência do aprendizado por meio da observação, Peter Brook identifica que o ator “não precisa intervir nem manifestar-se para participar: participa-se constantemente por meio de sua presença atenta. Esta presença deve ser encarada como um estimulante desafio, como um ímã diante do qual não é possível proceder de qualquer jeito” (1999, p. 14). Com essa percepção, busquei levar para o grupo estímulos que valorizassem o aprendizado e a reflexão por meio da função de espectadora, utilizando-a para o aprendizado crítico-analítico da linguagem teatral.

É preciso, em um processo colaborativo, estabelecer espaços nos quais a observação se constitua como mais um meio do aprendizado crítico. Essa experiência, que privilegia a relação dialógica de artista-espectador, possibilita uma preparação mais consciente do momento da performance cênica. Para Anne Ubersfeld (2005), o processo de comunicação dialógica exige que ambos os lados compreendam seu papel comunicador e que se tenha a dimensão de que a espectadora, enquanto receptor da informação, dará significado à representação teatral. Eni Orlandi acrescenta a discussão sobre a importância do espectador na construção de significados que

a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível (ORLANDI, 2009, p. 52).

Assim, busquei valorizar ao máximo esses espaços de observação que possibilitava o desenvolvimento de significados e, ao permitir efetivamente a intervenção colaborativa, que as alunas-artistas transitassem pelo espaço constante de espectadoras, foi possível que a obra se revisasse e completasse a partir do olhar que estava intervindo no momento como espectadora.

Ademais, usei ainda dois jogos pautados na observação, em conjunção com a experimentação da ação do corpo. O primeiro foi uma associação entre o trabalho de matrizes, porém por meio de uma “construção imaginária das idades”. Pedi que as alunas pensassem em um número de um a cem e caminhassem pelo espaço. Quando eu emitisse um sinal sonoro o número escolhido deveria corresponder a idade que elas deveriam imaginar ter. Para isso, fui decupando as partes do corpo, pedindo que elas modificassem processualmente suas organizações corporais para evidenciar a diferença entre a idade que realmente tinham, entre dezessete e dezenove anos, e a idade escolhida. Com essa provocação elas tiveram uma permissividade maior para utilizar referenciais imaginários e, com isso, buscar outras qualidades gestuais, outros ritmos, outros alinhamentos da coluna e outro escopo de ações cotidianas, advindas deste referencial da idade.

Mantendo essas idades, realizei com eles o “jogo do espelho”, de Augusto Boal (1982), que se

pauta na observação e que eles já tinham feito em sala de aula, porém com suas próprias corporeidades. O exercício consiste em criar duplas nas quais um membro conduz uma ação cinética, que deve ser espelhada pela colega que está a sua frente, buscando empregar a mesma trajetória espacial da ação, o mesmo ritmo e a mesma qualidade do movimento. Como nos pautamos sempre no diálogo e na reflexão coletiva sobre o que estava sendo produzido, elas mesmas estabeleceram algumas pausas para pensar se com determinada idade seus corpos iriam ter essa reação. Esses questionamentos fizeram com que elas percebessem melhor a precisão da execução de uma ação. Fui dando indicações para explorarem diferentes níveis e velocidades de acordo com suas corporeidades criadas. Fizemos variações alternando a condução e o espelhamento, partindo de um ponto de conexão do corpo, como as palmas das mãos.

6.3.3 Exercitando a imaginação

Depois de experimentar esses exercícios pautados na observação, trouxe para provocação jogos que pudessem focar mais na imaginação, em uma construção imaginária que possibilitasse a percepção do corpo em sua totalidade, mas que focassem em suas próprias organizações, mais do que na observação e aproximação da corporeidade do outro. Nesta perspectiva busquei partir do trabalho de improvisação de Peter Brook a partir do espaço vazio, que “permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música, só pode existir se a experiência for nova e original”. Contudo, para Brook, “nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la” (1999, p. 4). Esse espaço precisou ser providenciado pela provocação, buscando um contraponto com os exercícios anteriores e proporcionando um ambiente propício à imaginação, sem pré-disposições e objetivos específicos, no intuito de potencializar a entrega do corpo. Para Brook,

No teatro a imaginação preenche o espaço, ao passo que no cinema a tela representa o todo, exigindo que tudo que aparece nos fotogramas esteja relacionado de um modo lógico e coerente. O vazio no teatro permite que a imaginação preencha as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo que gosta de se exercitar em jogos (1999, p. 23).

Com esse referencial, propus três exercícios a partir desse estímulo que enaltece a liberdade para imaginação e que, diferentemente dos exercícios que estabeleciam a obrigatória mudança na corporeidade, tinham como objetivo provocar estados e coletar as reações que resultassem desse espaço.

O primeiro foi o “derretimento” de Boal (1982, p. 90), que permite um trabalho de percepção do corpo, a partir do estímulo da imaginação. O autor descreve o jogo:

Os atores vão caminhando em qualquer direção. Depois procuram sentir o peso real do seu corpo, e de cada parte do seu corpo. Procuram sentir que as mãos são pesadas, que a cabeça pesa e que é necessário um grande esforço para mantê-la erguida. As pálpebras são pesadas. A barriga pesa e tende a dilatar-se se não nos esforçamos para contê-la. Tudo pesa no nosso corpo e tudo requer um tremendo esforço diário para que possamos estar sentados, de pé, para que possamos caminhar, movermo-nos, gesticular. O ator procura então sentir que tudo vai ficando cada vez mais pesado, mais pesado, ainda mais pesado e que ele não tem forças para continuar caminhando, para continuar movendo-se, gesticulando. Pouco a pouco, embora lutando, embora fazendo força, vai sendo vencido, vai arrastando-se pelo chão. As pernas pesam e ele é atraído com enorme violência pela força de gravidade que o vai atraindo mais e mais e mais. Depois a terra atrai o seu tórax, atrai o seu rosto, suas pálpebras e pouco a pouco ele vai sendo vencido até ficar totalmente imóvel sobre o chão, atraído, “chupado” pela terra. Deve procurar sentir que tudo pesa e que ele já não opõe nenhuma resistência. Nenhuma mesmo. Quando chegar a se sentir assim, então, pouco a pouco, muito lentamente, começa a ver que pode mover um dedo, que tem força suficiente para mover todos os dedos, até mesmo a mão. Procura sentir que a mão está se libertando da força de gravidade, que o braço pode-se levantar. Sempre muito lentamente (muito sensualmente) procura sentir também que a perna pode-se levantar. Pouco a pouco, sempre lentamente, vai vencendo a força de gravidade, vai articulando o seu corpo, vai gesticulando, começa a mover-se, a saltar. O exercício deve terminar aos saltos, num bailado alegre, feliz, vitorioso. O corpo quase pode voar (BOAL, 1982, p. 90).

Esse exercício demanda um tempo de execução para que a aluna-artista possa se entregar à proposta, aos estímulos da condução e consigam imaginar todas essas mudanças de estado do corpo. As alunas verbalizaram, na conversa final, perspectivas diferenciadas com a experiência. A maioria contou que ficou impressionada com a percepção do corpo, principalmente no que se refere ao peso e que quando foi solicitado reativar o corpo a partir da mão, teve que realizar um grande esforço para conseguir. Uma minoria, contudo, achou a proposta longa e não conseguiu se concentrar para imaginar o que estava sendo proposto. Um aluno inclusive cochilou durante a experiência, o que ressaltei significar que ele conseguiu imaginar a parte que propõe relaxar o corpo, pesá-lo e se entregar totalmente à gravidade, e que essa entrega é um material a ser considerado na percepção do corpo.

Percebendo que esse trabalho de percurso da imaginação para percepção do corpo poderia ser potente, propus em ensaio estabelecer uma experimentação sensorial conduzido inicialmente pela respiração. Pedi que deitassem em uma posição confortável e que percebessem as partes de contato do corpo com o chão, com o ar e também a forma na qual o corpo estava disposto, tentando percorrer com a mente os contornos dessa forma. Depois pedi que imaginassem uma luz bem brilhante e quente

que estivesse em contato com a sola dospés. Fui conduzindo a percepção para que imaginassem que a luz estava percorrendo cada parte de seus corpos, aquecendo e iluminando cada uma delas, parte por parte, e quando passamos por todo o corpo pedi que tentassem visualizar que todo o seu corpo estava irradiando uma luz e totalmente aquecido. Solicitei, ainda, que caminhassem pelo espaço, tentando perceber seus próprios corpos. O exercício foi extremamente potente no que se refere ao corpo expandido¹⁰⁹, energizado, dilatado, extracotidiano, em performance.

Compreender essa potência do corpo, que foge de uma organização cotidiana e, principalmente, provocar a construção dessa percepção nas alunas para que elas consigam entender a diferença do corpo em performance, expandido em suas qualidades e intenções, foi um objetivo dos jogos voltados para imaginação e, principalmente, para a construção dos personagens na etapa de criação de cenas. Isso posto, todos os exercícios que tinham como objetivo trabalhar a imaginação, indicaram a importância de voltar a atenção para praticar a capacidade criativa, tanto para o desenvolvimento técnico-expressivo da estudante, quanto para sua formação crítica e propositiva. Para Gaston Bachelard,

A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”. Terá visões, se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios. Como diz D’Annunzio: ‘Os acontecimentos mais ricos ocorrem em nós muito antes que a alma se aperceba deles. E, quando começamos a abrir os olhos para o visível, há muito que já estávamos aderentes ao invisível.’ Essa adesão ao invisível, eis a poesia primordial, eis a poesia que nos permite tomar gosto por nosso destino íntimo. Ela nos dá uma impressão de juventude ou de rejuvenescimento ao nos restituir ininterruptamente a faculdade de nos maravilharmos. A verdadeira poesia é uma função de despertar (1998, p.18).

O caráter empírico e não racionalizado do processo de desenvolvimento da imaginação pode proporcionar uma construção perceptiva muito mais sensível e que alcance dimensões sensoriais por meio da entrega e do contato. Vemos, por essa perspectiva de Bachelard (1997), que ao exercitar a imaginação podemos nos remeter à espontaneidade da criação, a uma análise não condicionada. Quando Ken Robinson (2018) evidencia que a escola e a sociedade matam a nossa capacidade criativa, ele se refere, também, a essa disponibilidade e abertura para imaginação.

¹⁰⁹ A definição do corpo e de suas qualidades é menos importante do que perceber que o corpo em performance possui uma alteração em seu estado expressivo. Cabe ressaltar a definição de corpo extracotidiano de Eugenio Barba, discutida no capítulo 4, que “distancia o corpo do ator do cotidiano, criando uma tensão e uma diferença de potencial” (2009, p. 63). Essa mudança pode ser entendida como uma energia que modifica o corpo em performance e irradia. Isso porque “as técnicas cotidianas se contrapõem técnicas extracotidianas, que não respeitam os condicionamentos habituais do uso do corpo” (BARBA, 2009, p.34). Mesmo que esta proposta não tenha se fundamentado no treinamento energético que busca este corpo extracotidiano, a busca por um corpo diferente, dilatado, que irradia e comunica foi explorado nas experiências criativas propostas.

6.3.4 Exercícios de intencionalidades: objetivos de cena – ação e emoção

Outro segmento utilizado nesta construção de repertório ocorreu a partir de exercícios de intenção, organizados para que as alunas-artistas pudessem exercitar sua construção por meio de ações. O primeiro elaborado nessa linha foi o da cadeira, no qual faz-se uma roda em volta de uma cadeira com uma aluna sentada. As demais participantes que compõem a roda devem pensar em meios de convencer a pessoa sentada a sair e ceder o lugar. É necessário trabalhar o convencimento por meio da argumentação ou da ação e a pessoa só pode sair caso seja convencida verdadeiramente. As tentativas podem ser feitas em dupla ou grupos. Esse estímulo amplia a capacidade imaginativa, desenvolvida na etapa anterior, e permite uma decisão criativa mais organizada e intencional da aluna-artista.

O objetivo processual é possibilitar, cada vez mais, um domínio das técnicas de atuação cênica e que as experiências vivenciadas sejam progressivamente incorporadas aos discursos, análises, ações e criações propostas pela estudante. A segunda proposição para trabalhar a intenção consistiu em exercitar diferentes emoções de forma controlada. Para isso, foi entregue um papel com uma emoção escrita para cada participante e sem revelar a ninguém, as alunas começaram a caminhar pelo espaço tentando evidenciá-la no corpo. Após um período de experimentação, de diferentes buscas, de autopercepção, pedi que o grupo parasse e observasse um por um, nominalmente e, alternando até que o último tivesse sido observado. Depois, discutimos as corporeidades criadas, as leituras que foram feitas por meio da observação e confrontamos as intenções das alunas-artistas, objetivadas no exercício. A partir dessa proposta foi possível discutir aspectos trabalhados em momentos anteriores no que se refere ao corpo expandido em performance, seu domínio técnico-expressivo e sua observação analítica.

Trabalhei estímulos, controles e mutações no corpo em performance, a partir das intenções apresentadas, com as quais as aluna-artista construíram corporalidades com diferentes qualidades cinéticas e vocais, provocando uma ampliação em seu repertório expressivo. Foram exercitadas diferentes entonações, características e emoções, usando como base de unificação a busca por ações críveis e, para isso, exercitamos a criação de personagens a partir de características aleatórias, associadas à improvisação do corpo em performance. Foram elencadas as seguintes características: avoada; preguiçosa; nervosa; vaidosa; feliz e desastrada. As participantes tiveram que cambiar e experimentar cada uma das características, usando o referencial da matriz corporal do outro como parâmetro para sua própria investigação, deixando-se contaminar pela investigação coletiva. Como provocadora cênica usei a minha leitura da intenção das alunas para pedir que ampliassem alguns

aspectos, que percebessem algumas partes específicas de suas corporeidades e que deixassem a intenção de suas construções expressivas evidentes.

Como um desdobramento do exercício de construção de personagens a partir de características, associei as experimentações à provocação por meio de algumas situações que poderiam ser consideradas e com as quais deveriam reagir, levando em conta as intenções de cada personagem/características. As situações elencadas foram: uma fila; um hospital; uma aula chata; um funeral; um ônibus cheio e uma praia. A construção coletiva da improvisação foi primordial para investigação e estabelecemos um jogo no qual todos estavam na mesma situação, mas podiam escolher suas características e a única regra era deixar evidente suas escolhas. Para gerar novos níveis de complexidade, apresentei estímulos de desenvolvimento das situações, por exemplo, na praia acontece um tsunami ou um arrastão; no hospital faltaluz; etc.

Sobre a condução e a propiciação de instrumentalização técnico-criativa, que precisa ser exercitada no processo de aprendizado do ator, é importante ressaltar que, para Eugenio Barba,

A unidade entre a dimensão interior e a dimensão física e mecânica é o objetivo do trabalho. Mas, para liberar-se do condicionamento da dualidade, alguns atores a aceitam até o fim e submetem o corpo a novos condicionamentos. Para eles, passar do comportamento cotidiano para o extracotidiano, que caracteriza o teatro, não quer dizer liberar-se dos condicionamentos, mas condicionar-se de forma diferente: desmontar para remontar. Nem sempre é fácil entender como nessa restrição, às vezes violenta, pode se esconder um processo de liberdade. [...] O ator que aceitou até o fim a ilusão da dualidade e que conseguiu superá-la, passa de uma espontaneidade inculturada para uma espontaneidade aculturada: nesse sentido constrói uma segunda natureza. Quando incorpora essa segunda natureza, sem mais precisar guiá-la conscientemente como um piloto, então, a intenção e a ação, a mente e o corpo não são mais distinguíveis (2010, p. 214).

Dentro de um processo que prioriza o viés pedagógico da experiência criativa, é fundamental buscar meios para ampliar o domínio corporal da aluna-artista, inclusive evidenciando sua construção condicionada por moldes sociais. A liberdade propositiva tem que propiciar meios e prover ferramentas criativas e analíticas que permitam uma construção consciente dos potenciais expressivos do corpo. O corpo tecnicamente construído e dominado permite uma liberdade criativa por meio de acessos, da autorreflexão e análise.

Para dissociar o significado da palavra como único aspecto relevante, potencializando a percepção da ação cinética que auxilia nas inflexões vocais e intenção, propus um exercício de improviso, visto durante a graduação nas aulas de interpretação, a partir do diálogo utilizando somente *slogans* de propagandas aleatórias, ainda com o objetivo do convencimento de ideias. Disponibilizei

para cada aluna-artista uma lista de slogans famose e pedi que se organizassem em duplas, cada qual com uma situação diferente, como: desembarcando na lua; o filho conta para os pais que vai reprovar de ano na escola; um alienígena chega na terra, dentre outros. Em seguida tiveram que improvisar a cena, enquanto os espectadores tentavam entender os argumentos de cada personagem. Como as alunas podiam usar apenas os *slogans* como texto para convencer de suas ideias, tiveram que usar os gestos para enfatizar o que queriam dizer e deixar clara suas intenções. Por exemplo:

Aluno A: “De mulher pra mulher, Marisa” (subtexto – um meteoro está vindo em nossa direção)

Aluno B: “Mais barato, mais barato, Extra” (subtexto – temos que avisar a todos)

Aluno A: “Compre Batom, compre Batom, seu filho merece Batom” (construído de acordo com o que foi entendido da fala do parceiro).

É importante frisar que a proposta criativa desenvolvida irá modificar, ressignificar e reconduzir toda a cena e é importante que todos se deixem afetar pela experimentação.

Para exercitar essa capacidade de construir intencionalidades diferentes, na construção de discursos por meio da palavra/significado e do corpo, trouxe exercícios pautados nessa relação de convencimento de ideias. Podemos relacionar esse trabalho à argumentação, que segundo Antônio Suárez de Abreu é “a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça” (2013. p. 15).

Nesse espectro, o exercício de improviso aplicado para trabalhar a argumentação foi o Abecedário, que consiste na criação de uma narrativa coletiva na qual cada frase comece com uma letra do alfabeto, seguindo a ordem de A a Z, por exemplo: Atriz 1- Amanhã você pode me dar uma carona? Meu carro quebrou!; Atriz 2- Beleza, posso sim, mas eu vou para o trabalho às 5:00, você quer ir neste horário?; Atriz 3- Caramba, é muito cedo. Não vou não. Mas por que você vai acordar tão cedo?... E assim por diante até chegar a letra Z. Nessa sequência a dupla deve passar por todas as letras, lembrando sempre que para que o jogo prossiga é preciso lançar ideias que deem continuidade ao diálogo, evitando responder de maneira monossilábica. É importante enaltecer a delimitação de Boal para o desenvolvimento de uma improvisação, na qual

Os atores que participam devem aceitar como verdadeiros os dados oferecidos pelos outros durante a improvisação. Deve-se procurar completar a improvisação com novos dados que os companheiros vão inventando. Em nenhum momento se pode rejeitar como verdade concreta a imaginação dos companheiros (1982, p. 108).

Esse tipo de exercício potencializa a criação colaborativa e a importância de considerar o

discurso do grupo. Para tanto, é preciso ouvir e estar disponível para a ideia e contribuição do outro, sem querer estabelecer imposições. “Consiste em ser cúmplice da ação e aceitar que uma garrafa se torne a Torre de Pisa ou um foguete a caminho da lua. A imaginação o, feliz, jogará esta espécie de jogo” (BROOK, 1999, p. 23).

6.3.5 A percepção das sonoridades do corpo por meio dos exercícios técnico-expressivos

Um último bloco de exercícios técnico-expressivos foi desenvolvido, voltado especificamente para as sonoridades do corpo. Como forma de relato sistemático, trago separadamente esses exercícios, que, contudo, desenvolveram-se paralelamente a todos os blocos anteriores, que foram processuais e sequenciados.

Trabalhei com alguns exercícios de aquecimento da musculatura vocal, partindo do alinhamento da postura corporal, a atenção à abertura da caixa torácica, respeitando ao máximo o espaço intercostal e focando na respiração¹¹⁰. Segundo Juliana Rheinboldt “a postura é determinante para um bom controle respiratório, o qual influencia, diretamente, a qualidade da emissão sonora” (2018, p.57). Nesta etapa, utilizei muitas vezes a exemplificação com meu próprio corpo, o que não foi feito nas etapas anteriores – para não conduzir ou limitar as propostas das estudantes.

No caso deste olhar mais técnico percebi que demonstrar produzia mais entendimento do que a explicação conceitual. Treinamos a respiração atenta à musculatura do diafragma em contraponto à respiração mais evidenciada no peitoral. Depois trabalhei com eles a sequência das sonoridades, com exercícios voltados para o treinamento, por meio da repetição:

1º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar controladamente, prolongando o tempo da expiração;

2º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar com um sussurro da letra “A”, relaxando a musculatura da garganta ao liberar o ar;

3º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar produzindo uma vibração com a língua, buscando o som “Ttttrrrrr”, tentando sentir a vibração no céu da boca;

4º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar tentando produzir uma vibração com os lábios fechados relaxadamente, produzindo o som “Bbbbrrrruuuu”;

5º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar com os dentes da frente em contato e posicionando a ponta da língua entre os dentes da frente superiores, formando um som de

¹¹⁰ Esses exercícios foram aprendidos e desenvolvidos na minha formação, especificamente no contato com os professores da Universidade de Brasília: Silvia Davini, Sulian Vieira, César Lignelli, Hugo Rodas e Fernando Villar e no meu percurso como professora de interpretação, atriz e diretora

“zzzziiii i”.

Esses exercícios foram sempre repetidos três vezes. Em seguida foram realizados exercícios de vocalização e de extensão vocal, experimentando diferentes tonalidades. A primeira sequência consistiu em

1º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar inicialmente com boca *chiusa*¹¹¹ que progressivamente se transformava na vogal A (depois É, Ê, I, Ó, Ô e U). A vogal devia ser sustentada até o final da expiração;

2º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar inicialmente com boca *chiusa* e depois transitando entre as vogais A, É, Ê, I, Ó, Ô e U. A transição entre os sons deve ser o mais sutil possível.

3º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar lentamente fazendo a ação e o som de mastigação;

4º - Inspirar expandindo a musculatura intercostal e soltar o ar imitando uma sirene, transitando entre tons agudos e graves. A indicação era que tentassem expandir ao máximo o espaço bucal, tentando “subir o céu da boca”;

5º - Vocalização em diferentes tons e com diferentes vogais. Neste caso eu estabelecia um tom para iniciarmos e demonstrava a sequência e as estudantes em seguida reproduziam o mesmo tom e sequência.

É importante ressaltar o cuidado e a atenção em respeitar os limites da extensão vocal, o tom mais agudo e o mais grave de cada aluna, para que possam ter mais domínio técnico de suas produções vocais, mas, neste momento, com a intenção de aquecer a voz. Esta sequência também era repetida três vezes. Cabe ressaltar que “a correta administração respiratória pode proporcionar a execução de notas agudas, frases longas e variação de dinâmicas, além de evitar tensões no trato vocal, inclusive perceptíveis na voz” (RHEINBOLDT, 2018, p.60). Trabalhamos também com músicas, inicialmente aleatórias e, posteriormente, com as composições do espetáculo feitas pelo aluno Gustavo Xavier.

Por fim, trabalhei três tipos de respiração: torácica superior (peitoral), respiração inferior (abdominal) e respiração total (que une as duas), seguindo a divisão proposta por Jerzy Grotowski em seu teatro laboratório (1968, p. 121). Segundo ele, a respiração total é a mais correta, e pode ser compreendida como a respiração com controle do diafragma. E quanto mais consciência e domínio do corpo, mais adequada será a respiração. Por isso, conduzi alguns exercícios para treinar a musculatura intercostal e do diafragma, além de propor alguns exercícios de postura e de emissão da palavra.

¹¹¹ Segundo Joana Ferreira a ‘Bocca chiusa’ é uma expressão italiana que significa, em língua portuguesa, ‘boca fechada’ (2014, p. 43).

Para desenvolver as sonoridades, inseri no trabalho dinâmicas que propusessem um desenvolvimento técnico-expressivo por meio da criação. O primeiro exercício foi a composição de paisagem sonora, na qual, em círculo, todos fechavam os olhos e um a um inseriam um som que pudesse ser sustentado por um tempo. Quando todos tivessem contribuído e tivéssemos a composição de uma paisagem sonora, o grupo tinha que diminuir o volume gradativamente até o silêncio total.

Um segundo jogo trabalhado foi o basquete sonoro. Uma estudante tinha que lançar um som criado para outra pessoa em um círculo. A pessoa de destino deveria receber o som imitando a forma e a qualidade empregada (tom, duração e volume) e depois deveria criar um som seu e “lançar” para outro. Esse jogo permitiu aproveitar a multiplicidade de qualidade das vozes do grupo, criando matrizes para experimentação.

Essas estratégias de exercícios voltados para o desenvolvimento técnico-expressivo e criativo das alunas foi importante, pois, como dito, a rotatividade de presença nos ensaios foi grande e, por isso, foi preciso que os exercícios não dependessem dos indivíduos, em um primeiro momento de criação de repertório.

Esse desenvolvimento prático se pautou em uma aproximação totalmente dialógica minha com as alunas, buscando sempre contextualizar a importância da construção de autonomia, da análise crítica e das reflexões no processo de formação escolar. Os jogos dramáticos acima propostos com o intuito de aquecer, instrumentalizar tecnicamente as criações e desenvolver um domínio expressivo do corpo, foram um importante elo entre a minha provocação e os objetivos de aprendizados das discentes em suas investigações e buscas poéticas.

Viola Spolin esse tipo de exercício “[...] propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (1992, p. 04). Além disso, por meio dos jogos, “as habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las” (1992, p. 04).

Em todo esse processo de provocação busquei estímulos que se relacionassem com um corpo preparado, expressivo, potente, em desenvolvimento e utilizado em sua totalidade. Os exercícios de repertório trouxeram um arsenal de técnicas através do trabalho lúdico e da experimentação, mas serviu, também, para criar memória. Isso permitiu que as alunas, ao serem estimuladas, conseguissem acessar construções expressivas, ligando e desligando formas corporais. Marcamos a diferença entre o corpo cotidiano e o corpo em performance.

6.3.6 Exercícios de construção do personagem: pontos de tensão

Após o processo de experimentação do corpo, de composição de significados, de trabalho expressivo coletiva e individualmente, que demorou dez ensaios, começamos a etapa de criação de personagens. Por ser um contexto pedagógico, que influencia tanto a condução quanto as escolhas criativas vistas como resultado, foram trabalhadas provocações em cima de métodos diversificados de construção de personagens, que pudessem subsidiar as buscas criativas individuais sem, necessariamente, enrijecer formas e organizações. Este processo investigativo buscou enaltecer alguns princípios técnico-expressivos do corpo e seu domínio.

Relatarei aqui a metodologia de pontos de tensão muscular, para evidenciar de que forma a criação dos personagens foi conduzida pela provocação. Além disso, apresentarei uma análise sobre os direcionamentos para criação, que ocorreram por meio da apropriação e seleção das técnicas utilizadas, por parte de cada ator/atriz.

O processo de construção de personagens se deu a partir de estímulos que potencializassem as decisões criativas das alunas-artistas sobre a construção de suas corporeidades. Com esses estímulos busquei, retomando a construção dos repertórios expressivos. Para isso, escolhi iniciar os trabalhos por meio dos pontos de tensão corporal, com o objetivo de preparar a disponibilidade da aluna-artista, para que pudesse fazer escolhas criativas e ter um domínio técnico-expressivo do corpo.

Para a criação de personagens, realizamos exercícios com pontos de tensão, um trabalho muscular. Utilizei minha pesquisa de mestrado, que se relaciona com a construção de autonomia criativa do ator a partir de estímulos da Provocação Cênica. O ponto de tensão deriva do *punctum*, de Ferracini – sobre um conceito de Roland Barthes – e que no contexto do grupo Lume também é chamado de matriz corpórea codificada (corpo coberto de *punctuns* que podem ser ativados a qualquer momento na ação cênica).

Para definir precisamente, entendemos que “Os *punctuns* são pontos musculares em estado metonímico e contraídos, que possibilitam um processo de atualização – e, portanto, recriações – de ações físicas vivenciadas anteriormente e que se encontram virtualizadas no corpo enquanto memória” (FERRACINI, 2006, p. 179). São ações físicas e vocais organizadas de acordo com escolhas do repertório expressivo da aluna-artista, sendo que cada corpo possui uma gama de matrizes referenciais possíveis.

Na pesquisa do Lume os *punctuns* são utilizados para ativar um “estado” de prontidão e domínio do corpo ao acionar esses pontos imaginários. Segundo Diogo Rezende, no trabalho do Lume,

A criação dessas microdensidades, ou desses pontos musculares, é trabalhada através de uma percepção e repetição dessas ações em momentos de treinamento, bem como num exercício de pesquisa e busca ativa de

possibilidades de criação. Para que as ações intensivas e orgânicas vividas nos momentos de treinamento sejam passíveis de serem recriadas em momentos cênicos, é necessário que o ator consiga encontrar e mapear esses pontos de ativação, essas contrações e microdensidades que servirão como porta de entrada para novos estados intensivos posteriormente. A esses pontos de ativação corpóreos ou vocais, Ferracini (2012) chamará de *punctums* (2014, p. 89).

A delimitação desses pontos pode permitir um trabalho técnico-criativo para elaboração de uma matriz corporal que independe de características de personagem. No projeto, trabalhei com o exercício que, primeiramente, ativava esses pontos de tensão, levando a atenção a um ponto específico do corpo e deixando que, conseqüentemente, a organização física das alunas-artistas fosse modificada por essa informação. Para construção das corporeidades do espetáculo *Circo do Lixo* essa técnica foi estímulo para criação e para obtenção de controle muscular, ficando a cargo da criação das estudantes a concepção e autoria poética das personagens.

O primeiro passo das experimentações dos pontos de tensão foi um trabalho de imaginação e percepção do corpo. Pedi as alunas que andassem pelo espaço e que pensassem em uma área específica do corpo, como pé, panturrilha, coxa, barriga, costas, braços, pescoço, bochecha, testa ou qualquer outro ponto que pudessem escolher. Inicialmente a experimentação consistiu em levar a atenção à parte imaginada, tentando tensionar a musculatura da área e buscando exaltá-la ao máximo. Indiquei, posteriormente, onde eu queria que fossem criados os pontos de tensão no corpo das estudantes, o que resultou em diferentes corporeidades e organizações.

As corporeidades surgidas pelo exercício foram analisadas no que se refere a organização, locomoção, ritmos de ações e utilização dos planos baixo, médio e alto, mantendo sempre a contração referenciada. Para esse trabalho foi feito um isolamento muscular pelo domínio do corpo. Algumas diretrizes foram fundamentais para que houvesse uma autopercepção e que tivéssemos meios para discutir as corporeidades.

Para Renato Ferracini, esses pontos de tensão são “pontos musculares específicos” que quando contraídos e ativados “remetiam às ações físicas e matrizes, sendo possível sua retomada e recriação posterior” (2012, p. 177). Essas possíveis conexões ou compreensão da corporeidade explorada foram feitas posteriormente, sem se tentar durante a experimentação estabelecer associações ou racionalizar a busca. Esse é um trabalho técnico que permite, assim como o treinamento energético, um domínio aprofundado do próprio corpo e da potência dele.

Cabe ressaltar, sobre esse tipo de trabalho, a possibilidade de que a

técnica, quando pensada separada da criação, pode fornecer habilidades ao ator, mas não fornece a chave da criação. A partir daí, a integração do trabalho técnico

e criativo será consolidado no trabalho do saber sensível, admitindo que o vocabulário poético já carrega o domínio e a sensibilidade da criação poética (ALEIXO, 2008, p. 36).

Esse método e as corporeidades não usuais advindas dele foram vistos com muita graça pelas estudantes, que constantemente riram e conversaram sobre as imagens provocadas. Essa liberdade expressiva e descontraída foi aproveitada para que elas sentissem liberdade de comentar sobre os corpos, ampliar o olhar técnico e analítico e identificar diferenças entre o corpo cotidiano e o corpo em performance. Esse processo investigativo foi registrado e conversado com as alunas em todas as rodas pós ensaio, que buscaram descrever as descobertas.

Em um segundo momento, trouxe mais complexidade para o exercício de ponto de tensão, pedindo que as discentes associassem dois ou mais pontos de tensão no corpo ao mesmo tempo. Inicialmente essa ampliação de pontos simultâneos provocou corporeidades extremamente não convencionais, muito disformes e distanciadas de uma construção cotidiana. Em termos de domínio corporal, foi mais difícil permanecer com mais de um ponto de tensão ativo e consciente, principalmente pela exigência muscular e concentração que o exercício demandava.

Foi possível, em um terceiro momento, trabalhar a dimerização desses controles, ocasionando uma mudança expressiva nos corpos em performance. Ao invés de três pontos – como pé, coluna e testa – contraídos e exaltados cem por cento, pedi que voltassem a atenção para cada um dos pontos, mas que só deixassem a atenção e contração em cinco por cento. Isso provocou uma mudança na energia do corpo que não era necessariamente evidente para quem estivesse observando. Depois dessa etapa, as alunas criaram composições com pontos de tensão, escolhendo, transitando e dimerizando diferentes composições.

Durante as experimentações, realizei um trabalho pontual de provocar análises e percepções, tanto para mostrar outras possibilidades criativas quanto para direcioná-las quando percebia um lugar comum e uma repetição da qualidade dos movimentos. Estimulei-as, assim, a questionarem as próprias escolhas e certezas.

Com o intuito de enaltecer a construção autônoma do coletivo, permiti que conduzissem alternadamente a proposição de estímulos dos pontos de tensão e das dimerizações, o que proporcionou a observação das construções e a análise de suas objetividades expressivas. Essa experimentação foi realizada até que tivéssemos uma gama de composições que pudessem ser acessadas por meio da memória corporal, gerada pela repetição, que, segundo François Kahn é aquela

ligada às diferentes percepções sensoriais: visão, audição, olfato, gosto, tato e cinestesia (a sensação interna do movimento e das partes do corpo).

É também a memória ligada às lembranças perdidas no sub consciente, que só aparecem involuntariamente e muitas vezes em associação com uma percepção do corpo (2010, p. 152).

Considerando a importância de criar uma memória corporal que possa ser acessada em performance na realização do espetáculo, antes de estabelecer as corporeidades, as possibilidades expressivas dos corpos foram exercidas. Inicialmente as experimentações dos pontos de tensão ocorreram de forma coletiva, todos investigando os estímulos simultaneamente, para que não houvesse uma relação com espectador, o que poderia limitar a entrega ao exercício por constrangimento ou pela exposição. Pelo mesmo motivo as diretrizes e pontuações foram generalizadas, sem nomear ninguém. A partir do material que elas ofereciam, da entrega, das formas e das dificuldades, eu procurava estimular situações, ações e relações entre elas, sempre na busca investigativa de encontrar essas outras corporeidades, a partir do ponto de tensão.

Imagem 06. Corporeidades com diferentes pontos de tensão e planos



Fonte: acervo do projeto

Com esta técnica do ponto de tensão o intento foi instrumentalizar o domínio corporal da aluna-artista e também apresentar uma expansão do conhecimento sobre o próprio corpo e suas capacidades expressivas. A aluna pôde encontrar outras maneiras de criar com seu corpo, transitar entre diferentes matrizes, sem almejar um resultado preconcebido, ao lidar com esse estímulo externo, imaginário e físico, que não parte de uma personagem ou de uma racionalização da forma.

6.3.6.1 Laboratório: câmera lenta e ação cotidiana

Na tentativa de ampliar o repertório de ação de cada corporeidade, resolvi trazer como estímulos alguns elementos associados à criação dos pontos de tensão, o que chamei de laboratório de estímulos: câmera lenta e ação cotidiana. Todos os princípios trazidos por estes estímulos já haviam sido perpassados na etapa de preparação do corpo, então procurei aqui trazer a memória muscular desses referenciais.

O trabalho com câmera lenta buscou manter os pontos de tensão ativos e um controle da ação, da musculatura e da forma do corpo ao controlar a densidade do movimento. Iniciei, demonstrando no meu corpo o controle do movimento, exaltando as transferências de peso, a fluência da ação em oposição ao que seria uma ação fragmentada e a totalização do corpo unificado.

Propus o exercício de corrida em câmera lenta de Augusto Boal (1982), onde as alunas-artistas apostam uma corrida e ganha aquela que chegar por último. Depois dessa experimentação, as estudantes tiveram que fazer a mesma corrida, porém com a preocupação de manter os pontos de tensão, o que já acarretou uma maior dificuldade na fluência do movimento e gerou ações fragmentadas e instáveis.

A energia, como já discutido, é um conceito importante para o desenvolvimento técnico-expressivo do corpo, porém nem sempre é simples explicar como acessá-la. Assim, este exercício teve como objetivo trabalhar a qualidade do movimento de forma lúdica, buscando acessar esse estado. O trabalho com a câmera lenta visa identificar o controle do corpo, do movimento e da forma, além de alterar a relação de tempo da ação. É possível experimentar, com a dilatação do tempo, uma maior densidade no trajeto do movimento no espaço.

O aspecto imaginário que se pretende com esse exercício, é que as alunas-artistas realizem uma caminhada coletiva no espaço, mas gradativamente, de acordo com os direcionamentos repassados, que sintam o ar que os circundam mais pesado, como nuvens que precisam ser atravessadas para o corpo achar um caminho. Entretanto, para conseguir o deslocamento, é preciso usar o corpo como um todo. Depois de experimentar, sob um viés criativo, a densidade e o deslocamento em câmera lenta, fazer uma abordagem técnica, decupando a ação do corpo e a sustentação totalizada para que seja possível pontuar aspectos que possam ser desenvolvidos no domínio do movimento. A indicação de Laban, para esse exercício, é que se

Pratique uma completa transferência de peso com o passo à frente baixo e após uma pausa quase imperceptível, estique o joelho que está suportando o peso. Pratique semelhantemente uma completa transferência

de peso para o pé direito, para trás e alto, e após uma pausa quase imperceptível, abaixe e dobre o joelho (1978, p. 68).

Para elaboração da ação com os membros superiores o autor propõe que “os gestos de braços [...] que mudam de plano enquanto se movem esquerda – para frente e depois direita para trás e para a direita, também produzem curvas suaves diferentes das do exercício seguinte, no qual cada direção é alcançada segundo uma ação própria” (LABAN, 1978, p. 68). A dificuldade em não tremer o corpo e o cansaço foram os principais pontos ressaltados pelas alunas em análise da prática. Elas acharam divertido, porém difícil a corrida e tentar chegar por último. As pontuações feitas durante o exercício, principalmente quando esqueciam de integrar os braços ao movimento, foram importantes para que elas compreendessem o corpo em sua totalidade. As estudantes relataram também que dava para ver nas colegas quando alguma parte não estava conectada à ação, mas que no próprio corpo essa percepção foi difícil e o foco da concentração foi mais evidente na transferência do peso nos passos dados.

A ação do corpo em câmera lenta exige um grau de domínio do técnico alto. Demonstrei o princípio explicado acima com o meu próprio corpo, exemplificando o trajeto do movimento, o controle muscular na transferência de peso para uma ação fluida, sem fragmentação. No entanto, utilizar meu próprio corpo como referencial não foi uma estratégia recorrente, para que não houvesse nenhuma associação do meu corpo com um objetivo idealizado. O deslocamento do eixo no espaço, o controle da musculatura, a dilatação do corpo unificado proporcionou um referencial para o conceito de energia, que gera a presença em cena.

Para auxiliar na experimentação da câmera lenta, apliquei um exercício no qual as estudantes tinham que perceber a trajetória do movimento e a forma do corpo em sua contenção das ações. Para isso, as alunas-artistas dispunham de dezesseis tempos (contados por mim) para ir da posição em pé para deitada. Deviam controlar o movimento para que só chegassem ao destino (o chão) no final da contagem. Quando se deitavam elas tinham dezesseis tempos para subir e ficar em pé novamente. Pedi que buscassem diferentes caminhos da trajetória do corpo para se equilibrarem e que controlassem o movimento do corpo, tentando realizar um percurso no espaço o mais fluido possível, sem pausas e sem instabilidade. Pedi que tivessem atenção aos momentos de transferência de peso nas mudanças dos planos. Depois, este tempo foi processualmente diminuído para oito, quatro e dois tempos para descer e para subir. Este exercício demanda muito esforço, pois o peso do corpo é mais perceptível no trabalho atento de contenção e controle do movimento. Após essa experimentação foi possível perceber um corpo muito mais disponível e com maior controle dos pontos de tensão, acessando-os mais rapidamente e com maior precisão.

O segundo aspecto associado aos pontos de tensão foi a realização de ações cotidianas com essa nova corporeidade. Esse trabalho teve como objetivo ampliar o repertório de ação deste corpo modificado e reorganizado em sua forma. Para isso seguimos o trabalho de mímica na concepção de Laban (1978), como o esforço interior para trazer à tona a energia das ações, sendo o corpo um meio de expressão fundamentado na noção de esforço. Para o autor, ainda, “a mímica, elaborada com base em movimentos, tanto do conteúdo quanto da forma é a arte básica do teatro. Os esforços conflitantes do homem em sua busca de valores revelam-se com maior veracidade na mímica”¹¹² (1978, p. 32). Assim, propus ações cotidianas para que as estudantes realizassem, mantendo a mudança corporal e ressaltando o trabalho do corpo expandido pelos pontos de tensão, como escovar os dentes, correr, comer, sentar e levantar, dormir, etc.

Para esta finalidade foram desenvolvidos trabalhos de imaginação no que se refere à construção gestual, que, para Laban (1978), se configuram como as ações corporais realizadas com as extremidades do corpo, que não envolvem suportar o peso. Já para Hans-Thies Lehmann, o gesto

fica em suspenso em cada ação voltada para um objetivo: um excedente de potencialidade, a fenomenalidade de uma visibilidade como que ofuscante, que ultrapassa o olhar ordenador – o que se torna possível porque nenhuma finalidade e nenhuma reprodutibilidade enfraquece o real do espaço, do tempo e do corpo (2007, p. 342).

Segundo Patrice Pavis (2008), para ampliar o referencial usado na condução do estímulo, o gesto pode ser dividido em três tipos: de ação, relacionado ao ato do próprio corpo; de indicação, relacionado às palavras acentuadas ou prolongadas para evidenciar seu significado; e o expressivo, com os quais os sentimentos e estados interiores são manifestados. Assim, com essa concepção do gesto e de sua utilização para a construção do corpo em performance, delimitamos o trabalho de construção dos personagens cuja atuação se pauta em dois elementos essenciais: a presença e a ação. Na definição de Renato Ferracini:

A presença diz respeito a algo íntimo, uma pulsação que transpassa e percorre toda a ação cênica. A ação, como o trilho do trem, é a estrutura pela qual a energia do ator se manifesta. Por meio da materialidade da ação, é possível que a energia íntima do ator, sua presença, chegue ao espectador (2010, p. 267).

¹¹² Utilizei na condução deste processo criativo a notação de movimento desenvolvida por Rudolf Laban (1978), buscando diferenciações nas qualidades corporais e das ações, apoiada nos fatores de movimento: Fluência, Espaço, Peso e Tempo. Além disso, estimei o grupo quanto às dinâmicas de torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, sacudir, pontuar com o corpo, usando as combinações de fatores que cada composição proporciona de acordo com Laban. Contudo, essa percepção serviu para nortear meu vocabulário e entendimentos sobre a observação da produção das alunas e não fez parte do conteúdo de ensino da linguagem, pois, na minha percepção, o objetivo era experimentar as qualidades e não saber defini-las e nomeá-las.

Todos esses exercícios usados no laboratório, associados ao trabalho do ponto de tensão, auxiliaram os alunos no desenvolvimento expressivo de seus corpos e a terem domínio de suas ações quando em cena, sem que houvesse um desligar da corporeidade, como vemos muitas vezes no teatro.

6.3.6.2 CorpORALIDADES: construção via pontos de tensão

Outro aspecto criativo, trabalhado associadamente ao ponto de tensão, foi a construção de diferentes vocalidades que, por uma opção didática, foi feita separadamente. As diferentes qualidades vocais seguiram os pontos de tensão criados. Dessa maneira, a partir de uma corporeidade composta pelos pontos de tensão, os alunos tinham que associar uma qualidade sonora que combinaria com aquele corpo. Para isso, usei as técnicas experimentadas na etapa anterior e trabalhei exercícios de mudanças de timbre, pontos de ressonância do corpo, altura, exercitando as extensões vocais e considerando graves e agudos, a pronúncia e a dicção.

Foi fundamental trabalhar com um referencial a partir de matrizes vocais. Pedi aos alunos que fizessem pesquisas sobre diferentes qualidades vocais de familiares e artistas e trouxe também gravações com uma amplitude de referenciais, com vozes guturais, anasaladas, mais graves e mais finas. Para a construção dos personagens em uma corporeidade totalizada (ação cinética e sonora), foi fundamental relacionar os exercícios técnico-expressivos feitos na construção de repertório com as escolhas possíveis para performance.

Nos aquecimentos e experimentações voltados para a criação dos personagens da peça selecionada, *Circo do Lixo*, sempre remeti à provocação com estímulos à respiração, à percepção corporal, ao ritmo da fala, à altura da voz e aos diferentes timbres estudados. Cabe ressaltar que a escolha da qualidade vocal da personagem em performance se relaciona também com a produção vocal contínua, possível de ser sustentada com suas especificidades durante todo o tempo do espetáculo.

Após as experimentações dos pontos de tensão, começamos a associar as corporeidades a características de personalidades, fazendo uma leitura das corporeidades e criando associações, como fizemos na etapa de criação de repertórios. Depois, os alunos criaram composições com pontos de tensão, que foram associadas por eles a personagens tipos.

Existem vários métodos para ajudar os atores a conhecer a peça. Neste caso, partimos da discussão dos personagens, dos objetivos do texto, dos nossos objetivos, dos principais aspectos do roteiro e das características de cada personagem, sem, contudo, dividir papéis inicialmente. Cada

composição corporal, com diferentes pontos de tensão, reverberou uma leitura de uma corporeidade diferente. Após criarmos um rol de possibilidades, chegamos à seguinte lista:

1. Ponto de tensão nas costas: peito/osso do esterno projetado para frente;
2. Ponto de tensão no peito: costas curvadas formando uma corcunda;
3. Ponto de tensão no pescoço: ombros elevados, face mais contraída, braços mais enrijecidos e pernas mais soltas;
4. Ponto de tensão nas nádegas (bilateral): Pernas mais enrijecidas e movimentação mais pesada, com um ritmo mais lento;
5. Ponto de tensão no abdômen: ombros curvados para frente, tensão no pescoço;
6. Ponto de tensão no braço (unilateral): lateralização do corpo, movimentos e deslocamentos pendendo para o lado contraído, movimentação das pernas mais solta e ritmo do deslocamento mais acelerado;
7. Ponto de tensão na coxa (unilateral): lateralização do corpo, movimentos e deslocamentos pendendo para o lado contraído, movimentação das pernas mais pesada e ritmo do deslocamento mais lento;
8. Ponto de tensão nas panturrilhas (bilateral): deslocamento mais deslizado no espaço, transição de peso nos passos mais evidenciada.
9. Ponto de tensão na testa: cabeça mais projetada para frente, deslocamento mais frontalizado, conduzido pela cabeça, braços e pernas mais soltos;
10. Ponto de tensão na bochecha (unilateral): voz afetada, movimentos e deslocamentos pendendo para o lado contraído, cabeça mais horizontalizada.

A partir dessas definições, fizemos leituras do texto alternando a atuação de cada personagem. Foi realizado, assim, um coringamento nas experimentações das corporeidades a partir do texto, no qual todos fizeram todos os personagens, partindo da construção do ponto de tensão. Isso possibilitou experimentar algumas opções de cenas e de resoluções criativas que fossem desenvolvidas pelo coletivo e não por indivíduos. Também fez com que todos conhecessem as perspectivas da peça e dos personagens e que sugerissem soluções expressivas relativas ao desejo de todos.

Optei por seguir a condução da provocação para a construção de personagem por meio da abordagem técnica, propositalmente dissociada de um método único, mesmo que aproximações objetivas possam ser feitas. Não passamos por discussões psicofísicas sobre os personagens, nem estabelecemos construções de intenções internas ou buscamos dimensões complexas e subjetivas. Tampouco fizemos um “trabalho de mesa” para compreender a dramaturgia, suas sequências e redes de ações, suas divisões em objetivos, o que poderia ser um caminho por meio do método da *Royal Shakespeare Company*, de Eugênio Kusnet (1985) e de Constantin Stanislavski (1994), para citar alguns. Trabalhamos a associação da forma e da construção espontânea expressiva do corpo em performance como construção poética. O texto aqui foi usado como pretexto para a narrativa e para a ação, sem, com isso, diminuir a potência reflexiva, nem a estrutura dramática da obra.

O trabalho de preparação do corpo e de construção dos personagens seguiu alinhado à proposta

de Augusto Boal na qual

o conceito fundamental para o ator não é o “ser” da personagem mas o “querer”. Não se deve perguntar quem é, mas o que quer. A primeira pergunta pode conduzir à formação de lagoas de emoção, enquanto a segunda é essencialmente dinâmica, dialética, conflitual e portanto teatral. Mas a vontade escolhida pelo ator não pode ser arbitrária, antes será necessariamente a concretização de uma idéia ou tese. A vontade não é a idéia: é a concretização da idéia (1982, p. 49).

Boal identifica, ainda, a potência dos exercícios musculares, que criam memórias corporais que podem ser acessadas criativamente. A pessoa realiza uma ação cotidiana, espontânea e, posteriormente, é incentivada a investigar a ação, identificar quais as musculaturas utilizadas, qual percurso no tempo-espaço da ação o corpo percorreu. A provocação propôs um processo pedagógico iniciado pela “desmecanização” do corpo em performance, “pelo seu amaciamento, para torná-lo capaz de assumir as mecanizações da personagem que vai interpretar” (BOAL, 1982, p. 38).

Na dramaturgia de Ivana Andrés (2011), como mencionado, os personagens são objetos e animais personificados e, sob o olhar da própria autora, a construção da performance modifica, ou contribui, para o objetivo da narrativa de discutir o impacto ambiental das escolhas da nossa sociedade. Para ela,

Como acontece com tantos outros dramaturgos, os personagens criaram vida própria e o texto foi sendo conduzido por eles. O importante para mim era colocar como problema central dessa peça teatral infanto-juvenil a necessidade de reciclar coisas, objetos e, por que não, pessoas. Para serem reciclados eles teriam de ser objetos usados, velhos, empoeirados, descartados numa esquina qualquer. E o desejo de viverem e principalmente sobreviverem à morte com a passagem do caminhão do lixo faria com que eles tentassem encontrar uma saída (ANDRÉS, 2011, p. 109).

Após toda a experimentação coletiva e discussão processual dos resultados e das leituras do grupo, em relação as experiências vivenciadas na construção do repertório técnico expressivo dos atores, pedi que estabelecessem duas corporeidades relacionadas com as características dos personagens. A intenção foi que pudessem partir do personagem que mais se interessavam. Essa estratégia permitiu o fortalecimento da autonomia criativa e da busca poética de cada um, uma vez que todos partiram da base criada por meio dos pontos de tensão com suas leituras específicas do que foi estimulado. Este processo de criação, ao ser individualizado, permitiu estabelecer um espaço de enaltecimento dos desejos estéticos e das idealizações dos personagens por meio de suas características, na perspectiva dos alunos-atores.

Após as criações, todos os alunos apresentaram as duas corporeidades criadas e, com isso, foi possível analisarmos que a espetacularização da ação fez com que eles sentissem menos

liberdade e ficassem mais acanhados do que nas experimentações com o coletivo, o que provocou uma menor diferenciação entre os personagens criados e as suas próprias corporeidades. Depois de todos apresentarem suas criações, fomos discutir as nossas leituras e escolher quem faria cada personagem. Muitos quiseram os mesmos personagens, principalmente o Urubozildo e a Meinha, o que fez com que tivessem que defender seus desejos.

A escolha final de personagens foi feita coletivamente e demorou dois ensaios para que entrássemos em um acordo que previu ampliar a participação de todos os personagens, que permaneceriam em cena durante todo o espetáculo. O texto foi utilizado como um roteiro de ações, como um ponto de partida, e cada um teve liberdade de mudar os personagens com as características que quisessem. Essa possibilidade motivou muito o coletivo, que foi mais participativo e trouxe um maior número de ideias do que nas etapas anteriores.

Após a construção das personagens, ou dos pontos de partida para criação de um corpo expandido em performance, e de trabalhar a disponibilidade criativa dos alunos-atores, partimos para a materialização das cenas, da criação do espetáculo e para o discurso poético do coletivo expresso na obra. Em seu trabalho de desenvolvimento das potencialidades expressivas do ator Vsévolod Meyerhold explica que

Em cada obra dramática existem dois diálogos. Um “exteriormente imprescindível”, que são as palavras acompanhantes e explicadoras da ação. O outro, “interior”, é aquele diálogo que o espectador deve escutar não nas palavras, mas nas pausas, não nos gritos, mas nos silêncios, não nos monólogos, mas na música dos movimentos plásticos (2012, p. 59).

Esse percurso pautou-se no diálogo interior, que relaciona-se com o controle do corpo, e na preocupação com a capacidade expressiva do ator e de seu corpo, que comunica além das palavras. A criação de personagem e do espetáculo se pautou por buscar um discurso expressivo que considerasse esses diálogos, preocupando-se também com o olhar do espectador e os meios de captar sua atenção, o que é importante visto que “o ator pode se mover por muito tempo neste território de potencialidade. Não igualmente por muito tempo pode permanecer a tensão-atenção do espectador” (BARBA, 2009, p. 170). Então, se a obra não considerar o caráter dialógico do teatro e buscar conduzir o espectador ao exercício da imaginação “numa direção precisa, desejada e objetiva, a relação observador-ator se afrouxa e se perde. A atenção se dissocia, vem o tédio” (BARBA, 2009, p. 170).

6.4 MATERIALIZAÇÃO CÊNICA DO ESPETÁCULO *CIRCO DO LIXO*

A base para toda a experiência de criação do espetáculo *Circo do Lixo* foi a improvisação

desenvolvida por meio de estímulos da Provocação Cênica. Os exercícios, neste sentido, fizeram parte da construção poética da obra. É importante ressaltar que o processo vivenciado não pode ser visto como uma fórmula, uma vez que foi desenvolvido sob uma perspectiva totalmente colaborativa, que uniu esforços, criações e significações específicas. Ingrid Koudela, no prefácio da obra de Viola Spolin (2001), enfatiza que o jogo de improvisação apresenta-se como uma experiência que dependerá dos limites dos participantes e, também, de como superar esses limites e alterá-los. O aluno-ator, nessa perspectiva, passa a ser “artesão da sua própria educação” (KOUDELA, 2001, p. XXIV), descobrindo seus desejos e considerando sua relação com seu espectador a todo momento.

No caso da materialização do espetáculo, partindo da organização do material expressivo advindo da improvisação, nas perspectivas de Provocadora, foi fundamental ampliar os diálogos e estabelecer, a partir do texto escolhido, o que era fundamental para o coletivo. O corpo expandido, desenvolvido até o momento da materialização do espetáculo, foi referencial para a criação de significados.

Os personagens foram desenvolvidos dentro de uma perspectiva do improviso constante, como uma forma de mediar a história que queríamos contar e o desenvolvimento das potências corporais dos participantes. Nessa perspectiva, a noção de Viola Spolin foi importante para validar este viés do ator “como um ser humano trabalhando com uma forma de arte e não como alguém que mudou de personalidade para o bem de um papel em uma peça” (2001, p. 115).

Os ensaios passaram a ser divididos por cenas, a partir de um roteiro pautado na narrativa da dramaturgia. Uma vez que as escolhas de corporeidade estavam feitas – em constante experimentação, contudo – o encaminhamento foi investigar como essas corporeidades se comportariam em performance, sendo que o improviso auxiliou também aqueles que apresentaram dificuldade em decorar o texto. Para uma organização produtiva das contribuições de todos, os atores que interpretavam personagens, quando não estavam na cena do dia, foram convidados a provocar, a proporcionar estímulos e a analisar o trabalho dos colegas. Essa estratégia foi significativamente potente, pois atribuiu um poder ao olhar de fora da ação, do coletivo, uma aplicação da quebra da hierarquização proposta e das análises críticas. Fez, também, com que aqueles que não estavam em cena se sentissem autores de todo o espetáculo, da construção do coletivo e da materialização das cenas.

Busquei, em um primeiro momento, nessa etapa de criação, não contribuir em nada, esperando para ver o material proposto, mesmo quando tinha ideias opostas ou que julguei serem melhores, aguardando para ver tudo o que os alunos-atores dariam, para depois intervir. Tentei não ignorar nada do que foi proposto e deixar que quando uma ideia não funcionasse, que a análise partisse do coletivo, após a experimentação, apesar das limitações de tempo, devido ao calendário de apresentação do

espetáculo no IFestival. Sobre isso, reconheço que alguns caminhos poderiam ter sido por mim apresentados, no que diz respeito à não funcionalidade de algumas ideias a partir da minha experiência. No entanto, para a proposta de Provocação na qual pautei esse processo, foi significativo deixá-los experimentar e tentar concretizar uma idealização, a fim de assumir os alunos-atores como artistas analíticos e autocríticos, como objetivo para a formação de um aluno-ator autônomo nesse contextopedagógico.

Assim, algumas características da provocação ficaram latentes na presente etapa, como: a abdicação de um papel autoral; o desapareço a uma ideia; a análise posterior àapresentação de um material crítico, sem pré-disposições ao vê-lo e a busca por estratégiasque fizessem com que a criação dos alunos fosse clarificada.

O processo de experimentação por meio da provocação contou com o entendimento apresentado por Boal da necessidade de um domínio técnico, desenvolvido nas etapas anteriores, sendo organizado com objetividade. Isso significa estabelecer objetivos em cena, pois

Se o ator entra em cena com desejos abstratos de felicidade, amor, poder, etc., isso de nada lhe servirá. Pelo contrário, terá que objetivamente querer deitar-se com fulana em circunstâncias concretas para então ser feliz e amar. É a concreção, a objetividade da meta que faz com que a vontade seja teatral. Todavia, essa meta e essa vontade, devendo ser concretas, devem ao mesmo tempo possuir um significado transcendente (BOAL, 1982, p. 50).

Ou seja, sob esse viés, a construção internalizada, psicológica, de incorporação dos personagens e seu contexto, é menos potente do que permitir a leitura do espectador dos contextos apresentados. A relação prevalecida, ainda, fundamenta-se na interação dialógica entre obra (artistas) e espectador.

6.5 REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS: O ESPETÁCULO CIRCO DO LIXO (VERSÃO AUTORAL/IFTO-2018)

Decidimos experimentar a possibilidade de todos os personagens estarem em cena, em performance, a todo instante, desde a entrada. Mantivemos o desejo original da dramaturga daobra que era

colocar como problema central dessa peça teatral infanto-juvenil a necessidade de reciclar coisas, objetos e, por que não, pessoas. Para serem reciclados eles teriam de ser objetos usados, velhos, empoeirados, descartados numa esquina qualquer. E o desejo de viverem e principalmente sobreviverem à morte com a passagem do caminhão do lixo faria com que eles tentassem encontrar uma saída (ANDRÉS, 2011, p. 110).

Dessa forma, a narrativa se desenvolveu na perspectiva desses objetos descartados, que querem um novo lar, querem ser reciclados e, para isso, tentam se repaginar e se recompor. As personagens eram uma corda, uma meia, uma panela, um pneu, uma garrafa, uma televisão, uma latinha amassada, três urubus e uma estátua.

A ambientação proposta pela dramaturgia, e que mantivemos no espetáculo, era uma praça com um aglomerado de objetos descartados que não despertam interesse de ninguém, juntamente com sacos de lixo e pneus velhos, como se fosse um lixão. Cada aluno/ator trouxe elementos para compor o cenário, nessa ideia de lixão.

FIGURA 2. AMBIENTAÇÃO DO ESPAÇO CÊNICO



Acervo do projeto: Júlia Carvalho

Em um primeiro momento, cada um criou seu próprio figurino, de acordo com o que discutíamos sobre os significados e características dos personagens. Em um segundo momento de criação surgiu a ideia de que as roupas dos personagens fossem feitas de saco de lixo e algumas sucatas, padronizando e integrando-os ao grande lixão que compunha a cena, como visto na foto acima.

Trabalhamos com algumas técnicas de equilíbrio, sustentação e elevação, advindas de uma experimentação que estimei acerca dos limites do corpo. Desenvolvemos a sustentação uns dos outros, para construir um corpo unificado que seria formado por escolha deles e da maneira que conseguissem. Assim, o tamanho que esse corpo-coletivo deveria ter não foi pré-determinado, nem

mesmo a forma que foi criada.

Figura 3. Pirâmide de sustentação



Fonte: Acervo do projeto

Diferentemente da obra na qual nos inspiramos, o espetáculo começa na plateia, com um cortejo de entrada dos personagens, os Urubus e os objetos personificados, cantando e tocando a música do aluno-ator Gustavo Xavier, “Meu Tocantins tocantinense”. No palco tínhamos, nesse início, somente o personagem monumento no meio do lixo que compunha o cenário.

QUADRO 1. ROTEIRO DA PEÇA

• O roteiro da peça se organizou na seguinte sequência de momentos para improvisação:
1º - Entrada do cortejo cantando e tocando, incluindo e incentivando o público a participar;
2º - A chegada ao lixão, o nojo e a crítica direta à plateia, como se os espectadores ali presentes tivessem sido os responsáveis pela sujeira;
3º - Apresentação dos personagens;
4º - Cena dos Urubus sobre impactos do lixo na morte de animais;
5º - Cena de perigo do Caminhão de Lixo 1;
6º - Cena de surto da estátua;

7º - Flashback da história de vida e de descarte de alguns: Acidente do Pneu Rasgo da Meia
8º - Cena do monumento ensinando a todos como se reciclar para que o caminhão do lixo não acabe com eles;
9º - Cena do Caminhão de Lixo 2 (câmera lenta);
10º - Cena do descarte da Televisão “Telefurúnka Mitishubicha Phillipsina do Grãodiente” – jogo de imagens com a novela “O outro lado do paraíso”, gravada em Tocantins e na reprodução de um programa de auditório genérico;
11º - Cena da Reciclagem. Música Lixo Reciclável (Gustavo Xavier);
12º - Cena da Lição de Moral no público;
13º - Cortejo final.

As improvisações de cena se pautaram por este roteiro. Os alunos/atores sabiam o contexto da cena e a organização das falas, a partir da dramaturgia, ao passo que a proposta criativa permitia e até enaltecia uma construção espontânea e a inserção de falas e sons paralelos. Os atores ficavam em performance desde a entrada até a saída nos cortejos e, no caso dos Urubus e da Televisão, que não estavam no palco por todo o tempo, permaneciam em performance mesmo quando estavam no espaço da plateia. Essa proposta se deu por ser um desejo a evidenciação constante do coletivo.

Com essa perspectiva, trabalhamos improvisações e roteiros de cenas nos quais eles tivessem a liberdade de reescrever, inserir “cacos” textuais e, principalmente, que pudessem interagir com o público, brincando com os espectadores e suas especificidades. Um exemplo dessa liberdade está no Urubozildo, que era extremamente sedutor e, por isso, toda sua movimentação foi estimulada pela música da pantera cor de rosa. Já a aluna Vitória Eduarda atuava sempre em contraponto espacial com os urubus do palco e tinha liberdade para realizar ações paralelas, em espaços diversos da plateia.

Para a criação dos Urubus, que na dramaturgia eram dois e na nossa criação eram três, busquei estimular nas alunas-atrizes um trabalho de cumplicidade e de conexão, próprios de duplas cômicas. Para isso, assistimos aos programas “O gordo e o Magro”¹¹³, que as alunas não conheciam e esquetes do “Didi e Dedé”¹¹⁴. As alunas propuseram que dois dos urubus dividissem as falas, como se fossem um mesmo narrador e adaptaram o texto alternando-seem contar a história para a plateia. Outro elemento que partiu das alunas, por meio da nossa experimentação do exercício do espelho, foi que as ações e falas fossem espelhadas. Mas, no caso da fala propusemos que houvesse um eco, reverberando e ressaltando as principais ideias ditas pela dupla de personagens. Assim, as ideias

¹¹³ Dupla cômica composta pelos atores Stan Laurel e Oliver Hardy, conhecidos no Brasil como “O Gordo e o Magro”, presente nos filmes como “Filhos do Deserto” (1933) e “Uma Luta de Risos” (1937).

¹¹⁴ Renato Aragão e Dedé Santana compõem uma dupla cômica integrante do grupo Os Trapalhões, programa de televisão humorístico brasileiro, criado por Wilton Franco.

principais foram apresentadas e repetidas pelas duas alunas-atrizes, fazendo um personagem em eco.

As falas, nesta perspectiva, foram também baseadas na espontaneidade. Identificamos as palavras/frases essenciais em cada situação, para que não tivéssemos uma banalização das informações que queríamos que estivessem presentes no espetáculo. Identificar a frase-chave, que dá significado a ação/cena, promoveu uma estratégia de continuidade da história, limitando um pouco o tempo de improvisação de cada cena e, para isso, buscamos compreender o texto e decidir os pontos fundamentais de cada momento, discutimos as palavras e os seus significados no contexto da frase, da cena e da peça na qual aparece.

Fizemos algumas leituras de cena focados na emissão da palavra e não na produção cinética. Busquei como estímulo uma dissociação da ação do discurso do texto, focando a energia nas palavras e no significado do texto. Propus a experimentação, por meio de energias dissociadas do objetivo do texto, como fala-lo com raiva, com sono, feliz. Depois o aluno-atortinha que pronunciar as frases, enfatizando a palavra principal que trazia significado para ele. Essa identificação das palavras essenciais foi um bom caminho para provocar as decisões criativas dos alunos-atores no que concerne a fala, pois traz significado e afasta da produção textual sem intenção.

Para manutenção desses personagens em cena durante todo o espetáculo, apliquei o exercício do Boal de exagero do personagem (BOAL, 1982, p. 119), que consiste em um exagero de todas as emoções e movimentos do personagem, contudo sempre dentro do rumo da proposta, buscando coerência, mas ampliando todas as características. Depois de expandir a percepção e evidenciar todos os aspectos que nem sempre são evidenciados em performance, os alunos-atores conseguiram achar uma medida da construção expressiva de seus corpos, que estavam constantemente visíveis para os espectadores. Foi importante retomar os exercícios de repertório, identificar o material que eles já haviam criado e ajudá-los a ativar as corporeidades por meio da memória corporal. Para Boal, “toda ideia, por mais abstrata que seja, pode ser teatral, sempre que se apresente na sua forma concreta, em circunstâncias específicas, em termos de vontade” (BOAL, 1982, p. 51). Então, para materialização da forma teatral é preciso seguir o caminho:

IDÉIA  VONTADE  EMOÇÃO  FORMA TEATRAL.

Com essa fórmula é possível provocar “no ator a emoção que por si própria irá descobrir a forma teatral adequada, válida e eficaz para o espectador” (BOAL, 1982, p. 51).

Todos os exercícios criativos evidenciaram o fato de que os alunos/atores estavam constantemente sendo observados. Essa perspectiva foi interessante para trabalharmos pontualmente os personagens ou decupando as partes, pois quem estava fora de foco, como espectador, sentiu-se livre para estabelecer críticas e análises e também para propor ações e

resoluções para o desenvolvimento das cenas, uma vez que as decisões eram tomadas coletivamente.

O aluno Gustavo Xavier, que interpretou o personagem monumento, trouxe para o texto final uma construção sua que tratava da questão do meio-ambiente e fazia uma crítica à insensibilidade da sociedade para o problema. Buscando um caráter cíclico, dando sensação de continuidade ao espectador, a cena final iniciou-se no palco com este discurso do monumento e terminou com um cortejo final cantando a música da abertura e deixando novamente o monumento sozinho, mas agora sem os lixos que foram recolhidos pelos personagens na saída.

Além disso, o aluno-ator Gustavo Xavier compôs, por iniciativa própria, duas músicas usadas no espetáculo: a música do cortejo inicial e final, “Meu Tocantins tocantinense” e a música da cena da Reciclagem/Pirâmide, “Lixo Reciclável”.

QUADRO 2. MÚSICAS DO ESPETÁCULO

● Música 1: <i>Meu Tocantins tocantinense</i> (Gustavo Xavier)	
R: Meu Tocantins tocantinense (2x) Terra que canta beleza. Que mostra tua grandeza É lindo por natureza. É Tocantins. R: Meu Tocantins tocantinense (2x) É rio pra lá e pra cá. E gente de um lado pro outro	É Sol que não para de raiá. Tem capim que brilha que nem ouro. Tem pedra, papel e tesouro. Tem chuva pra gente se molhar É terra pra se morar É terra pra se cuidar É terra para amar
● Música 2: <i>Lixo Reciclável</i> (Gustavo Xavier)	
Refrão: Meu bem pra você Eu não sou lixo reciclável Se me jogar fora Pra tua mão eu não vou voltar Não vou Não vou Não vou voltar não	Não vou voltar não O que você não fez Eu encontro em outra mão Não vou me importar de te mandar embora Existe um mundo inteiro Girando e me esperando lá fora. Não se preocupe

<p>O que você não fez Eu encontro em outra mão Para e presta atenção no que eu vou te falar Se tu não mudar Sou eu quem vai te deixar Vive me desprezando Me tratando como lixo Para um pouco e pensa E escuta o que eu te digo R: Meu bem pra você Eu não sou lixo reciclável Se me jogar fora Pra tua mão eu não vou voltar Não vou Não vou</p>	<p>Não vou sentir sua falta Melhor do que você Encontro em cada rua Encontro em cada esquina R: Meu bem pra você Eu não sou lixo reciclável Se me jogar fora Pra tua mão eu não vou voltar Não vou Não vou Não vou voltar não O que você não fez Eu encontro em outra mão</p>
---	---

Com as músicas exclusivas da montagem, foi exequível trabalhar com os alunos o canto coletivo, a afinação, a projeção vocal, a dicção e articulação das palavras e o significado das letras. Obviamente este trabalho poderia ser feito com qualquer música escolhida, mas é interessante perceber o quanto o aluno-ator Gustavo Xavier achou importante todos aprendermos suas músicas, verbalizando o quanto isso era gratificante para ele. Além disso, durante os ensaios ele teve a liberdade de criticar e indicar mudanças para a execução de sua própria criação.

Este processo de provocação possibilita, como dito, um trabalho autoral dos alunos, do coletivo e, mesmo que tenha demandado mais tempo e inviabilizado a realização de algumas expectativas que eu tinha, foi importante, neste contexto pedagógico, para tentarmos estimular diferentes perfis no processo colaborativo e, também, para lidar com a ocorrência de intempestividades e frustrações como parte do processo de aprendizado e criação.

O Gustavo tinha um enorme desejo e aptidão para a escrita e me pediu para incluir textos seus, o que encarei como uma parte importante no enaltecimento autoral do grupo como obra que estávamos criando. Do mesmo modo, as alunas Vitória Costa e Karolayne quiseram trabalhar com as maquiagens. O aluno Naã, que não tinha interesse em estar em cena, pois sentia-se desconfortável, trabalhou com a criação da trilha sonora do espetáculo. Quando tínhamos uma demanda, como o barulho do caminhão de lixo, ele trouxe opções e, também, identificou outros momentos que podiam ser potencializados pelo som. As alunas Vitória Vasconcelos e Jaqueline criaram o figurino, partindo da ideia coletiva de utilizar sacos de lixo como matéria prima, trabalhando-os com diferenciação para cada corpo, como se fossem vestidos.

A montagem da peça permitiu aos alunos, além da experiência de atuação, o envolvimento na composição geral da obra, aprendendo terminologias, funções e técnicas para construção do

cenário, do figurino, dos adereços, da sonoplastia e da coreografia da peça.

Quanto à construção coletiva da dramaturgia, todo o desenvolvimento textual partiu das ideias da dramaturgia de Ivana Andrés, contudo, todos nós sugerimos inserções e brincadeiras que poderiam ser incluídas nas falas. Isso fez com que houvesse uma liberdade grande em opinar, embora tenha ficado evidente o improvisado também nas apresentações.

Tinham passadas do espetáculo que duravam vinte e quatro minutos (que era nossa intenção) e outras com duração de 40 minutos. Com isso, tivemos que estabelecer códigos de continuidade do roteiro. Solucionamos o fator do ritmo, atribuindo a responsabilidade de algumas falas-chave a alguns personagens, o que norteou os demais quando se perdiam nas experimentações. Isso fez com que tivéssemos um controle maior do espetáculo e que informações relevantes para o entendimento da narrativa fossem mantidas.

Pautar a poética do espetáculo na improvisação não significa, entretanto, uma falta de rigor com a obra e sua potência expressiva e discursiva. Não nos afastamos dos nossos objetivos: de argumento, da militância com a causa do meio ambiente, das escolhas estéticas de corpos expandidos não cotidianos, com pontos de tensão ativo e da relação do coletivo sempre em cena e em performance, formando um corpo unificado, conjunto e que se complementa. A liberdade de mudança constante foi exercitada e fundamentada no desejo poético do coletivo.

Augusto Boal identifica a importância de exercitar a espontaneidade e buscar construções de ações que não sejam racionalizadas. Na intenção de providenciar para o espectador um corpo expandido diferente do cotidiano, é preciso ter um domínio técnico, pautado em escolhas, sem, com isso, perder a qualidade espontânea das nossas ações. Segundo ele, “podemos rir de mil maneiras diferentes, mas quando nos contam uma piada não nos damos ao trabalho de pensar num modo original de rir, portanto fazêmo-lo sempre da mesma maneira” (BOAL, 1982, p. 37).

Esse caráter espontâneo e inesperado, no qual os alunos divertiram-se com outras inserções e propostas, foi essencial para que o trabalho tivesse efetivamente um caráter colaborativo e para que eu pudesse provocar e ajudar, no sentido de que os alunos tivessem meios de desenvolver suas performances.

Todas as ações e reações foram experimentadas no processo de manutenção constante da performance, muitas vezes, buscando reações mais críveis das personagens ao contexto das cenas. As rodas de conversa no final dos ensaios foram fundamentais para a criação e manutenção das corporeidades e de marcas de ação necessárias, pois além de possibilitar a opinião de todos, era possível pontuar e dar *feedback* sobre as contribuições criativas. Minha proposta de provocação cênica me fez conduzir esses momentos por meio de perguntas para que os próprios alunos pudessem perceber as

performances e intenções, o que funcionou ou não sob o viés de espectador e para que pudessem fazer uma autorreflexão.

A composição do todo pode ser construída, muitas vezes, no decupar e trabalhar cada fragmento para depois compreender a totalidade. Conduzir com sucesso uma criação envolve criar inúmeros momentos individuais que eventualmente seguem conjuntamente, alternando e mudando ritmos, tempos e espaços.

A permissividade da improvisação, contudo, gerou um problema na manutenção da criação para lembrar as marcações e os achados, pois os alunos sentiram liberdade de sempre modificar o texto e a cena. Isso fez com que muitas vezes o coletivo ficasse fragilizado. Eu incentivei sentimentos e ações, mas deixava para eles a responsabilidade de organizar a cena sempre que recolhíamos um material criativo e expressivo.

Fizemos novamente, agora com personagens, um processo de imersão no qual os atores tinham que executar tarefas cotidianas com as corporeidades e os pontos de tensão dos personagens. Depois, eu formulei questões que eles tinham que responder sob um viés lógico do personagem. Para isso, eles deveriam elaborar uma autorreflexão e cada vez que sentissem que perderam a corporeidade, tinham que colocar uma bolinha de papel com seu nome em um recipiente que estava no canto do palco. No final contamos as bolinhas e quem tivesse mais, pagava prenda. Esse recurso de *gamificação*¹¹⁵ criou um meio divertido para que percebessem seus corpos e procurassem manter um controle expressivo.

O processo de provocação partiu de uma constante insatisfação com o resultado, sempre discutindo e problematizando como poderíamos mudar e melhorar a atuação para que fosse mais crível. Mesmo os ensaios de marcações de cena tinham um caráter investigativo, buscando, por meio de erro e acerto, a melhor maneira de realizar um discurso cênico traduzido na composição. A marcação toda foi desenvolvida por meio da experimentação, pois se ocorresse previamente ou impositivamente, não se configuraria como um processo de Provocação Cênica, pois teríamos um enrijecimento na busca por resultados ou, até mesmo, objetivação idealizada, o que limitaria a possibilidade do erro.

Realizamos, nos últimos encontros, ensaios abertos, ampliando os olhares analíticos que poderiam trazer estímulos e reflexões. A organização proposta de seguir um roteiro aberto, em constante processo, permitiu que houvesse uma construção de uma narrativa sequencialmente lógica, que contasse uma história, porém sem a necessidade de repetições das ações. Dessa forma, a improvisação foi utilizada também como proposta estética.

Todos os tipos de ensaio serviram para subsidiar a experimentação constante de maneiras

¹¹⁵ Segundo K. M. Kapp, em seu *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education* (2012) a Gamificação é uma estratégia metodológica que utiliza mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar as estudantes e promover uma participação mais ativa, baseada na resolução de problemas.

diferentes e com focos diferentes, que partiam muito mais de uma organização para objetivo de contar uma história do que para achar respostas ou resultados. Para Denis Guénoun a necessidade do teatro é a necessidade do jogo, da relação bilateral, do afeto proporcionado pelo encontro: “A necessidade do teatro que se faz é necessidade de jogadores, mas convoca companheiros de jogo para fazerem os espectadores. Assim, do lado da plateia, também são necessários jogadores que ofereçam ao jogo dos outros a benevolência do seu olhar” (GUÉNOUN, 2004, p. 148).

Propus, durante o processo, momentos nos quais os alunos-atores criaram sozinhos, sem a minha presença, possibilitando desconstruir mais ainda uma posição hierárquica, mesmo que não intencional, advinda do meu papel como professora na instituição. Essa escolha buscou enaltecer e valorizar a busca poética do coletivo. Em algumas cenas essa possibilidade foi potente, como a cena do cortejo e do *flashback* da vida do pneu, nas quais eles trouxeram uma gama considerável de sons produzidos coletivamente e de músicas de acordo com seus gostos, para usar em cena. Em outros momentos, contudo, os alunos verbalizaram que a falta da minha presença fez com que muitos achassem que não tinham que se dedicar igualmente, o que gerou discussões. Mesmo com esse aspecto, percebi que estar ausente em períodos curtos de experimentação possibilitou uma liberdade de proposição dissociada do meu olhar enquanto professora.

Essas ausências, neste processo pedagógico da Provocação, foram essenciais para que a criação não fosse condicionada somente aos meus estímulos e à minha presença. A cada ensaio, eu solicitava que trouxessem uma experimentação de corporeidade com o acréscimo de um ponto de tensão diferente ou que exercitassem um ritmo, dilatado ou acelerado, de suas ações ou, ainda, que trabalhassem com algumas dimerizações. Um dia cinco por cento da contração do ponto de tensão e em outro noventa por cento, experimentando, a partir das próprias análises, diferentes qualidades para a organização e movimentação do corpo.

Pensando no caráter pedagógico do processo, a realização da Provocação Cênica como proposta metodológica para a criação, implicou uma participação atuante dos alunos para que pudessemos criar, pois era necessário que trouxessem resoluções de cena, senão o material criativo seria inexistente. Em retrospecto, a experiência foi bem-sucedida no desenvolvimento de uma autonomia criativa e de uma visão crítica sobre o material expressivo produzido, embora tivéssemos que enfrentar ausências, próprias de um contexto escolar e sua decorrente morosidade no processo, o que demandou, na reta final, a realização de ensaios extras nos fins de semana que antecederam o festival. Apesar dessas faltas, com o tempo os alunos começaram a valorizar suas contribuições, uma vez que tinham a mesma valia da professora. O caráter processual de pesquisa, de busca de referenciais para agregar nas cenas e de experimentação perene, foram estimulados constantemente no

processo de criação do espetáculo e alcançaram um resultado satisfatório.

Um objetivo traçado nesse escopo foi que, quando findasse o nosso prazo, apresentaríamos o que tivéssemos. Se só conseguíssemos alcançar e organizar exercícios é o que apresentaríamos na mostra, uma vez que o contexto de apresentação era pedagógico e o processo seria muito mais valorizado do que o resultado final.

6.6 PROJETO 2 - Oficina “Músicas e danças tradicionais: conhecimento e vivências da diversidade cultural do Tocantins”

Compreendendo a importância de se contribuir para construções identitárias que valorizem os próprios meios de expressão corporal, desenvolvi, juntamente com a professora de sociologia do IFTO – *campus* Colinas do Tocantins – Juliana Basílio, o projeto de extensão “Músicas e danças tradicionais: conhecimento e vivências da diversidade cultural do Tocantins”. A proposta teve como

objetivo a pesquisa e a realização de vivências no quadro de músicas e danças tradicionais do Tocantins. Com Foco Tecnológico em Desenvolvimento Educacional e Social, na Área de Cultura e Arte, têm como público-alvo a comunidade escolar do Campus Colinas do Tocantins. O Projeto pretende dar visibilidade e reconhecimento ao excelente trabalho que vem sendo realizado por estudantes de diferentes turmas dos cursos do ensino médio integrado desse Campus que têm especial interesse pelas linguagens artísticas e pela cultura tradicional¹¹⁶ (BASÍLIO/IFTO, 2018,s/p).

No contexto da disciplina de artes, algumas oficinas foram realizadas no horário do primeiro ano A de informática e B de agropecuária, associadas ao conteúdo das manifestações populares¹⁰⁵ (1ª etapa). Trabalhamos com manifestações próprias do Tocantins e de outras regiões. Na área da sociologia, a professora Juliana Basílio discutiu o conceito de cultura, identidade e regionalismo. Cada uma contribuiu com diferentes saberes conceituais e artísticos (dança, canto e tocar instrumentos).

Na realização (2ª etapa), a cada encontro uma mediação sobre uma dança tradicional do Tocantins¹¹⁷ era feita e, posteriormente, a apresentação de estímulos como passos, coreografias, cantos e movimentações próprias de cada manifestação. Depois ocorreram experimentações criativas dos elementos aprendidos tecnicamente de forma livre. Foram feitas pontuações técnicas e indicações, ressaltando qualidades e possibilidades, sempre de forma geral, sem nomear os participantes. Todos os elementos foram desenvolvidos no improviso, seguindo os contatos prévios mediados pelas

¹¹⁶ Conteúdo do projeto elaborado pela professora Juliana Basílio e submetido e contemplado no edital BolsaCultura – IFTO/2019.

¹¹⁷ Livro didático *Arte de Perto* (MUNIZ *et al*, 2016): UNIDADE 3, CAPÍTULO 11, p. 181).

condutoras.

A oportunidade de entrar em contato com diferentes manifestações expressivas da cultura popular foi vista pelas estudantes como um fator muito instigante (3ª etapa). Várias disseram que não achavam que gostariam de dançar, mas que durante o processo foram conquistadas pela experiência. Um aluno relatou no questionário aplicado para avaliação do projeto que

Sempre quis dançar, mas como homem nunca tentei. Esses momentos [das rodas] ficava esperando todo dia com vontade de aproveitar mais. Foi bom também as diferenças e perceber as culturas que nem sabia. Tem dança que é muito antiga, mas nem conhecia. Senti que com esses exercícios o corpo ficava mais livre e se expressava melhor [...] acho que tinha que ter mais disso na escola, assim a gente aprende sobre nossa cultura e sobre o nosso próprio corpo (Aluno Victor, 1º de agropecuária).

As rodas eram feitas como vivência, sem regras, mesmo com a mediação inicial. Com a contribuição do professor de filosofia Henrique Brum, com formação também em música clássica, as alunas que tocavam ou tinham interesse em tocar instrumentos de percussão, também participavam da roda. Todos os elementos eram feitos por meio da improvisação conduzida por nós professoras, mas a repetição proporcionou um processo de aprendizado técnico sistematizado e apreendido a cada encontro.

Uma reflexão importante é que associar as danças tradicionais à investigação do corpo foi muito importante para exemplificar e conectar alguns elementos que haviam sido trabalhados nas aulas (4ª etapa). A percepção de alterar o estado expressivo do corpo trouxe outros referenciais.

Outra questão provocativa é que todas as alunas que tiveram contato com as danças abordadas no contexto de sala de aula, como atividade da disciplina arte, quiseram também participar do projeto de extensão, de forma espontânea. Mesmo as rodas acontecendo muitas vezes no intervalo do almoço (entre 12:00 e 13:30), as estudantes dispunham de seu tempo livre para estarem nas danças. Essa disponibilidade para uma atividade opcional me levantou alguns questionamentos acerca da construção de espaços extracurriculares nos quais fosse possível proporcionar experiências e contatos que serviriam como forte aliado as aulas e conteúdos curriculares.

Cabe ressaltar a potência que essa experiência contribui nas aulas de teatro, tanto no que se refere ao trabalho com ritmo e canto quanto, principalmente, na disponibilidade do corpo para receber estímulos. A concepção desenvolvida sobre o corpo em um estado alterado, expandido, foi acessada pelas danças tradicionais vivenciadas e aproveitada em aula. Isabel Marques reforça a ideia trabalhada nas aulas de teatro com a Provocação Cênica sob o viés da dança e defende que

Conhecer o corpo e suas diversas possibilidades de relacionamentos com os outros, por meio dos processos de interpretação e criação em dança, colabora

também para que o aluno tenha uma maior discriminação de suas necessidades íntimas, de privacidade e de expressão que sejam manifestações saudáveis da sexualidade e adequadas ao convívio social (MARQUES, 2007, p. 53).

É importante que o aprendizado, por meio da experiência, não seja restrito às atividades extracurriculares, visto que consta no currículo. Compõe o Projeto Pedagógico dos Cursos de ensino médio integrado a realização de atividades complementares, proporcionando uma relação direta entre teoria e prática, como “atividades práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos, entre outros [...]” (PPC, 2014, p. 47). Por meio dessas, é possível desenvolver trabalhos transdisciplinares, integrando áreas e saberes que são normalmente abordados em contextos separados pelas disciplinas. Essa possibilidade pode ser extremamente frutífera, uma vez que segundo o documento “é imprescindível à construção de práticas didático-pedagógicas integradas, resultando na construção e apreensão dos conhecimentos pelos estudantes numa perspectiva do pensamento relacional” (PPC, 2014, p. 48). Entretanto, mesmo sendo previsto pelos documentos oficiais do campus, é possível perceber que a correlação entre áreas, fora de um mesmo eixo, na realização de projetos, nem sempre é efetivamente possível, uma vez que os objetivos das ações são frequentemente incompatíveis.

Outra problemática oriunda dessa indicação é que a interdisciplinaridade, neste caso, ocorrerá fora do horário escolar e não no contexto das disciplinas. Contudo, desde 2008, o ENEM estrutura sua prova interdisciplinarmente, seguindo as indicações dos PCNs (2008). Sendo assim, cabe questionar, então, por que não organizar as disciplinas intraclasse a partir de eixos integrados, com discussões transversais? Esta proposta metodológica da Provocação Cênica vem apresentar um meio de considerar a potência do aprendizado via experiência, proporcionando contatos interartísticos e interdisciplinares – no caso do projeto de extensão realizado.

Figura 3: roda de ciranda com as turmas dos primeiros anos (1/2018)



Fonte: Acervo do projeto - registro feito pela professora Juliana Basílio

Foram experienciadas as manifestações: súaia, ciranda, catira, congo, coco e tambor, contextualizando os aspectos históricos e socioculturais, além dos elementos estéticos e criativos. A professora Juliana Basílio, que tem um conhecimento vasto de vivências em quilombos e com as danças, ensinou muitos passos, coreografias e cantos.

Trabalhamos com o processo de multiplicadores, com estudantes que tinham interesse que conseguissem estar presentes em outros momentos que não só durante as aulas. A professora Juliana Basílio, como parte do projeto, confeccionou saias para as experimentações dos movimentos das danças e disponibilizou seu acervo de instrumentos. Este recurso foi particularmente especial, pois as estudantes que eram orientadas em suas performances de tocar instrumentos, de dança e de canto, conseguiram um desenvolvimento técnico-expressivo maior e um contato mais aprofundado com os elementos próprios de cada manifestação.

Figura 4: foto com as estudantes multiplicadoras



Fonte: Acervo do projeto – crédito professora Juliana Basílio¹¹⁸

Esse colaborativismo, presente no trabalho com as danças tradicionais, tendo as estudantes como facilitadoras, também fez parte de outras instâncias da experimentação com a Provocação Cênica e minhas limitações como professora especializada na área das artes cênicas, mas deficiente nas demais esferas das linguagens artísticas, foram consideradas. Aproveitei as habilidades e disponibilidades das alunas para suprir minha inexperiência. Por exemplo, algumas discentes que desenhavam e pintavam foram convidadas a contribuir com suas habilidades nas demonstrações na lousa ou em determinados conteúdos e, para que se sentissem estimuladas era solicitado que desenvolvessem um aprofundamento conceitual, recebendo exercícios mais complexos nas áreas em que já tinham algum conhecimento

técnico. Com isso, tanto suas criações foram valorizadas, quanto as estudantes tiveram um referencial visual elaborado pela sua própria colega. Essa abordagem permitiu trabalhar graus de complexidades em um mesmo conteúdo. Outro exemplo se deu com o conteúdo de música, desenvolvido principalmente no projeto com danças populares, em que trabalhei com elas o meu conhecimento de canto (vocalização, ritmo, afinação, tonalidade e timbres) e contei com a contribuição das discentes que tocavam instrumentos. Essa parceria com as alunas se estendeu também a outras professoras, como a Juliana Basílio, professora de Sociologia, que orientou com os instrumentos de percussão e o professor Henrique Brum, de filosofia, que, por possuir formação em violão clássico, integrou a equipe do projeto.

O corpo e o respeito à diversidade fazem parte das diretrizes para a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Em uma proposta pedagógica pautada pelo diálogo e pela construção colaborativa é preciso que a escuta seja respeitosa, o que se refere também a observar os desejos. O “respeito à diversidade” está presente tanto nos PCNs quanto na BNCC (2000, p. 04 e 2018, p. 487), assim como a importância de trabalhar corporalidades nos núcleos de criação artística (2018, p. 472) e a cultura corporal.

PROVOCAÇÕES FINAIS

O sistema pedagógico da Provação Cênica propicia meios de se abordar o conteúdo do teatro sob um viés prático, priorizando o caráter pedagógico do aprendizado por meio da experiência. Busca também compreender, a partir da prática reflexiva, como a professora- provocadora pode romper com hierarquias separatistas, tanto nas aulas práticas de teatro quanto no próprio sistema de educação.

Durante a pesquisa foi necessário buscar um equilíbrio entre delimitações advindas da condução enquanto professora, visando o andamento fluido da disciplina, e a intenção de trabalhar em cima de alguns princípios delimitados do sistema da Provação Cênica.

Os exercícios autorais, criados no contexto de aplicação do sistema, tiveram como foco o improvisado, a percepção corporal, a relação com as mídias digitais e o caráter propositivo e ativo dos sujeitos. Por meio da prática teatral foi possível prover relações com o cotidiano, os contextos de cada um e discutir as relações de interação socioculturais, provocando reflexões sobre ser cidadã consciente de seus direitos e deveres e agente de transformação social para a promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e tolerante.

Defendemos a construção crítica das alunas e a utilização de abordagens educacionais que explicitem o processo pedagógico de forma dialógica, incluindo todas as agentes da comunidade escolar como responsáveis pelos percursos e descobertas. Além disso, compreendemos o aprendizado advindo da experiência – o fazer teatral – como aliado principal de um sistema baseado na tomada de decisão por parte das alunas e na problematização constante dos caminhos escolhidos – considerando todas as agentes (docentes e discentes) como aprendizes. É neste intento que esta pesquisa se fundamenta e se fortalece.

A Provação Cênica enaltece o pensamento de Augusto Boal ao exaltar e trabalhar a capacidade do teatro de ensinar ao participante – artista e/ou espectador – “imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas [...] no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar” (1996, p. 27). Esse entendimento da linguagem e dos aspectos que a compõem está diretamente relacionado com a priorização do processo pedagógico, por meio da experiência, valorizada nessa pesquisa. Vivenciar e contribuir para seu percurso de aprendizagem possibilita as estudantes exercitar o poder da autonomia e conseguir mensurá-lo no dialogismo e contextualização da proposta.

Explicitar as escolhas pedagógicas e compreendê-las no processo é importante para que as alunas construam saberes com os quais possam se reconhecer e conectar enquanto indivíduos culturais. Na compreensão de Boal,

A arte pensa o sentimento e sente o pensamento. Procura conhecer a palavra como objeto sensível, transformando palavras em poesia, pois a poesia está na sintaxe e não no léxico, como a música está na sequência de notas musicais e não em cada uma. [...] Duas palavras, quando se associam, podem criar um terceiro Ser, soma infinita de significados. Como duas cores, dois sons, dois traços – quaisquer dois seres –, quando postos em relação, são mais do que a soma dos dois. [...] Não basta aprender a ler e escrever: é preciso sentir, ver e ouvir, produzir imagens, palavras e sons. A terra, a água e o ar; a palavra, o som e a imagem são bens da humanidade. Arte é direito e obrigação, forma de conhecimento e gozo. Arte é dever de cidadania! Arte é libertação! (BOAL, 2009, p. 93).

A experiência dialógica pautada no aprendizado libertário, de Boal e Freire (1996), fundamenta a importância da Provocação Cênica como um sistema pedagógico do teatro. Entendemos que a responsabilidade de promover uma formação cidadã passa também por conhecer os aspectos culturais tradicionais de seu contexto (no caso Tocantins), experimentar diferentes meios de criação expressiva e conectar o contexto da Arte com os saberes técnicos advindos de outras áreas de conhecimento.

Desse modo, a autonomia crítica desta proposta alia as características da Provocação Cênica a temas importantes como: a discussão acerca de identidades, o enaltecimento das construções identitárias de cada uma que compõe o coletivo e a identificação da diversidade e do multiculturalismo, para proporcionar ao processo artístico outra dimensão de vivência criativa, além de prover outras sensações, percepções e reflexões, na qual modifica-se o entendimento da autoria criativa, que no trabalho de grupo reitera o caráter igualitário das contribuições, sem que haja espaço para imposição de vontades e disputa.

A experiência é, de fato, palco para a investigação, para o erro e para a reflexão. Essa premissa rompe com a relação habitual que tem na professora a responsabilidade de pontuar e direcionar o trabalho e na aluna uma aprendiz passiva; pelo contrário, o processo provocativo contribui para que as próprias alunas sintam-se convidadas a opinar sobre os trabalhos das colegas e que escutem diferentes leituras sobre seus desempenhos. É possível, com isso, aprender ao acessar outros elementos, como a intuição, a reflexão crítica e a autoanálise.

Sendo parte fundamental para a formação do sujeito no ensino básico, a experiência precisa considerar as vontades e os meios expressivos desse sujeito, para que seja possível propor conexões, entendimentos e, principalmente, para que o aprendizado tenha aplicabilidade nos problemas cotidianos. Logo, quando propomos uma experiência que fundamenta-se no corpo, com suas especificidades, qualidades e limites, fugimos de uma padronização de pensamentos e respostas, buscando enaltecer cada individualidade. Os estímulos apresentados valorizam a proposição das

agentes envolvidas, além de se estabelecer como um espaço de construção coletiva, em que é preciso a participação das outras para que a proposta aconteça.

Em retrospecto, a mudança na disponibilidade e domínio expressivo do corpo foi evidente no decorrer de cada etapa da Provocação Cênica. À medida em que assumiam o controle processual da criação, as alunas passaram a responder às demandas mais prontamente e sentiram-se com maior liberdade para questionar o processo e o conteúdo, discordar de obras referenciais e associar seus gostos às reflexões proporcionadas pela experiência. Todos esses quesitos reafirmaram a importância de uma prática pedagógica reflexiva, realizada com responsabilidade sob um viés dialógico.

Defendemos a emancipação por meio do teatro para além da formação poética, preocupada, sobretudo, com a formação cidadã e o desenvolvimento de capacidades necessárias para que as estudantes venham a enfrentar a vida adulta com posicionamento crítico e propositivo, frente a sociedade e seus contextos. A força motriz para todas as reflexões – ideológicas, hipotéticas, políticas, lúdicas ou cotidianas – é a participação de cada indivíduo, o que a instiga/inspira/movimenta, enfim: provoca. Para isso, compreendemos que explorar o potencial pedagógico do teatro está além da própria linguagem.

Reconhecemos, todavia, que essa visão parece utópica se pensarmos em todas as demandas de conteúdo exigidas no ensino médio, visto que também existe uma responsabilidade que nós professoras precisamos considerar em relação ao futuro da aluna, seja na inserção no mercado de trabalho, no caso do médio integrado, ou na concorrência a uma vaga no ensino superior público, ENEM e vestibulares. O currículo geralmente não permite o desenvolvimento de capacidades, por mais importantes que sejam, já que deve-se cumprir conteúdos pré-determinados. Desse modo, nem sempre o cotidiano escolar provê o que Spolin (1979) chama de espaço ideal para a experiência.

Os documentos norteadores – LDB, PCN, BNCC, ODP e PPC, considerados nessas reflexões, apresentam incongruências entre si. Valorizam o aprendizado pela via da experiência, mas, contudo, não proveem meios para associar esse viés no cotidiano escolar – com falta de investimentos públicos, espaços físicos inadequados, número de docentes insuficiente em relação ao de alunas, desvalorização das profissões relativas à educação, dentre tantas outras falhas. Além disso, vimos na proposta de avaliação que o sistema de educação ainda se organiza sob um viés de produtividade, quantificando os saberes, mesmo que na teoria valorizem a formação cidadã e o desenvolvimento de capacidades humanísticas.

O contexto escolar exige um olhar diferenciado na abordagem da prática teatral, por partir de uma diretriz institucional para as escolhas do conteúdo e propostas práticas. Não possui o objetivo

de formar artistas e nem função restrita ao desenvolvimento de habilidades para a prática criativa, mas sim o de aliar à experiência estética o aprendizado da linguagem teatral, relevantes para a formação cidadã da estudante. Além disso, o trabalho efetuado, em um âmbito institucional, exige diversas ações burocráticas para que se possa avaliar, de forma objetiva e pragmática, o rendimento das alunas, mesmo dentro de um componente curricular que entende a subjetividade e a singularidade da indivíduo como um fator importante do processo dialógico de ensino-aprendizado.

Cabe pontuar que todo o processo foi realizado entremeando conteúdos considerados entediantes pelas estudantes e de rigores comportamentais, no espaço de salas de aula teóricas, com exercícios cênicos de criação e controle corporal. O sistema desenvolvido construiu, assim, um ambiente – físico e simbólico – no qual a liberdade foi exaltada, ainda que confrontasse e expusesse a tendência de a instituição escolar controlar o comportamento das estudantes através de normas disciplinares, como parte de nosso constructo cultural, muitas vezes condicionado. Na Provocação Cênica tudo podia, tudo era motivo, tudo gerou reflexão!

Ensinar pelo/para/com/o corpo é extremamente importante para que as potências expressivas das estudantes sejam desenvolvidas. O meio, dito por Vygotsky (2004), se relaciona com a construção simbólica de todos os elementos com os quais cada indivíduo interage, incluindo a escola, a professora, os métodos, os conteúdos e assim por diante.

Ensinar teatro é uma grande responsabilidade, posto que “a qualidade das interações intersubjetivas, culturalmente mediadas, interferem decisivamente no processo de constituição dos sujeitos” (JAPIASSU, 1998, p. 9). Na criação de um ambiente colaborativo, no qual o protagonismo da aluna no processo de aprendizado seja objetivado, é preciso criar conexões e aberturas para o diálogo e, principalmente, para a escuta.

O autoconhecimento foi parte importante do processo de investigação, mesmo porque, se a provocação depende das vontades da estudante, é preciso estimular que ela não só as compreenda, mas saiba expressá-las e alcançá-las. Nesse sentido, Freire afirma que a educação, preocupada com a construção da autonomia da aluna, deve propor

ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE, 2008, p. 67).

Diante disso, não há espaço para passividade na formação, nem das estudantes e nem da professora-provoadora. Identificamos três dimensões para a construção da relação pedagógica pela

provocação: a cumplicidade, o diálogo e o respeito.

A **cumplicidade**¹¹⁹ proporciona a criação de um vínculo entre professora e estudante e pode ser fomentada por meio da observação e, principalmente do diálogo. Demonstrar disponibilidade para a escuta permite que a professora não pautue suas decisões e análises somente em seu contexto e perspectiva. Objetivando uma relação dialógica entre sujeitos na formação escolar, é preciso deixar claro que o objetivo da professora sempre será (deve ser) alcançar o sucesso de suas estudantes. O sucesso muitas vezes é compreendido como atingir uma média específica ou demonstrar sabedoria em determinado meio de aferição de rendimento, contudo, o que compreendemos é que se relaciona ao processo – percurso de assimilação – e não a resultados.

O **diálogo** na educação é um elemento discutido por muitos autores (GADOTTI, 2010; FREIRE, 1992; LIPMAN, 1995) e o entendemos como fundamental nas relações escolares. As relações interpessoais precisam ser valorizadas e, principalmente, para propor uma autonomia da discente, é preciso ouvi-la e permitir que seja agente de sua própria formação. O diálogo é a base para o respeito, que precisa ser sempre recíproco. A comunicação é o que alicerça a construção conjunta de saberes de forma horizontalizada.

Por fim, o **respeito** está diretamente relacionado com a aceitação das diferenças, das subjetividades e dos limites de cada pessoa. Para que haja respeito é preciso distanciar o julgamento prévio que toma por base um contexto – ético e moral – próprio. Assim, ter como objetivo uma educação libertadora por meio da construção crítica e autônoma das estudantes depende da construção de uma relação respeitosa, na qual todas vejam-se impelidas a contribuir e se sintam livres para confrontar ideias sem medo de um julgamento.

O ambiente é uma parte importante do processo pedagógico escolar. O respeito, entretanto, não pode ser confundido com uma postura autoritária e sem escuta. É fundamental estabelecer limites, mesmo que subjetivos e com liberdade de escolha. Uma construção coletiva de saberes precisa ser inclusiva e capaz de modificar-se a partir de interações. Sobre essa perspectiva é importante o contato com o pensamento de Freire que afirma que

Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este que fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes (2005, p. 37).

¹¹⁹ Ver Bock (2003) sobre Cumplicidade Ideológica.

Os três elementos identificados importam para além do âmbito escolar e precisam ser adotados em todas as esferas sociais, especialmente ao se objetivar uma formação crítica e autônoma¹²⁰.

No contexto desta pesquisa, o objetivo foi desenvolver potencialidades, respeitar a parceria igualitária entre docente e discente e entre aprender e ensinar, considerando as contribuições e diferentes perspectivas. Para tanto entendemos que é preciso conhecer as individualidades e buscar meios de alcançar seu interesse, alinhar visões e, principalmente, buscar exemplos que sejam relacionáveis com seus contextos socioculturais e cotidianos.

A Provocação Cênica é composta, obrigatoriamente, por uma relação horizontal e desierarquizada, sendo que suas etapas auxiliam nessa construção colaborativa.

Com esta pesquisa, é manifesto que a utilização do espaço de aprendizado formal para a criação cênica pode ser um potente aliado da experiência.

As quatro etapas da Provocação Cênica – conteúdo, estímulo, discussão coletiva e análise da professora-provocadora, apresentadas neste processo-relato, visou instigar o desejo de todas de aprender-se, discutir-se e ideologizar-se. Além disso, incitou a percepção do corpoem performance – com presença e energia, conectado em sua totalidade – e o “ser-estar” da espectadora.

Esta pesquisa pretende fazer-se acessível, em suas etapas e estímulos, também para aquelas docentes que não têm formação na área, aproveitando a organização e o processo-relato das inteirações vivenciadas para fomentar, discutir, desconstruir e propor outros meios. O termo ‘educação humanizada’ (MORENO, 1999), por exemplo, mostra a tentativa da área da educação em considerar as subjetividades dentro de um modelo escolar ainda historicamente enrijecido em seus métodos, metodologias e procedimentos didático-pedagógicos¹²¹. Entretanto entendemos que para que haja um aprendizado significativo e duradouro¹²² é preciso problematizar também os modelos e contextos educacionais. Buscar meios de envolver a estudante faz parte da docência. Compreendemos, com essa mesma convicção, que é fundamental que a professora considere em sua práxis a maneira como cada discente é afetada pelo conteúdo e pela didática docente.

Consideramos importante discutir com as estudantes a aplicabilidade do conteúdo abordado para que seja possível valorizar o processo de aprendizagem. Se a aluna souber para o que aquele

¹²⁰ Cabe pontuar o conceito desenvolvido por Pierre Bourdier (de “Violência Simbólica”, ainda que não seja o foco ao abortar afetos no contexto escolar, que significa a violência exercida pelo corpo sem que, necessariamente, haja uma fisicalidade ou verbalização, mas que mesmo assim causa danos para o indivíduo. Compreender o conceito e sua dimensão simbólica reforça a importância de se pautar nesses três elementos para a criação de ambientes saudáveis para o ensino-aprendizado.

¹²¹ Ver Libâneo (2003).

¹²² Ver Vygotsky (2008).

conteúdo serve (ou servirá) na sua vida, maior será a disponibilidade para compreendê-lo e aplicá-lo. Para isso a professora-provocadora contribui estimulando a reflexão, confrontando ideias e permitindo que a aluna tenha um olhar crítico sobre seu próprio desenvolvimento, pessoal e escolar.

Percebemos que reconhecer cada estudante em suas individualidades, gostos, diferenças e incentivá-las a permitir-se aprender e influenciar-se com a experiência é fundamental para o ensino do teatro no contexto da Provocação Cênica. A formação escolar precisa considerar diferentes graus de (des)envolvimento e promover estratégias que consigam provocar.

As estudantes precisam aprender a questionar, assim como as professoras necessitam se abrir para serem confrontadas, mesmo entrando em um espaço de vulnerabilidade e insegurança. Se não houver uma retroalimentação na/da relação docente-discente não será possível aplicar o sistema da Provocação Cênica.

Diante disso, entendemos que a formação continuada deve ser valorizada e estimulada pelas instituições de ensino, para que seja possível aproveitar, como aliada, as mudanças da sociedade. As novas tecnologias exigem mudanças de paradigmas na docência, como mostramos. Os meios de envolver as estudantes na aula, considerando as virtualidades, a rapidez das informações/conhecimento, a globalização e, até mesmo os referenciais artísticos precisam ser um tema constante e atualizado no trabalho da professora.

Lidar com as especificidades que o contexto educacional proporciona é importante para uma reflexão acerca do próprio ofício de educadora. Para tanto, é preciso que haja investimento na qualificação e requalificação profissional (LIBÂNIO, 2003, p. 18). O paradigma da produtividade não pode ser ignorado pela professora, ao contrário, precisa ser encarado como uma das variáveis que norteiam seu trabalho, para que, assim, seja possível uma formação integrada entre a aluna da educação básica e os diversos setores profissionais. Essa preocupação interfere diretamente nas escolhas da professora e, principalmente, nos significados que sua intervenção alcança na formação crítica e autônoma da estudante.

Ser docente é estar em constante aprendizado e não em constante ensino. É preciso tirarmos do ato educacional a carga centralizadora e dogmática de saber e buscar estabelecer outros paradigmas que contribuam para o aprendizado de professoras e alunas.

Consensos sobre a prática pedagógica não são possíveis de serem traçados de forma generalizada e sem se ater a cada contexto e especificidades, como vemos em Libânio (2003). Nem é o objetivo desta pesquisa. Entretanto, um ponto recorrente é a prática reflexiva, que propõe o ofício constantemente confrontado e problematizado. Para isso a professora-provocadora pode buscar

compreender que faz parte de um todo e que sua perspectiva interfere no processo de interesse de todas as demais agentes, sendo a premissa contrária também verdadeira.

O corpo, fruto cultural da sociedade, sempre será político e sempre irá emanar informações. O espaço escolar, que ultrapassa a fisicalidade e se constrói sob uma simbologia de experimentação – erros e acertos, também precisa estar em constante modificação. Se a BNCC (2018) imputa-se como um instrumento que provê mudanças, mesmo que sua proposta final tenha sido arbitrária, como vimos, é responsabilidade de todas interpretá-las e discutir meios de colocá-la em prática. Isso implica compreender que tanto professora como estudantes têm seus papéis modificados, tornando-se efetivamente parceiras no processo pedagógico escolar.

Consideramos que mediante essa implicação não podemos permanecer com métodos antes validados como adequados, nos quais hierarquicamente existe uma valoração de saberes. Construir autonomia nos processos de aprendizados infere posicionar-se enquanto sujeitos em suas subjetividades e pensamentos. Até porque não existe neutralidade, uma vez que todo posicionamento é uma afirmação de ideologias. Discutir a vida pessoal não é necessariamente relevante, mas colocar-se ideologicamente, numa militância-existência, é importante. Saber ouvir e dar voz aos sujeitos. Ser uma professora-provocadora carrega consigo emblemas que perpassam o corpo-identidade – mulher, negra, feminista, professora, atriz, militante, considerando-os em todas as relações e propostas.

O contato com a linguagem teatral na formação escolar é fundamental, uma vez que torna todas mais receptivas a aprender com a diversidade, os referenciais culturais, as discussões ideológicas e a autopercepção, que são objetivos da área (BNCC, 2018; PCNs, 2000). Desse modo, é importante não ser contraditório nos quesitos liberdade expressiva e opinião, o que não infere desvalorizar a técnica, a contextualização histórica, os referenciais criativos e a formação de espectadoras nos constructos artísticos e suas potencialidades de desenvolvimento crítico. Diante disso, para a professora é preciso a realização de leituras que possam interpretar, não somente o que é verbalizado, mas outros meios de expressão, como o próprio teatro possibilita.

Os corpos modificam-se constantemente por meio dos encontros, que propulsionam a potência de agir. A professora, como facilitadora desses encontros, pode aproveitá-los para suscitar desejos. Assim, o sistema da Provocação Cênica é mais do que uma tentativa de construir outras teorias aplicáveis para a prática cotidiana, pois é um meio de perceber como os estudos da área da educação podem fomentar mudanças que tornem as estudantes mais participativas de seus próprios aprendizados.

O sistema da Provocação Cênica, ainda, propõe discutir a importância da experiência dentro

dos objetivos curriculares da atualidade, de um aprendizado que se pautar no contato com diferentes contextos e processos pedagógicos. Potencializamos o conhecimento técnico, histórico-contextual e as subjetividades construídas pelo imaginário de um sujeito cultural, ao considerar a experiência como processo de aprendizado capaz de promover compreensões da dimensão crítica, ideológica, estética e sistemática do teatro.

O aprendizado proveniente da ação de projetos práticos associados à experiência pessoal de cada estudante é fundamental sob uma perspectiva de construção de autonomia. Diante disso consideramos um dos pilares do trabalho docente questionar quais os benefícios que a inserção de conteúdos que valorizam a experiência pode prover. E, ainda, quais são as implicações pedagógicas de se desenvolver um currículo que considera, de forma efetiva, a participação discente para sua elaboração? O sistema escolar está pronto para ser avaliado processualmente por toda a comunidade escolar? O currículo, tal qual conhecemos a partir dos PCNs, já foi desconstruído na busca por um processo dialógico efetivo. Entretanto, além de não ter sido construído com a devida escuta dessa mesma comunidade escolar, ainda é necessário discutir como ele interfere no trabalho docente, inclusive na sua formação acadêmica.

Os documentos que regem o ensino básico brasileiro abordam a importância da experiência para que se tenha estudantes que desenvolvam seu potencial cidadão (BNCC, 2018, p. 09; PCNs, 2000, p. 25). O que significa que a relação teoria e prática é (e deve ser) indissociável, como propomos com o sistema pedagógico da Provocação Cênica. Ainda que seja perceptível uma diferenciação na valorização dos saberes advindos da teoria e da prática – como se a separação fosse possível – entendemos que o constructo empírico depende da “processualidade”.

A Provocação considera o teatro como experiência, proporcionando espaços de exercício da imaginação a partir de conhecimentos técnicos sistematizados. Essa noção contribui para o argumento que defende o ensino da linguagem na educação básica como fundamental para formação da jovem crítica, agente e capaz.

Precisamos militar para que a importância do teatro na formação escolar seja percebida, considerando seu potencial. A partir do sistema da Provocação Cênica pensamos sobre a poética pedagógica da professora de Artes que busca meios – técnicos, conceituais, estruturais, políticos – para agregar ao sistema, com sua perspectiva, subvertendo-o e modificando-o sempre que necessário. A valorização das subjetividades nas experiências educacionais do teatro precisa ser encarada em suas potências e especificidades, uma vez que só assim será possível promover o acesso a bens artísticos-culturais.

Parece-nos indissociável pensar numa prática criativa na área do teatro sem contar com a

experiência, a disponibilidade para se buscar (constantemente) percursos poéticos expressivos. Contudo, também compreendemos que não cabe à docente, sob uma perspectiva de liberdade criativa ser a julgadora dos resultados alcançados. Não no ensino médio! O que não significa não pautar seu trabalho em dimensões técnicas e conceituais. O caráter exploratório do campo artístico – tanto do eu quanto do coletivo – é um dos pontos que fundamentam a importância de uma formação estética que consiga despertar criticidade.

Existem uma profusão de métodos que possibilitam caminhos para a condução das aulas de teatro e entendemos que é preciso conhecê-los, confrontá-los, apropriarmos-nos deles, também, ressignificá-los a partir das nossas contribuições ideológicas. A heterogeneidade processual é fundamental para que não haja uma padronização de métodos que não considerem as humanidades e que barre a experiência (que exige entrega e abertura para as tentativas e erros).

O teatro como linguagem expressiva, que apresenta em sua constituição uma função obrigatoriamente política, ao ser trabalhado no contexto escolar do ensino médio, possibilita a formação de criticidade por meio da ação do corpo. Quando Boal afirma que “[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” e, ainda, que “os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro” ele identifica que a linguagem, uma vez que é pautada na ação do corpo e seus significados, deve ser respeitada em sua potência de construção por meio da experiência (BOAL, 1991, p. 17).

Pensar a experiência da estudante é tão importante como pensar a experiência da docente, visto que é por meio dessa relação dialógica que os paradigmas educacionais poderão ser alicerçados.

Ser uma professora-provocadora é algo que pode auxiliar no desenvolvimento de métodos didático-pedagógicos para a criação artística das estudantes. Contudo, o que defendemos com o sistema de Provocação Cênica é que a busca poética da professora não deve subjugar o aprendizado que a experiência estética pode providenciar, com erros e acertos. Não significa também inferir que nunca haverão espaços para associar o potencial artístico da professora-artista dentro de um contexto criativo no ensino médio. Porém o mote da Provocação Cênica é permitir uma quebra autoral e uma relação processo propositalmente incerto de estímulos. Há, nesse desprendimento, um posicionamento ideológico que acredita que a construção crítica e autônoma da aluna será melhor alcançada se ela puder contribuir com sua formação. O gostar do conteúdo, ou da professora, passa a ser menos importante do que compreender os possíveis caminhos e resultados, decidir sobre os próprios desejos e problematizar as artes no contexto sociocultural de cada agente.

No sistema da Provocação Cênica busca-se, de maneira experimental, outro lugar epistêmico

fora das convencionalidades ou metodologias criativas, mudando o estímulo para investigações especiais, sensoriais, conceituais e poéticas. É especificamente na “procura por” meios que é possível não enrijecer caminhos, considerando cada indivíduo e coletivo com suas especificidades contributivas. Assim, cada aplicação do sistema será diferente, tanto pela mudança de sujeitos quanto pelo contexto sociocultural.

Os saberes artísticos e pedagógicos podem coadunar em equilíbrio a partir da problematização da formação acadêmica e da realidade cotidiana da práxis pedagógica da professora de teatro. Para isso é preciso que haja escuta e observação livre de preconceções. Uma estratégia que o sistema propõe, como parte da construção coletiva do processo, é a revisão constante dos planos de aula, abrindo-se para mudanças suscitadas pelo contato com as estudantes. O fazer artístico pode (e deve) colaborar para o desenvolvimento de ações pedagógicas, dentro do ambiente institucionalizado. Saber conduzir, explicar, estimular é parte importante de saber provocar.

Diante disso, defendemos que a função da Provocação Cênica é essencialmente pedagógica, pois cabe a ela não tomar seu próprio processo e experiência como pressuposto de um resultado objetivado da aluna. Essa pesquisa pauta-se no entendimento de que cabe à professora problematizar constantemente sua prática pedagógica e refletir sobre suas escolhas, tendo como objetivo máximo a formação das estudantes.

Se no contexto escolar atual ainda é uma realidade a professora de Arte polivalente¹⁶⁸, como apresentado na introdução, percebemos que o sistema pedagógico da Provocação Cênica confere às professoras que não são formadas na linguagem teatral um meio para desenvolver o trabalho prático que não dependa somente de suas próprias competências e habilidades.

Não significa que defendemos a polivalência, visto que sobrecarrega as professoras e não permite o contato das estudantes com uma visão aprofundada de cada segmento artístico. É preciso lutarmos pela importância de contar com professoras atuantes em áreas específicas, para que possamos ter um ensino básico responsável com a dimensão social da formação escolar, mesmo mediante a implementação da BNCC (2018), que é uma realidade da educação atual.

Muitas vezes a demanda curricular e institucional faz com que a experiência criativa seja um conteúdo realizado fora do horário de sala de aula de teatro. Porém, essa dissociação da prática com o conteúdo possibilita que o aprendizado advindo da experiência seja considerado secundário e também que nem todas participem, visto que não há obrigatoriedade.

De fato, o teatro e a educação são áreas conectadas, principalmente no entendimento contemporâneo do trabalho em grupo, respeitando as contribuições e olhares diversos. Entretanto, é

visto também que as demandas institucionais, os protocolos e currículo nem sempre possibilitam privilegiar a investigação pela investigação, sem direcionar o aprendizado para provas e/ou apresentações comemorativas específicas. As responsabilidades colocadas em cima dessa professora muitas vezes fazem com que não seja possível priorizar a construção crítica do conhecimento.

Assim, ser uma professora-provoadora mais do que encontrar no espaço escolar um ambiente em que sua poética contribua para a experiência estética das discentes, é compreender a potência do aprendizado por meio dessa experiência, mesmo que se exima de qualquer autoria.

Faz parte da formação escolar a preocupação com o ser social e a utilização do sistema da Provocação Cênica permite utilizar a prática para somar, integrando diversos saberes, além de promover o exercício do diálogo, a reflexão, a autopercepção e o respeito mútuo entre todas as integrantes do coletivo. Além disso, possibilita que cada pessoa, sendo protagonista crítica de seus desejos e ações, se perceba como indivíduo sócio-histórico-cultural. Desse modo, a estudante compreende seu processo e percebe-se também como artista, com sua contribuição sendo fundamental para o desenvolvimento do componente curricular escolar e para o trabalho criativo colaborativo. A docente que não se deixa afetar por sua prática, com uma reflexão acerca de seu trabalho, também não aprende com sua própria experiência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

ALEIXO, Fernando. “Vocabulário Poético do Ator”. Revista ouvirOUver. **Revista Programade PósGraduação em Artes da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais**. Universidade Federal de Uberlândia. 2008.

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da lei n. 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: Acesso em: 13 jan. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153>.

ANDRÉS, Ivana. **Circo do Lixo**. Oficinas urbanas. Belo Horizonte: Grupo Galpão.2011.

ANTOINE, André. **Memories of the Théâtre Libre**. Translation: Marvin A. Carlson. Miami: University of Miami Press, 1964.

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

ARAÚJO, Antônio. **A gênese da vertigem: o processo de criação de o paraíso perdido**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

ARISTÓFANES. **Lisístrata**. São Paulo: L&PM, 2003.

ASLAN, Odete. **O ator no século XX: evolução da técnica, problema da ética**. Tradução: Raquel Araújo Baptista Fuser, Fausto Fuser e Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AZEVEDO, Jefferson Cabral; NASCIMENTO, Giovane; SOUZA, Carlos Henrique Medeirosde Souza; GUIMARÊS, Décio Nascimento. Dependência digital processos cognitivos e diagnóstico. **IX Simpósio Nacional ABCiber – PUC São Paulo**, 2016. Disponível em: http://abciber.org.br/publicacoes/livro3/textos/dependencia_digital_____processos_cognitivos_e_diagnostico_jefferson_cabral_azevedo.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos: Ensaios sobre a Imaginação da Matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1986.

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. Ed. Hucitec Unicamp. Campinas, São Paulo. 1995.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel: tratado de antropologia teatral**. Tradução: Patrícia Alves Braga. São Paulo: Teatro Caleidoscópio, 2009.

- BARBA, Eugênio. **Queimar a casa: origens de um diretor**. Tradução: Patrícia Furtado Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes**. Tradução de Luis Otávio Burnier. São Paulo: HUCITEC, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **ARTE-EDUCAÇÃO: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BASÍLIO, Juliana. **Músicas e danças tradicionais: conhecimento e vivências da diversidade cultural do Tocantins**. Palmas: IFTO, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Mirta Rosenberg. Buenos Aires: Fondo, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **O autor como produtor. Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: editora pedagógica e universitária, 1971.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Garamond, 1982.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- BONDIA, Jorge Larossa. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.
- BONDIA, Jorge Larossa. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19- 28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/>. Acessado em 10 de outubro de 2020.
- BONFITTO, Matteo. “Tecendo os Sentidos: A Dramaturgia como Textura”. Publicação do **Festival Internacional de Teatro de São José do Rio Preto**. São Paulo: SESC, 2008.
- BONFITTO, Matteo. **O Ator Compositor**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2002.

BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Parte I: Bases Legais. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em 04 de março de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm >. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRETON, David Le. **Sociologia do corpo**. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

BRITTO, Milena. **Política para as artes**. Salvador: EduFBA, 2008.

BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Tradução: Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais**. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Civilização brasileira, 1999.

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Tradução: Oscar Araripe e Tessy Calado. Editora Vozes, 1970.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria, “Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (orgs), **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13- 37, 2008.

CARLSON, Marvin. **Performance a critical introduction**. Londres e Nova York: Routledge, 1996.

CARREIRA, André Luiz Antuiies Netto. “A função social do diretor teatral e os contextos culturais regionais”. **Revista Linhas**. V. 1, nº 1, 2000.

CARVALHAL. **Provocador Cênico: implicações de uma outra função em Processos Colaborativos e Pedagógicos**. Dissertação (mestrado). Orientação: Dr. Marcus dos Santos Mota. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

CASTRO, Claudio de Moura. **Oficinas mecânicas para formar advogados?** Revista Veja, n.1520, nov.1997.

CHOMSKY, Noam. **New horizons in the study of language and mind**. Cambridge: University Press, 2000.

CHOTHIA, Jean. **André Antoine**. New York: Cambridge University Press. 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMTE, Augusto. 1798-1857. C739c Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; **Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista/ Auguste Comte**; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. — São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORAZZA, Sandra Mara. “Na diversidade cultural, uma docência artística”. Pátio – **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 17, p. 27-30, 2001.

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

COUTINHO, Matina Henriques. “O uso da abordagem dialógica do teatro em comunidades na experiência do Grupo Nós do Morro, da favela do Vidigal, Rio de Janeiro”. In: RABETTI,

Maria de Lourdes (org.). **Anais do IV Congresso Brasileiro Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

COUTINHO, Rejane Galvão. “Como se formam professores de Arte?” In: **Jornal UNESP**. – Ano XX – nº 211. 2006. Disponível em: <https://www.unesp.br/aci/jornal/211/opiniaio.php>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

CRUVINEL, Tiago de Brito. “A avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio”. **Urdimento - Revista De Estudos Em Artes Cênicas**, 2019.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018

DESCARTES, René. **Meditações Sobre Filosofia**. São Paulo: Primeira, 2004

DESGRANGES, Flávio. “Arte como Experiência da Arte”. **Lamparina: Revista de Ensino do Teatro**, 2010.

DESGRANGES, Flávio. “Pedagogia do teatro [recurso eletrônico]: prática, teoria e trajetórias de formação docente” / organizadores Lucinéia Contiero, Fernando Freitas dos Santos, Matheus Vinícius de S. Fernandes. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.

DESGRANGES, Flavio. **A Inversão da Olhadela**. Hucitec, São Paulo, 2012.

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

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Crucite, 2011.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: MartinsFontes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

DOMINGUES, Diana. **Criação e interatividade na ciberarte**. São Paulo: Editora Experimento, 2002.

EICHER, Karim Sieben; BUCH, Helena Edilamar Ribeiro; BUCH Vanessa Marcela. “Ensino e tecnologia digital: possibilidades e limitações”. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente - SP, v. 29, n. 2, p.156-172, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/viewfile/5810/pdf>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.

ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Tradução: Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FADEL, Georgete. “Medicina Legal”. In **caderno de Produção A última quimera- uma necrofagia teatral**. Cia Les Commediens Tropicales. 2007. Disponível em: https://issuu.com/cialct/docs/ltima_quimera_-_necrofagia_teatra_ba17e3744d67c1

FERNANDES, Ciane. “Estudos em Movimento III: Corpo, Fronteiras e Conexões”. **Caderno do JIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**/Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro/Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – nº 24, julho. 2011. Salvador – BA: UFBA/PPGAC, 2010.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Educação Patrimonial e Cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História**. Revista Brasileira de História 13 (25/26), 1993.

FERNANDES, Sílvia. **Grupos Teatrais: anos 70**. Campinas: Unicamp, 2000.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo, SP: Ed. Perspectiva, 2002.

FERRACINI, Renato. “O Treinamento Energético e Técnico do Ator”. In **Revista do Lume**. Campinas, p. 94-113. 2012. Disponível em: <http://gongo.nics.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/viewFile/195/186>

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

FERRACINI, Renato. **Café com Queijo: corpos em criação**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, Ed. Fapesp, 2006.

FERRACINI, Renato. **Ensaio de Atuação**. São Paulo: Perspectiva e FAPESP, 2013.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Joana. **A Fisiologia do Canto Erudito como Guia para uma Prática Vocal Informada**. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, 2014.

FISCHER, Stela Regina. **Processo Colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos. de. “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- FREUD, Sigmund. “O Humor (1927)”. Vol. XXI. **Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Editora Cortez, 2010
- GAYA, Adroaldo. **A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade**. *Sociologias*. 2006.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **Stigma: notes on the management of spoiled identity**. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall, 1988.
- GOLDENBERG, Miriam. “PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS”. 2004. https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/177324/mod_resource/content/1/6.%20Pesquisa%20Qualitativa%20em%20Ci%C3%A7%C3%A2ncias%20Sociais.pdf
- GOLFETO, Jonas. “Provocação Cênica”. In **Caderno.Suporte**. Cia Les Commediens Tropicales. 2009. Disponível em: <https://issuu.com/cialct/docs/caderno.suporte>
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Tradução de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GUINSBURG, Jacó. “Texto ou Pretexto”. **Revista Olhar**, São Paulo, Ano 2. Nº 3, junho, 2000.
- HADERCHPECK, Robson. “O diretor-pedagogo”. **Revista Científica FAP**, Curitiba, v.5, p. 277-294, 2010.

- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A. 1997.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006
- HÜBNER, Zygmunt. “Pode-se ensinar direção?”. In: **Cadernos de Teatro n° 83**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1979.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010. HUTCHEON, Linda. **A theory of adaptation**. New York: Routledge, 2006.
- ICLE- Gilberto. “Da Pedagogia do Ator a Pedagogia Teatral Verdade” - Urgência -Movimento. - **O Percevejo**. Rio de Janeiro: 2009.
- ICLE, Gilberto e PAZ, Luciana. “CURRÍCULO-DOCUMENTO, CURRÍCULOS-PERFORMANCE”. *Educ. rev.* [online]. 2020, vol.36, e222728. Epub Aug 14, 2020. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222728>.
- ICLE, Gilberto. “Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?” **Urdimento**. N. 17. setembro. 2011.
- ICLE, Gilberto. **Para apresentar a Performance à Educação**. 35(2): 2010.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. Brasília, 2015. Disponível em: <Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> >. Acesso em: 26 fevereiro de 2021.
- JAPIASSU, Ricardo Otoni Vaz. “Jogos teatrais na escola pública”. **Rev. Fac. Educ., São Paulo**, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de março de 2021.
- JAPIASSU, Ricardo Otoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP. Papiroseditora, 2001.
- JUNQUEIRA, Mariza. “Necropsia”. In **caderno de Produção A última quimera- uma necrofagia teatral**. Cia Les Commediens Tropicales. 2007. Disponível em: https://issuu.com/cialet/docs/ltima_quimera_-_necrofagia_teatra_ba17e3744d67c1
- KAHN, François. “Reflexões sobre a prática da memória no ofício do ator de teatro”. Tradução de Luiza Jatobá. In: **Sala Preta**. São Paulo: USP, 2010.
- KNÉBEL, Maria Osipovna. **El último Stanislavsky**, Tradução: Jorge Saura. Madri: Fundamentos, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. “A Nova Proposta De Ensino Do Teatro”. **Revista Sala Preta** São Paulo: PPGAC v. 2, n. 1, 2002.

KOUDELA, Ingrid. et al. (Org.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP, Escola de Teatro, 2013.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KUSNET, Eugênio. **Ator e Método**. São Paulo: Hucitec, 1985.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978

LAZZARIN, Luís Fernando. “Problematizações sobre o ensino de Artes Visuais e a Educação Musical”. **Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais - Revis LAV.** , v.2, p. 01 - 17, 2004. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/revislav/article/view/2184> > Acesso em: 20maio 2020.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. Tradução de Pedro Sussekind. São Paulo:Cosac Naify, 2007.

LES COMMEIENS TROPICALES. In **Caderno.Suporte**. Cia Les Commediens Tropicales. 2009. Disponível em: <https://issuu.com/cialct/docs/caderno.suporte>

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora Paidós, 1999.

LEVY, Pierre. **Que es lo virtual?** Barcelona; Buenos Aires; México: Editora Paidós, 1999a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIBÂNEO. José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1990.

LIGNELLI, César. **Sons e(m) Cena: Parâmetros do Som**. Brasília: Editora Dulcina, 2014.

LIMA, Maria Bernadete Barbosa. **Projetos na escola: uma metodologia para aprender no ensino fundamental**. Lajeado: centro universitário Univates, 2014.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Perpétuo, Petrópolis: Vozes: 1995.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal doRio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

- MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. São Paulo: Editora Global, 2004.
- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MEADOWS, Donella. **Pensar em Sistemas**. London: STERLING, VA, 2008.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**. Edições Loyola, 2002.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1994.
- MEYERHOLD, Vsévolod. **Do teatro/ Vsévolod Meyerhold**. Tradução: Diego Moschkovich. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MITCHELL, Katie. **The Director's Craft: A Handbook for the Theatre**. UK: Routledge, 2009.
- MNOUCHKINE, Ariane. **A arte do presente**. São Paulo: Cobogó, 2011.
- MORENO, Montserrat (Org.). **Falemos de sentimentos: A afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.
- MOTA, Marcus. **Estudos sobre teoria e história do teatro e artes em contato**. Disponível em: http://brasil.academia.edu/MarcusMota/Books/1006424/Dramaturgias_Ensaio_sobre_teorias_e_historia_do_teatro. 2009. Acesso em 24 de outubro de 2020.
- MUNIZ, Mariana Lima; DUBATTI, Jorge – “Cena de Exceção: o teatro neotecnológico em Belo Horizonte” (Brasil) e Buenos Aires (Argentina) **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 366-389, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266069727>>
- MUNIZ, Mariana. Maurílio Andrade Rocha, Rodrigo Vivas e Juliana Azoubel. Livro didático: **Arte de Perto** PLND, São Paulo: Leya, 2016.
- NAPOLI, Francesco. **Luigi Pareyson e a Estética da Formatividade: um estudo de sua aplicabilidade à poética do ready-made**. Dissertação. Ouro Preto: IFAC/UFOP, 2008.
- NICOLETE, Adélia. **Da Cena ao Texto: dramaturgia em processo colaborativo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

- NICOLETE, Adélia. “Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático”. **Sala Preta**. São Paulo: 2002.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Ensino de Arte na Educação Básica. In: **Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil**, 17.; Colóquio sobre o Ensino de Arte, 6., 2007, Florianópolis. Anais. Florianópolis: 2007.
- OIDA, Yoshi. **O ator invisível**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2007.
- OLIVEIRA, Andrea Barros Carvalho de. “O ENEM como processo seletivo para o ensino superior”. **Jornal de políticas educacionais**. v.9, n.17 e 18, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PACHECO, Sulian Vieira. “Do corpo como instrumento ao corpo como lugar”. In: **Anais ABRACE** v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1666>. Acesso em 20 de abril 2021.
- PAREYSON, Luigi. **Problemas de Estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo, SP: Ed. Perspectiva, 2008b.
- PAVIS, Patrice. **A Encenação Contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução sob a direção de Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- PENNAY, Célia. **Top 50 Drama Games**. Dramatrunk, 2010.
- PEREGRINO, Yara Rosas, SANTANA, Arão Paranaguá de. “Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN”. In: ALVES, Erinaldo, SANTANA, Arão Paranaguá de. Este é o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB: João Pessoa, 2001.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1973.
- PICON-VALLIN, Beatrice. **A arte do teatro: entre tradição e vanguarda: Meyerhold e a cena contemporânea**. Tradução: Cláudia Fares, Denise Vaudois e Fátima Saad. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto: Letra e Imagem, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

PINEAU, Elyse Lamm. “Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva”. **Revista Educação e Realidade**. 35(2): 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/14416/8333>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

PRADO, Décio de Almeida. **O Teatro Brasileiro Moderno: 1930-1980**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

PUPPO, Maria Lúcia. “Mediação artística, uma tessitura em processo”. In: **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UEDESC, v.1, n. 17, 2011.

RAMOS, Marise. “Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado”. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

REVERBEL, Olga. **Teatro na Sala de Aula**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1979.

REVERBEL, Olga. **Um Caminho do Teatro na Escola**. Série: Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione. 1989.

REZENDE, Diogo. **Corpo Multitudinário: o dever-revolucionário nas artes do corpo**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense.

RHEINBOLDT, Juliana Melleiro. **Preparo vocal para coros infantis: considerações e propostas pedagógicas**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2018.

RIBEIRO, Cibele. “Experimentar(-se): dança contemporânea e transformação”. In **Anais do II congresso nacional de pesquisadores em dança – ANDA Comitê Dança em Mediações Educacionais**. Natal. 2011. Disponível em: <http://portalanda.org.br/index.php/anais>

ROBINSON, Ken e ARONICA, Lou. **Escolas Criativas: A Revolução que Está Transformando a Educação**, 2018.

ROBINSON, Ken. **Out of Our Minds: Learning to be Creative**. Westford: Capstone, 2011.

ROBINSON, Ken. **Somos todos Criativos**. São Paulo: Ed Benvirá, 2019.

RODRIGUES, Fernando Moraes. **Evasão nos Cursos Técnicos em Informática Subsequente e Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso no Período de 2007 a 2010** – UnB. Brasília (DF):2011 Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

- ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. Tradução: Yan Michalski. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1998.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às Grandes Teorias do Teatro**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac & Naify 2009.
- SAFATLE, Vladimir Safatle. **O circuito dos afetos - corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Autêntica EDITORA: 2016.
- SANFORD, Fernando. "The scientific method and its limitations". Stanford: Stanford University Press, 1899. Disponível em: http://web.stanford.edu/dept/spec_coll/uarch/commencement/SC1020_1899.pdf. Acesso em 21 de março de 2021.
- SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e Comunicação: Sintomas da Cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo. Cortez; Autores Associados, 2003.
- SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: an Introduction**. Londres e Nova York: Routledge, 2002.
- SCHUMACHER, Claude. **Naturalism and Symbolism in European Theatre 1850-1918**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.
- SKINNER, Burrhus Frederic **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 2011.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978
- SOUZA, Jesus F. Vivas. **A maquiagem na construção da personagem**. Salvador, BA, PPGAC-UFBA, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27159>. Acesso em 20 de outubro de 2020.
- SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo – SP: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

STAZZACAPPA, Márcia & MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**. Campinas: Papirus, 2006.

TAYLOR, Diana. “Hacia una definición de performance” in **O Percevejo**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes: podemos viver juntos?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

UBERSFELD, Anne. **O discurso teatral**. São Paulo, SP. Ed, Perspectiva, 2005

UNWIM, Stephen. **So you want to be a theatre director?** London: Nick Hern Books, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança. Por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2004.

VELOSO, Jorge das Graças. **Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo – SP: Ícone Editora Ltda., 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2003

VILLAR, Fernando. “Provocações Assistidas”. In **Caderno.Suporte**. Cia Les Commediens Tropicales. 2009. Disponível em: <https://issuu.com/cialct/docs/caderno.suporte>

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**: tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, C. L. “A construção histórico-social do corpo na cultura clássica-ocidental: contribuições de Platão e Aristóteles”. In: **III Encontro Nacional da História do esporte, lazer e Educação Física**. Anais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Coletânea. 1995.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey (1896)** Robert B Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WILSON, Edwim; GOLDFARB, Alvin. **Theatre: The lively art**. Nova York: McGraw-Hill, Inc. 1991.

ZIJDERVELD, Anton. "The Sociology of Humor and Laughter". **Current Sociology** 31(3):1–57.

Retrieved October 11, 1983. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001139283031003003>.