

PROVOCAÇÕES POÉTICAS NO ENSINO DE TEATRO: Uma criação coletiva com Intervenções Urbanas no ambiente escolar

Cleuves Emanuel Freire Dias (UFMG)¹
Vinícius da Silva Lório (UFMG)²

Este artigo aborda uma experiência desenvolvida no contexto do Estágio IV, do Curso de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O processo criativo e pedagógico instaurado envolveu, transversalmente, um espaço-tempo de ensino e aprendizagem com alunos dos 1º e 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte – MG e o percurso de formação docente de um graduando, também autor desse estudo. As reflexões articuladas nesse texto partem de uma abordagem etnográfica e autoetnográfica acerca de um projeto poético que entrecruzou Intervenção Urbana, Performance e Teatro, numa proposta de criação coletiva no ambiente escolar.

Ensino de Teatro; Intervenção Urbana; Criação Coletiva; Etnografia.

POETIC PROVOCATIONS IN THEATER TEACHING: A collective creation with Urban Interventions in the school environment

This article approaches an experience developed in the context of Stage IV, Theatre Course at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The creative and pedagogical proceedings involved, transversely, a teaching and learning space-time with students of 1st and 2nd year of high school in a public school in Belo Horizonte - MG and the teacher formation journey of a graduate student, also author of study. The reflections articulated in this text are based on an ethnographic and self-ethnographic approach about a poetic project that crisscrossed Urban Intervention, Performance and Theatre, in a proposal for collective creation in the school environment.

Theatre Education; Urban Intervention; Collective Creation; Ethnographic.

Partamos de um princípio: a arte como invenção. Sendo também isso, implica sempre um criar que é fruto de provocações, de problematizações, de projeções e operações. Demanda estar em movimento, em atividade, num realizar que envolve, simultaneamente, executar e inventar, fluxos implícitos no próprio ato de descobrir o quê e como se faz. Assim, como melhor descreve Pareyson (2001, p. 26.), a arte “é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*”.

Animar a instauração de uma poética à luz desse entendimento constituiu um dos principais aspectos mobilizadores para o desenvolvimento da experiência pedagógica e criativa desenvolvida pelo então aluno/estagiário e licenciando em Teatro, Cleuves Freire (Keu Freire), em diálogo com o Prof. Dr. Vinícius Lório e com os sujeitos envolvidos no universo do estágio em Teatro, realizado no primeiro semestre de 2016, na Escola Estadual Maria de Lourdes de Oliveira, localizada na cidade de Belo Horizonte – MG, com alunos do Ensino Médio. Logo, as vozes que atravessam esse estudo são as dos sujeitos implicados nesse processo.

Dessa maneira, este texto faz uma reflexão acerca de uma experiência com entrecruzamento de linguagens no ensino do teatro, sendo elas: a Intervenção Urbana, a Performance e o Teatro, num percurso de criação coletiva. A articulação dessas linguagens, desse modos de ser/estar, de se expressar, de *se por em jogo*, em dinâmica, trânsitos e movimento, dialoga com a compreensão trazida por Barja (2008) acerca da intervenção urbana, mas que, como conclui ele, extrapola seus limites, para falar de uma arte sem fronteiras, que é um dos princípios que nortearam a poética que é o universo desse estudo.

Assim, considerando toda a complexidade do espaço, de sua história, dos sujeitos que o habitam e o atravessam, sua lógica sócio-espacial, entre outros aspectos, num cruzamento com os elementos e princípios fundantes do projeto criativo a ser instaurado, passamos compreender, em consonância com a interpretação de Barja (Ibid., p. 214),

[...] a arte da intervenção urbana como uma manifestação que vem abarcar com a transversalidade dessa rede de conceitos, que

brotam em campos de dimensões diversas e variáveis muito abrangentes no ambiente da cultura artística contemporânea. Essas características híbridas da linguagem da intervenção urbana são capazes de ultrapassar, inclusive as fronteiras da própria arte, projetando-se na vida cotidiana [...]

Essa compreensão do lugar, de seus atores e dos equipamentos que o atravessam como “um meio e suporte flexível” (id.) e, ainda, com um olhar para arte que pode nos ajudar pensar e que quer dar conta de uma conjuntura e suas dinâmicas, considerando as dimensões histórica, sociopolítica e cultural, atribuiu ao ambiente escolar e à poética em si o caráter de espaço-tempo participativo. Uma perspectiva que toma a arte de maneira mais acessível e menos distante dos sujeitos daquele lugar, dos alunos, professores, funcionários, enfim, da comunidade que anima aquela espaço. Logo, uma arte que reconhece e lida com as questões diversas que ganham vida naquele lugar.

Nesse quadro, é importante ressaltar que entende-se, aqui, este processo criativo e, também, de ensino e aprendizagem como integrante e integrador de uma “poética da sala de aula”, compreendendo-a como um universo que pode agregar

processos criativos e de aprendizagem entrecruzados; abordagens pedagógicas na sala de aula que gere interação, ação, reflexão e construção de conhecimentos, saberes e fazeres; a percepção dos sujeitos desse ambiente de aprendizagem em suas múltiplas dimensões (cognitiva, emocional, sensorial, sócio-histórico-política e cultural); e, ainda, o entendimento desse lugar como espaço-tempo dialógico do fazer e do refletir. (LÍRIO, 2015, pp. 41-42).

Diante dessa compreensão, iniciamos o processo com três perguntas provocativas: Como se deram os entrecruzamentos entre linguagens? Eles já foram pré-concebidos? Os modos de expressão já haviam sido selecionados e alinhados, no sentido de se chegar a um ponto específico de hibridização?

Para refletir acerca destas provocações, propomos olhar para a experiência específica, que é o universo desse estudo. Nesse sentido, investiu-se numa abordagem etnográfica e autoetnográfica, compartilhando do pensamento de Macedo de Sá (2012, p. 75) que compreende que a Etnografia é uma “prática descritiva cultural, sensível e aprendente”, numa postura descritiva do pesquisador, tanto no que concerne à dimensão teórico-metodológica, quanto à ética e política, visando compreender os sentidos e significados das ações dos sujeitos e de suas atividades culturais. Essa abordagem surge tanto no processo de

sistematização desse estudo e durante a pesquisa para isso, no processo de estágio, e, portanto, enquanto ferramenta no desenvolvimento do mesmo.

E, sendo a autoetnografia considerada parte desta última, sua abordagem é oportuna pela “zona de fronteira” (REED-DANAHAY, 1997), na qual se localizam os autores desse artigo, isto é, entre o contexto da pesquisa, o universo sociocultural pesquisado (no caso as aulas de teatro no contexto do referido estágio) e, ainda, o processos pedagógicos implicados em ambos os casos. Esse lugar fronteiro emerge no próprio ato investigativo e à medida que os pesquisadores, ao investir no registro e nesta sistematização, realizam suas autonarrativas e, ao mesmo tempo que fazem isso, analisam e interpretam os fenômenos reconhecidos no universo em estudo.

Dito isso, retomemos a experiência. Nela, partiu-se de uma perspectiva de que cada poética possui uma coerência interna que é construída e descoberta no próprio processo criativo, qualquer que seja o contexto. Obviamente, os procedimentos e demais elementos nela implicados são reflexo das demandas e das urgências daquele agrupamento de sujeitos, respeitando suas individualidades e, ao mesmo tempo, aquela coletividade. E, ainda, transversalmente, responde a “[...] um determinado gosto convertido em programa de arte, onde por gosto se entende toda a espiritualidade de uma época ou de uma pessoa [...]” (PAREYSON, 2001, p. 18), aderindo a isso e traduzindo-o em termos normativos e operativos.

Assim, o processo criativo e pedagógico que propomos não tinha um ponto de chegada determinado e, tampouco, um entrecruzamento de linguagens pré-estabelecido. Todos os caminhos foram descobertos em coletivo, entre o licenciando em teatro, os alunos da escola onde ocorreu o estágio, a professora regente e o orientador de estágio.

TEMPO DE CONTAMINAÇÃO: DA ETNOGRAFIA DOS ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO

A experiência pedagógica do estágio foi realizada com todas as turmas do Ensino Médio de uma escola estadual da capital mineira, conforme citado. Porém, para refletir sobre os entrecruzamentos deflagrados, focaremos nos processos realizados com as turmas dos 1º e 2º ano do Ensino Médio. A própria estrutura do estágio em questão segue uma sequência bem delineada de ações: etnografia das dinâmicas do ambiente escolar de processos de ensino e aprendizagem na sala de aula pelo professor regente da disciplina na escola

(observação e contextualização); instauração de um projeto poético no contexto de um processo de ensino e aprendizagem com Arte/Teatro (regência); orientações, estudos e produção escrita relacionadas às justificativas teóricas para a prática, planejamento e sistematização do processo criativo, através de diários de bordo, planos e relatórios crítico-analíticos.

A primeira etapa, de contextualização e observação já se tinha uma relação com a etnografia. A partir das ações de observar o espaço e descrever, por meio de anotações cuidadosas em diário de bordo, foi se constituindo uma rotina para o estagiário. Um processo que se identificava com o que Brandão compreende como “tempo de contaminação”:

[...] vejam vocês, num primeiro momento, eu procuro ver o que está acontecendo simplesmente, eu procuro anotar descritivamente. Às vezes, essa descrição horroriza o sociólogo, porque ela parece uma coisa tão banal e tão medíocre, tão improcedente para uma pesquisa que pretende dizer grandes coisas, que parece uma banalidade mesmo. [...] Marx jamais seria um grande filósofo e sociólogo se não tivesse sido grande observador das pequenas relações interpessoais no contexto da prática econômica. Então é descrever mesmo, descrever a banalidade do cotidiano [...] (BRANDÃO, 2007, p.15).

Ver e anotar. Descrever, sem prejulgamentos. Essas eram as ações e atitudes nas quais o estagiário se concentrava. Neste processo de observar e descrever as banalidades do cotidiano do espaço/escola, respeitando este tempo de contaminação, num espaço e em dinâmicas nas quais não se tinha uma relação hierárquica entre professor/estagiário/alunos. Estabeleceu-se uma relação afetiva muito importante e, a partir destes primeiros contatos, através das orientações e reflexões, considerando as anotações do que fora observado e vivenciado, o estagiário foi aos poucos construindo significados para as culturas³ e interesses dos alunos.

Concomitante com essas vivências no campo, em estudo teórico, um entendimento trazido por Juarez Dayrell (2001), que percebe a escola como espaço sociocultural, sendo ela um universo para além da sala de aula, onde alunos e professores constituem sujeitos socioculturais. Segundo ele,

a diversidade cultural, no entanto, nem sempre pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais. É preciso levar em conta uma heterogeneidade mais ampla, “fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc.” [...], que faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e

valores, construindo identidades cujas fronteiras simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe. (DAYRELL, 2001, p. 143).

Diante dessa perspectiva, compreende-se que a heterogeneidade dos alunos e de toda a comunidade escolar não está relacionada apenas às classes sociais, mas a toda uma complexa amarração de teias de significados, que precisam ser estudadas e problematizadas nos projetos pedagógicos e, portanto, nos possíveis processos de criações no ambiente escolar.

Nesse sentido e somando-se a isso, também, é que Ana Mae Barbosa (2007) propõe um olhar para arte como algo que não está isolado do cotidiano e, tampouco, da história pessoal dos sujeitos envolvidos nesses processos. De maneira que, “apesar de ser produto de uma fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada” (BARBOSA, 2007, p. 19).

Um olhar que articula essas dimensões é que torna possível uma percepção e apropriação de perspectiva sociocultural que atravessa o ambiente escolar. A etnografia mostrou-se como uma potente ferramenta para tal. Com o passar do tempo, através dos registros em diário de bordo e bate papos com os alunos da escola, com a professora Luciana Araújo⁴ e nas orientações com o Professor/orientador Vinícius Lírio, foram sendo desenvolvidas possíveis leituras, interpretações e ações sobre/no espaço, além da identificação e mapeamento de algumas estruturas físicas, regras de acesso e convivência e dinâmicas do mesmo.

O espaço físico da escola compreendia dois prédios, entre os quais se dividiam as salas de aula, salas administrativas e outros espaços interativos, como biblioteca e sala de vídeo. Percebeu-se que, entre a distribuição das salas das turmas do Ensino Médio e uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, apenas esta ficava isolada das demais. Abaixo segue o recorte de um relato registrado em diário de bordo escrito pelo estagiário, na etapa de contextualização/observação. Esse relato traz um olhar para estrutura da escola, utilizando do recurso etnográfico, que mais à frente foi utilizado como recurso metodológico para a criação coletiva com os alunos.

Relato do dia 28 de abril de 2016

Quando perguntei aos próprios alunos o porquê de apenas uma das salas do 9º ano estar afastada, me responderam: “Aquela é a pior sala fessô” - “Nenhum professor gosta dela” - “Os piores alunos!”

Neste momento, remeteu-me a todos os estudos e apontamentos que discutem a estigmatização dos

alunos. Estigma este, que pode, muitas das vezes, ser excludente. E é o que se nota na cultura, na naturalização dos próprios alunos da sala em questão e de todos os outros atores daquela comunidade escolar. Infelizmente, nesta turma eu não poderia intervir diretamente de nenhum modo, pois o presente estágio refere-se ao Ensino Médio. Mas, após conversar com a professora sobre o fato, a mesma se posicionou de forma que iria ter como tema, nas próximas atividades, o ocorrido na própria sala daqueles alunos. Este 5º dia já foi, em si, muito rico, pois pude perceber o quanto é complexa e extensa uma comunidade escolar e o quanto todos os sujeitos socioculturais deste espaço podem interferir diretamente em todas as relações e construções de códigos culturais do espaço. O próprio espaço e seus sujeitos socioculturais sinalizam uma forte violência simbólica e a estigmatização de um grupo específico. Para além da turma do 9º ano citada, em diversos momentos e em vários outros grupos, observo conversas em que os próprios alunos se inferiorizam em relação às escolas do centro da cidade, uma vez que a comunidade deles estava em uma região marginalizada. Naquele momento já me era muito latente a necessidade de discutir com os próprios alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar, sobre as suas relações no espaço. Talvez desta forma pudéssemos problematizar os diversos estigmas e comportamentos naturalizados, que precisavam ser discutidos, como: violência simbólica e as diversas atitudes preconceituosas.

Porém, naquele período do estágio, tudo era tateio, ainda não se tinha total conhecimento sobre os conteúdos e de que maneira a professora vinha trabalhando com os alunos. Era preciso esperar, observar, descrever, refletir e buscar construir pontes a serem experimentadas futuramente na etapa de regência.

Após muitas leituras daquele lugar e suas dinâmicas, identificamos um entrecruzamento já dado, isto é, uma amarração própria do espaço, entre os elementos que o compõem e que formam sua cultura: os sujeitos socioculturais, os códigos culturais, o espaço propriamente dito e as relações já existentes entre eles. Para estudar este entrecruzamento, buscando uma possível interpretação das culturas e do espaço, o método etnográfico se mostrou novamente como um importante recurso.

Abaixo segue mais um recorte de relato da etapa de observação:

Neste último dia de observação, as ideias já borbulhavam, as pontes já se cruzavam. Resolvi ficar durante todo o tempo no pátio da escola, mais especificamente, assentado nas mesinhas, embaixo das árvores. Espaço em que os alunos gostavam de ficar nos horários vagos. Sempre que havia uma aula vaga, a turma ficava lá. Fiquei durante muito tempo observando de longe. Algumas movimentações se

repetiam. O porteiro Bigode abria e fechava os portões, sempre no mesmo horário. As trocas de salas sempre nos mesmos horários. Tudo observado e registrado, até que uma turma do terceiro ano do Ensino Médio chega ao espaço. Eles estavam em horário vago e espalhados pelo pátio. Alguns jogavam vôlei, outros ficavam em grupo compartilhando músicas e imagens dos celulares. Estavam muito à vontade. Um grupo chegou e me convidou para jogar truco, eu não sabia se poderia jogar ou não, nem sabia se estavam sendo apenas gentis, pelo fato de eu ter me sentado na única mesa disponível para o jogo. Mas acabei aceitando. Na ocasião nem eu sabia quais eram os alunos e nem de qual turma se tratava. Eles estavam realmente se comportando como no cotidiano? Se estavam ou não, fato é que a situação estava muito espontânea. Tão espontânea, que falavam palavrões, conversavam sobre assuntos que provavelmente não iriam conversar com o professor deles. Após 2 partidas e muita conversa, um dos alunos me perguntou quem eu era. Me apresentei e falei que seria o professor/estagiário de artes deles. A relação era próxima, a conversa era mais direta. Senti muita confiança e estava muito empolgado para o início das aulas.

Neste dia lembrei-me de um blog, que é organizado por Marina Marcondes Machado⁵. O blog tem o nome de “Agachamento”⁶ e tem como foco as pesquisas das culturas da infância, teatralidade, ensino universitário e cotidianidade. O nome agachamento, se analisado de forma literal, tem o significado: ficar de cócoras; abaixar-se. Relacionando à situação descrita acima, a minha atitude se identifica com o ato de agachar.

A ação de se colocar no mesmo nível de conversa e espacial dos alunos, o que levou a uma abertura inicial, possibilitou, por meio uma escuta aguçada, a construção de pontes entre os interesses dos alunos, as atividades já realizadas pela professora regente e os conhecimentos prévios do estagiário, levando a um entrecruzamento relacional de diversos integrantes e referências que habitam e atravessam um mesmo espaço: aquela escola.

Sendo assim, a avaliação inicial foi que, quanto mais o processo estava aberto, mais se aproximava de um possível entrecruzamento de linguagens, junção esta que não foi forçada ou previamente concebida, única e exclusivamente pelos conhecimentos do estagiário, da professora regente e/ou do professor orientador. Mas, pelo contrário, levava em consideração os encontros e todos os integrantes do espaço.

Assim, através do foco no outro, no espaço e em suas dinâmicas, as pontes se atravessaram organicamente. Precisava apenas que um olhar cuidadoso as captasse e registrasse. A proximidade entre os alunos, o estagiário e a professora naquele lugar, facilitou em muito o diagnóstico de possíveis

temas de interesses e possíveis ações no processo pedagógico e criativo a ser instaurado.

Aquela altura, alguns temas e símbolos contidos na escola já haviam saltado aos olhos de observador do estagiário, a citar: violência simbólica, grades, periferia, homofobia, machismo, precariedade, depredação do espaço escolar, pichação. Esses registros de atividades cotidianas se revelaram um rico material deflagrador dos procedimentos e provocações da próxima etapa no processo.

A etapa de observação dos espaços externos e internos da escola estendeu-se do dia 18 de abril a 6 de maio de 2016, totalizando 10 dias. Na segunda etapa, durante a observação da dinâmica em sala de aula, nas turmas de 1º ano e 2º ano do Ensino Médio, a professora desenvolvia um estudo com as Intervenções Artísticas⁷ e Intervenções Urbanas⁸. Nas aulas, ela trabalhava o conceito das intervenções e suas possíveis variantes, através de exposições de obras digitalizadas em vídeo ou fotos, explicitando os seus autores e os contextos em que foram desenvolvidas.

Durantes essas primeiras aulas, alguns comentários foram captados pelo estagiário e registrado no diário de bordo. As reações dos alunos refletiam o modo como os mesmos se relacionavam com aquele tipo de linguagem, de manifestação artística e cultural. Expressavam eles: *Que isso vei! Que doideira! Nó, alá doidão! É gente morta no saco? Ó os doidim pichando fi! Agora a polícia que é revista? Ó!*

Aqueles seriam os primeiros contatos dos alunos com obras de intervenções urbanas. Sendo assim, daquela maneira, estariam eles aprendendo a fazer possíveis leituras conceituais das obras? Os primeiros comentários, apesar de aparentarem serem de leigos, relacionavam, de alguma forma, a obra com a realidade de vida deles. Considerar esses olhares, na sua leitura primária, inicial, em seu processo de desenvolvimento, desmonta possíveis enquadramentos quando se trata da relação com as obras. Na medida em que tais leituras são tão legítimas como qualquer outra mais apurada, técnica e/ou madura.

Esse quadro aponta para uma demanda, também já sinalizada por Barbosa (2007), que diz respeito ao entrecruzamento de “padrões estéticos”, em suas variedades, e ao “discernimento de valores” quanto aos mesmos, o que deveria constituir um princípio dialético – e, por que não, dialógico – no contexto dos processos pedagógicos, movimento que se daria, segundo a Abordagem Triangular proposta por ela, no fazer, na leitura desse fazer e dos fazeres de outros artistas e na contextualização dos mesmos no seu tempo e espaço.

Naquele contexto, aos poucos a professora intervia e contextualizava todas as obras/situações

para os alunos e esta atitude ajudava em muito na leitura e compreensão das obras estudadas. Os entrecruzamentos iam acontecendo naturalmente. O conhecimento prévio da professora, os conhecimentos e vivências dos alunos relacionando-se às obras e o estagiário que estava aberto e atento a essa rede emaranhada de informações, que se cruzavam a todo o tempo.

Um exemplo claro de relação entre obra estudada e a vida dos alunos aconteceu na exposição de “Graffitis” de um dos artistas mais polêmicos da Inglaterra, o grafiteiro Banksy (Londres), em que a imagem grafitada na parede mostra uma menina revistando um policial. Nesta exemplificação, os alunos comentaram: *Aqui é diferente, aqui é os homi que revista nois!*

Na ocasião, a professora problematizou a questão e perguntou se algum dos alunos já teria sido revistado e se tinha vontade de falar sobre isso. Uma grande maioria, principalmente de homens, afirmaram que já haviam passado por uma situação assim. Diante daquele contexto, de imediato, a docente abordou a potencialidade das intervenções no sentido de provocarem e oferecerem possibilidades dos atores sociais perceberem de formas distintas o que é visto na sociedade com naturalidade.

Segundo ela, o fato das intervenções serem ações que possibilitam e dão voz ao que é camuflado e que, muitas das vezes, provoca formas possíveis de se ver o objeto, o espaço e/ou as relações de um determinado meio, provocou e despertou o interesse nos alunos em proporem intervenções na própria escola. Perante isso, após um diálogo entre os envolvidos, ficou decidido que esse seria o processo criativo a ser desenvolvido nas aulas ministradas pelo estagiário no contexto das suas aulas de Teatro. É nessa poética que imergiremos mais precisamente a partir daqui.

UMA POÉTICA DE INTERVENÇÕES: DAS PRÁTICAS TRANSVERSAIS EM AULAS DE TEATRO

Até o momento de observação em sala de aula, no contexto dessa etapa de seu processo de formação docente, o estagiário não tinha um conhecimento aprofundado sobre Intervenções Urbanas e/ou artísticas, de maneira que isso implicou uma demanda de pesquisa e de apropriação de informações e ferramentas, criativas e pedagógicas, que eram discutidas e contextualizadas, considerando igualmente suas experiências teatrais e docentes anteriores.

Esse diagnóstico autocrítico foi determinante para os processos implicados nessa experiência, ou seja, tanto para o caminho de formação docente do

estagiário, quanto para uma articulação multidimensional inerente ao ato pedagógico e criativo. Daí a importância de um arranjo investigativo, que, entendemos, deveria atravessar todo percurso de criação e de ensino-aprendizagem, que ultrapasse os domínios de uma especialidade, que se encerrem em conteúdos de um pretensão *saber, praticar e/ou ensinar teatro* (KOUDELA, 2011), num sentido restritivo e amarrado a uma linha epistemológica e/ou de abordagem. Essas possibilidades flexíveis e porosas de outras tantas tramas foi o que tornou possível a poética desse estágio.

Assim, nos entrecruzamentos de conhecimentos, que surgem naturalmente através dos encontros dos múltiplos atores sociais de um determinado espaço/situação, evidencia-se a necessidade de abertura por parte de todos os atuantes para se estabelecer de fato um cruzamento de linguagens, de formas de expressão, conhecimentos, saberes e fazeres, para que se possa de fato imergir num processo coletivo de criação, de invenção de modos de fazer, o que seria inerente ao próprio fazer, ao ato de criar. Instaurando-se, então, um “exercício de formatividade”, no sentido, pois, de “fazer arte”, conforme propõe Pareyson (2001, p. 33):

[...] a arte propriamente dita é a especificação da formatividade, exercitada, não mais tendo em vista outros fins, mas por si mesma. O artista não tem em mira uma obra que, para ser obra, deva ser também forma [...], mas uma *obra que presume e aceita valer só como forma* (isto é, como mero êxito). [...] consiste precisamente nisto: no *não querer ter outra justificação que a de ser um puro êxito*, uma forma que vive *per si*, uma inovação radical e um incremento imprevisto da realidade, alguma coisa que não era e que é única no seu gênero, uma realização primeira e absoluta.

Entendimentos como esse nos ajudaram a pensar e investir na poética que seria construída nesse estágio, numa proposta híbrida de exercício artístico coletivo, compreendendo experiências estéticas envolvendo teatro, performance e intervenção. A percepção disso, porém, veio sendo desenvolvida enquanto o próprio processo criativo e de ensino-aprendizagem ia sendo tateado, descoberto, inventado, naquele e para aquele contexto, diante das suas urgências como deflagradoras do processo pedagógico (e) de criação.

Com isso em perspectiva, em maio de 2016, foram realizadas as primeiras aulas. Todas elas voltadas para uma percepção dos sujeitos no espaço escolar, suas interações e dinâmicas. Ver-se e ver o outro naquele lugar. Nestas oportunidades, buscou-se trabalhar com os alunos um olhar mais cuidadoso

para o ambiente e as relações entre os indivíduos que ali conviviam, bem como, destes com tudo o mais que os cercava.

Para tanto, o ponto de partida foi a observação de um espaço específico do ambiente escolar, de acordo com a identificação de cada aluno e com algo que lhe saltasse o olhar. Este sujeito deveria ficar em observação, anotando tudo que lhe chamasse a atenção, fazendo registros dessas ações em seus cadernos, o que se aproximava da prática etnográfica.

As provocações aos alunos eram atravessadas pelas perspectivas deles e sua relação com o lugar, a escola, ou seja, “o eu e a escola”, articulando a tríplice tempo – espaço – corporalidades. Entendendo estas últimas à luz da interpretação de Machado (2015, p. 58), como “[...] pessoas em relação consigo mesmo, com o outro, com o mundo compartilhado”. Essa compreensão foi basilar na proposta desenvolvida no estágio e, ainda, para as reflexões que atravessam esse estudo.

A partir das anotações dos alunos, que foram posteriormente compartilhadas, e das reflexões em torno delas, demos continuidade ao processo com as intervenções, que seriam feitas em grupo, com propostas voltadas para os espaços escolhidos anteriormente. Nesse caminho, buscamos sempre manter em vista a relação entre os registros dos alunos, as interpretações e o foco no espaço e nas relações com o outro.

Nesse contexto, a perspectiva de intervenção que norteou as provocações reconhece que “[...] a linguagem das intervenções instala-se como instrumento crítico e investigativo para elaboração de valores e identidades das sociedades. [...] capaz de proporcionar o acesso direto e promover um corpo-a-corpo da obra de arte com o público” (BARJA, 2008, p. 216).

Com isso em mente e a olhar para o reflexo disso no processo deflagrado com os alunos, percebemos que os resultados foram muito expressivos. Os alunos descreveram relatos sobre o espaço e, ao final da atividade, a maior parte chegou a uma proposta de ação, com “dramaturgias” próprias envolvendo intervenção e performance, algumas das quais serão descritas abaixo.

Um dos grupos, propôs a intervenção performática *Post-its no corpo*. A ação consistiu em colar vários *post-its* com frases provocativas em seus corpos, enquanto se mantinham no pátio central da escola. As frases escolhidas pelos alunos, provocavam e chamavam atenção dos demais indivíduos da escola para a relação com o outro e o espaço, a citar: “dê um abraço em quem estiver do seu lado”; “olhem tudo a sua volta”.



FOTO 1 – Intervenção Performática Post-its no corpo. Foto: Keu Freire, 2016.

Os princípios que atravessaram essa proposta estão em diálogo, ainda, com uma compreensão de performance que também foi relevante para reconhecer os procedimentos da poética desenvolvida nesse estágio. Compartilhamos de um conceito de performance, segundo o qual, no campo da Arte, indica uma *ação* executada pelos artistas e nesse contexto, fincado nas quatro possíveis dimensões do “realizar uma performance”: sendo (ser/estar), fazendo (ação de todos que existem), mostrar fazendo (desempenhar, apontar, sobrelinhar e exibir o fazer) e explicar o “mostrar fazendo” (reflexão). (SCHECHNER, 2002)

Distante de um possível investimento na definição conceitual de “performance”, interessa-nos mais, aqui, reconhecer e refletir acerca das articulações potenciais às quais as linguagens e formas de expressão implicadas nesse processo criativo e pedagógico estão expostas.

Nesse sentido, a performance nos ofereceu uma abertura para compreender e potencializar aquela proposta que vinha dos alunos. Isso por concordarmos com um entendimento que Eleonora Fabião (2009) compartilha ao sinalizar que a performance constitui um modo de expressão tão híbrido e flexível que não demanda e, portanto, furta-se de definições enrijecidas envolvendo lugares e

papeis da “arte”, já que a mesma resiste a qualquer formatação. Segundo Fabião (2009), mais relevante que isso é nos colocarmos a investigar aquilo que nos leva a performar, a criar uma performance, a deflagrar essa forma de expressão e, ainda, o que ela articula enquanto o *é*. cremos que isso foi respondido no próprio ato instaurado pelos alunos com seus *post-its* no corpo.

Um outro grupo concebeu a intervenção que eles chamaram de *Ensinar e Aprender*, que implicava na ação de fixar e manter várias frases de efeito por todo o espaço escolar, todas elas problematizando a relação de ensinar e aprender. Duas intervenções que muito chamaram a atenção neste grupo foram: um cartaz colado acima da mesa do professor, com a frase “Para ensinar é preciso ter humildade”; e o outro com uma frase amarrada com um cadeado no portão da entrada da escola, contendo escrito a frase “Abra as portas para novas ideias”.

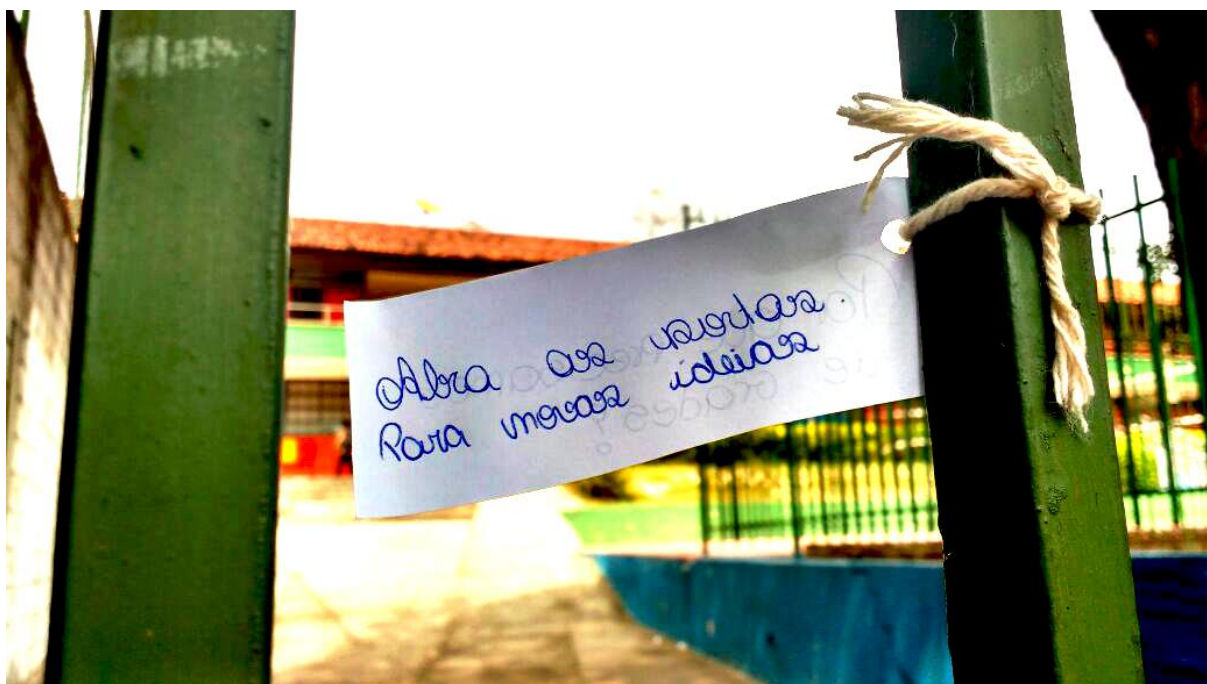


FOTO 2 - Intervenção Ensinar e Aprender. Foto: Keu Freire, 2016.

Um terceiro grupo criou uma intervenção, também nesse caminho, intitulada *Homossexualidade não é doença*. A proposta era colar um cartaz na parede da entrada da escola com a seguinte frase: “Homossexualidade não é doença, homofobia sim! Você não é obrigado a aceitar, mas sim respeitar”

Essas propostas, dentre outras nesse sentido, refletem e apontam demandas daquele contexto, de modo que tais intervenções deram visibilidade, ao sublinhar, àquelas relações e suas urgências, além de abrir espaços potenciais para uma transformação atitudinal em tais espaços-tempos.

Essas foram propostas nas quais podemos notar algumas mídias convencionais na escola. Procedimentos e recursos esses que podem ganhar outras formas e ações no contexto da poética, mas entendemos que sua função pedagógica e criativa, com aqueles atores sociais e aquele espaço, foram potentes. Isso por compartilharmos do ponto de vista de Barja (2008, p. 215), segundo o qual

[...] pensar numa intervenção causadora de real impacto no seu meio, transformadora, mesmo que temporariamente, do comportamento dos usuários desse meio, [...] é independente da utilização de escalas monumentais ou de uma visibilidade extrema. Pode-se gerar um grande impacto com pequenas metáforas e despertar um interesse com o mínimo, basta a síntese e, ao mesmo tempo, colocar

em discussão complexos temas e valores de um determinado lugar e de seus grupos sociais.

Foi o que propuseram e desenvolveram os alunos naquela ocasião. A última intervenção citada, por exemplo, a “Homossexualidade não é doença” provocou toda a escola. Gerando uma verdadeira agitação. Além dos comentários nos corredores, nos quais os alunos discutiam o tema, em uma aula com uma das turmas do 3º ano do ensino médio, a ação reverberou e entrecruzou as atividades desenvolvidas. Com aquela turma, a aula tratava da opressão, partindo do conteúdo “Teatro Épico”. Não iremos adentrar nos detalhes das atividades desenvolvidas neste contexto, pois não compreende o universo desse estudo, mas vale uma breve reflexão sobre o ocorrido, para evidenciar também a reverberação e o impacto causado em outros espaços-tempos e processos pedagógicos na escola, através da intervenção de um grupo específico, de uma sala específica.

Em uma das turmas do 3º ano, no início da aula, enquanto os alunos eram convidados a narrar um acontecimento relacionado a conflitos e possíveis situações de opressão, em grupo, o aluno Y afirmou, gritando: *Eu não preciso respeitar o homossexualismo*. Ele afirmava isto em seu grupo e se referia à intervenção citada acima, que problematizava a homofobia.

Nesse momento, toda a turma assumiu a postura de “espect-atores”, posicionando-se de

modo que o aluno Y não pode continuar sua narrativa. A discussão foi permitida pelo estagiário por tempo, para ver a que conclusão os alunos chegariam. Porém, ela alcançou um dinâmica na relação dialética de grupo que não mais existia. Todos discutiam ao mesmo tempo. Foi quando o estagiário propôs que todos os grupos discutissem e registrassem momentos que tenham vivenciado e que se relacionasse com o tema da homofobia.

A partir do ocorrido, foi decidido em diálogo com a professora regente, os alunos, o estagiário e o orientador, que o processo tivesse como pano de fundo o Teatro Fórum⁹, no qual, em seus próprios exercícios, através de elementos como Curinga, Facilitador, Espec-atores, todos participam, discutindo e colocando em cheque algum problema existente na comunidade.

Essa proposta era coerente com o sistema teatral proposto por Boal, por visualizarmos nela uma possibilidade de descoberta coletiva de caminhos para desconstrução de estruturas de opressão retratadas em cena como reflexo de problemáticas sociais. Nesse quadro, torna-se possível construir espaços de reflexão e discussão críticas e participativas acerca das opressões vivenciadas cotidianamente, como pode ser visualizado na problemática sublinhada pela intervenção acerca da homossexualidade.

Naquele contexto, as opressões já estavam identificadas e os problemas postos. O entrecruzamento ocorria de modo orgânico, assim como a metodologia iria se formando, em processo, a partir dos encontros diretos e indiretos de todos os atores sociais daquele espaço. Desse modo, como não poderia deixar de ser, não só os planos de aula, como todas as metodologias propostas para as poéticas e processos pedagógicos do estágio, sofriam interferências a todo o momento. Tanto o estagiário, a professora, os alunos, quanto o orientador recebiam novas informações e construíam juntos um processo de entrecruzamentos diversos que não tinham sido pré-estabelecidos.

Voltemos a tratar das propostas de intervenções dos alunos das turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Vale lembrar que todas as intervenções foram criadas a partir de uma atividade que estimulava os alunos a relacionar indivíduos, espaço, ação e tema a ser tratado. Construía-se nesta atividade uma ponte entre conteúdos de Arte e de Teatro, articulando intervenções, performance e propostas cênicas, os temas de interesses dos alunos, que cada grupo elegia a partir das demandas locais, e o estudo sobre o espaço do qual todos faziam parte e se apropriavam.

Como sinalizamos há pouco, foi observado que havia uma grande repetição com a utilização de cartazes e do grafite. A partir desta análise, sentimos

a necessidade de propor para as próximas aulas um retorno ao contato com as diversas intervenções. Mostramos diversos exemplos de ações performáticas e intervenções, em especial algumas nas quais o corpo era posto em ação como proposta de intervir no espaço.

Esse procedimento surgiu de uma demanda de provocações, de estímulos, de leituras e de fricção de propostas: o exercício era (re)conhecer outras possibilidades de intervenção e performance e colocar em choque com as potências daquelas já realizadas, problematizando-as, pensando em novas modulações, arranjos, ações e desdobramentos.

O primeiro contato dos alunos com os registros das ações, foi bem parecido com as reações que tiveram no período de observação, no qual a professora havia exemplificado com algumas imagens e eles ficavam assustados com a desconstrução que aparecia na grande maioria dos exemplos. Aos poucos, eles foram construindo outro olhar, dialogando com outro conceito do que poderia ser arte, algo que muito se aproxima das intervenções urbanas, que não está dentro dos museus ou casas de grandes teatros.

Ao verem alguns vídeos, puderam perceber ações que os artistas executavam nas intervenções, pensando em provocar algo. Quando começamos a discutir sobre o fato de se ter a intenção de querer provocar, do potencial e do interesse em mudar uma determinada realidade, muitos alunos começaram a buscar relações com as suas intervenções. Esta aula foi fundamental para abrir outras possibilidades a se agregarem nas ações, que aos poucos iam tomando corpo.

Nas aulas seguintes, foram retomadas as ações diretas no espaço. Os alunos foram estimulados a experimentar em um primeiro momento a proposta que tinham elaborado a partir dos relatos que deram início a esse processo. Foi perceptível o quanto foi importante o momento de observação, pois, a partir dele e das apreciações de exemplos de performances e intervenções, surgiram ações diversas, reflexo das experiências anteriores.

Mesmo que em horário de aula e apenas para aquela turma propositora específica, as intervenções, aos poucos, começaram a modificar o espaço. Além dos cartazes problematizando questões que atravessavam aquele contexto, algumas interferências metafóricas e mais diretas no espaço também foram constatadas, como uma intervenção com fita zebraada pregadas no banheiro.

Nesta altura do processo estávamos na penúltima aula do estágio. Os alunos já tinham autonomia e seriam capazes de desenvolver suas propostas sem a intervenção do estagiário. De modo que chegamos ao consenso de fazer o segundo experimento no horário do recreio. As intervenções

dos alunos levantaram problemáticas registradas em seus relatos de observação e falavam sobre relações no espaço escola: todos que integram o espaço e seus conflitos, o espaço propriamente dito, sua preservação e construção. Antes disso, demos início à organização de como seriam as intervenções. Chegamos a uma escolha coletiva de que todas as intervenções iriam acontecer de forma simultânea. E foi o que ocorreu. Neste dia, os alunos ficaram empolgados, pois suas intervenções interferiram e provocaram diretamente o espaço, criando um lugar e uma oportunidade de interação, de dinâmica e de movimento, envolvendo a todos da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis aqui algumas últimas palavras de uma trama enredada a quatro mãos e muitas vozes. Ela é fruto de uma experiência pedagógica e criativa encarnada, da qual compartilhamos algumas vivências e suas reverberações. Apenas fragmentos. É também registro, memórias de um tempo, de uma conjuntura, de um contexto, de suas urgências e de nós, frente a elas, atravessados por elas, em movimento para e com elas.

A poética instaurada nesse processo de estágio, que foi o universo de nossas provocações e reflexões, partiu de registros dos próprios alunos sobre o espaço em que estão inseridos e suas relações com os demais indivíduos. Ela acabou por deflagrar um conjunto de ações que promoveu, além da experiência artística reflexiva, um olhar diferenciado dos alunos para o espaço escolar.

Através desta experiência podemos perceber o quanto é importante uma escuta aguçada de uma abertura para aceitar as múltiplas interferências que surgiram nos diversos entrecruzamentos, também eles mobilizados pelos sujeitos, todos atores sociais, dessa poética. Formas já sabidas foram deixadas como cartas na manga e as possibilidades não dominadas foram recebidas por aquele agrupamento de pessoas, que, coletivamente, construíram uma poética própria no espaço escolar.

Construímos, então, no contexto de aulas de Arte, uma proposta com ensino de Teatro que articulou, numa rede híbrida linguagens e formas de expressão, como a intervenção urbana, a performance e artes da cena, um percurso poético, pedagógico, formativo e de ensino-aprendizagem.

Transformamos uma atividade que poderia ganhar contornos meramente sistemáticos, em um exercício de formatividade, em um ato criativo, uma experiência significativa na qual foram mobilizados e entrecruzados saberes e fazeres diversos, em prol da construção de espaços-tempos contemporâneos de aprendizagem, de experiência estética, de práticas discursivas e enunciativas, conscientes, críticas, lugares sensíveis à diversidade, ao outro, ao ambiente, por meio de pontes flexíveis, porosas e dinâmicas.

Recebido em 16/10/2016

Aprovado em 06/11/2016

Publicado em 10/01/2017

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. (2007). *A imagem no ensino de arte*. 6a ed. São Paulo: Perspectiva.
- BARJA, W. (2008). Intervenção/terinvenção: A arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. In.: *Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)*, v.1, n.1, jul./dez., p. 213-218.
- BRANDÃO, C. R., (2007). Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. In.: *Sociedade e Cultura*, Goiás, GO, v. 10, n. 1, p. 11-27, Jan/Jun.
- DAYRELL, J. (2001). *A escola como espaço sociocultural*. In: DAYRELL, Juarez (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 136-161.
- GERRTZ, C. (2008). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- KOUDELA, I. D., (2011). A nova Proposta de ensino do Teatro. In.: *Sala Preta*, Brasil, v. 2, p. 233-239, nov. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>>. Acesso em: 24 Mar. 2015.
- LÍRIO, V. S. (2015). Poéticas da Sala de Aula: processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. In.: *TEATRO: criação e construção de conhecimento* [online], v.3, n.4, Palmas/TO, jan/jun, pp. 41-49. 797.

MACEDO DE SÁ, S. M. (2012). *Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos aprendentes e a compreensão cultural de fenômeno aprender*. In.: MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, pp. 75-86.

MACHADO, M. M. (2015). Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. In.: *Rascunhos*, Uberlândia, v. 2, n. 1, jan.jun, pp. 53-67.

PAREYSON, L. (2001). *Os Problemas da Estética*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

REED-DANAHAY, D. (1997). *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg.

SCHECHNER, R. (2002). *Performance Studies*. London: Routledge.

¹ Cleuves Emanuel Freire Dias (Keu Freire) é ator, professor e produtor cultural, formado pelo Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais e cursa a Licenciatura em Teatro na mesma Universidade. cleuves.emmanuel@gmail.com.

² Vinícius da Silva Lírio, coautor desse texto, é Doutor e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É graduado em Licenciatura em Teatro também pela UFBA. Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Teatro, além de Encenador e Ator. vinicius.lirio@gmail.com.

³ Usamos o termo “culturas”, no plural, por entendê-las como teias dinâmicas e em movimentos, diversas em suas redes, contextos e sujeitos. Essa compreensão foi construída a partir do ponto de vista de Clifford Geertz (2008, p. 15), que diz: diante do reconhecimento do homem como sendo “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura dos significado”.

⁴ Luciana Araújo foi a prof. regente do estágio em pauta. Ela é atriz, professora de Teatro formada pelo Teatro Universitário da UFMG e Licenciada pelo Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFMG.

⁵ Marina Marcondes Machado é docente na graduação e pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, na área de Artes Cênicas. Gradou em Psicologia na PUC/SP (1997), fez o Mestrado em Artes na ECA/USP (2001), o Doutorado em Psicologia da Educação na PUC/SP (2007) e o pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro na ECA/USP (2010).

⁶ O blog “Agachamento” está disponível no site: <http://agachamento.com/>.

⁷ A intervenção Artística tem ligações com a arte conceitual e geralmente inclui uma performance. É associada ao Happening, Body Art, ao movimento Dada, aos Neodadaístas.

⁸ São notadamente voltados para uma experiência estética que procura produzir novas maneiras de perceber o cenário urbano e criar relações afetivas com a cidade que não a da objetividade funcional que aplaca o dia-a-dia.

⁹ O Teatro-Fórum é uma modalidade do Teatro do Oprimido, introduzido por Augusto Boal, na década de 1970, como uma forma de luta contra a opressão.