



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL

MÚCIO MEDEIROS

O PROJETO *LEITURAS DRAMÁTICAS*:
MEMÓRIAS DE NOVAS PRÁTICAS DOCENTES NA BACIA DE CAMPOS

RIO DE JANEIRO
2015

MÚCIO MEDEIROS

**O PROJETO *LEITURAS DRAMÁTICAS*:
MEMÓRIAS DE NOVAS PRÁTICAS DOCENTES NA BACIA DE CAMPOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Área de Concentração “Estudos Interdisciplinares em Memória Social”, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Memória Social.

Linha de Pesquisa: Memória e Patrimônio

Orientador: Prof. Dr. José Bessa Freire

RIO DE JANEIRO

2015

MÚCIO MEDEIROS

**O PROJETO *LEITURAS DRAMÁTICAS*: MEMÓRIAS DE NOVAS PRÁTICAS
DOCENTES NA BACIA DE CAMPOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Memória Social da Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro para obtenção do grau de Doutor
em Memória Social.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Bessa Freire – Orientador
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)

Prof. Dr. José Luiz Ligiero Coelho (Zeca Ligiero)
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO)

Prof. Dra. Ana Chrystina Mignot
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ)

Prof. Dra. Vera Dodebei
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)

Prof. Dr. Luiz Cavaliere Bazilio
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me acompanharam nessa luta. Enfim, eis o que foi possível produzir, aprendi que o resultado de um trabalho nunca é satisfatório.

Aos meus amigos, obrigado!

À minha família de Brasília, Arapuá e Rio de Janeiro, que me acolheu como a um irmão, partilhando conquistas e insucessos comigo.

A um grupo seleta de amigos da academia formal e informal de longa data e batalha, Maria Auxiliadora (mana), Júlio Roberto (sobrinho), Teresa Mello, Paulinho, Renata, meu muito obrigado.

Fazer o bem sempre, a todos.
O mal nunca, a ninguém!

Luis Orione

RESUMO

MEDEIROS, Múcio. **O Projeto *Leituras Dramáticas***: Memórias de novas práticas docentes na Bacia de Campos. 206f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A tese é, em síntese, um diálogo entre educação e arte. Todo o estudo está respaldado na experiência e nos relatos e entrevistas com professoras e profissionais que participaram da oficina *Leitura Dramática*. Esse projeto das oficinas, desenvolvido com professores na Bacia de Campos nas cidades de Campos dos Goitacazes, Macaé, Araruama e Cabo Frio, no triênio 2005-2007 representou uma nova perspectiva para um grupo de professoras. Faço um levantamento sobre os desdobramentos dessa experiência nos respectivos espaços profissionais em que atuam, nesse sentido, o estudo procurou discutir as possibilidades e as limitações de se trabalhar com recursos da estética dramática no processo de ensino/aprendizagem, na visão desse grupo específico professoras. Elegemos, para cotejar os relatos e dar sustentação teórica à ação interdisciplinar entre a didática e a estética dramática, a leitura antropológica do corpo, porque entendemos que o corpo é fundamental como estrutura mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de estabelecer um diálogo entre a dimensão performática da ação corpórea, como educador, e o resultado dessa ação para o educador e para os educandos. A ideia básica, oriunda da observação e participação nas Oficinas de narrativa dramática, é de identificar uma alternativa didática através da comunicação simbólica e lúdica (expressiva) com a aproximação entre as esferas da ação docente e da arte, via *performance*. Objetiva-se perceber, a partir da memória dos professores, o sentido dado às técnicas apreendidas, bem como, como tais técnicas serviram para o desenvolvimento de ações posteriores.

Palavras-chave: Performance. Educação. Memória, Leitura dramática. Mediação.

ABSTRACT

MEDEIROS, Múcio. **O Projeto *Leituras Dramáticas***: Memórias de novas práticas docentes na Bacia de campos. 96f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

The thesis is, in short, a dialogue between education and art. The entire study is backed on the experience and reports and interviews with teachers and professionals who participated in the workshop Dramatic Reading. This project workshops, developed with teachers in the Campos Basin in the cities of Campos dos Goitacazes, Macaé, Araruama and Cabo Frio, in 2005-2007 represented a new perspective to a group of teachers. Do a survey of the consequences of this experience in their professional field in which they operate, in this sense, the study sought to discuss the possibilities and limitations of working with resources of dramatic aesthetics in the teaching / learning process, in view of this specific group teachers. Elected to collate reports and provide theoretical support to interdisciplinary action between the didactic and dramatic aesthetics, anthropological reading of the body, because we understand that the body is fundamental structure as a mediator in the process of teaching and learning. It is a dialogue between the performative dimension of bodily action, as an educator, and the result of this action for the teacher and the students. The basic idea, derived from observation and participation in the dramatic narrative workshops is to identify an educational alternative through the symbolic and playful communication (expressive) with the rapprochement between the spheres of teaching activities and art, via performance. The objective is to realize from the memory of the teachers, the meaning of the seized techniques as well, such as techniques served to develop further action.

Keywords: *Performance. Education. Memory, dramatic reading. Mediation.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
PRIMEIRO ATO - “Assim é se lhe parece”: a escola e o confronto com o real	20
SEGUNDO ATO - Corpo e performance: a comunicação pela arte	49
49	
TERCEIRO ATO - O professor e os limites do corpo performático	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
BIBLIOGRAFIA	CONSULTADA
	10505
APÊNDICES	
	1088
Apêndice 1 - Depoentes do Questionário 1 e relatos autobiográficos	
	1088
Apêndice 2 – Carta de Apresentação e Questionário	
	11212
Apêndice 3 – Projeto Leitura Dramática	116

INTRODUÇÃO

Usando uma metáfora religiosa, o teatro admite como hipótese de trabalho que em todo homem repousa um anjo e um demônio, sem preferências por um ou outro. A índole, as circunstâncias ou ambas podem fazer aflorar um, outro ou ambos – para o teatro é indiferente qual deles; o autor fará suas escolhas segundo sua visão de mundo. Enfim, o teatro não se interessa pelas categorias anjo e demônio, mas pode, eventualmente, tratar de anjos e demônios porque trata do homem. A cada homem, qualquer que seja o adjetivo com que se possa qualificá-lo, o teatro chama de personagem e faz dele o centro do seu interesse.

Alcione Araújo (2006)

Vislumbrei, desde 2004, na faculdade de História, uma possibilidade prática de pesquisa no campo das Ciências Humanas e na Arte Dramática, como interferência da segunda sobre a primeira, na dinâmica de provocação ao conhecimento. O elemento que alinhava esses dois campos era a ação performática, que assume o papel de mediação inteligente e provocadora. Como sujeitos da nossa história, são as escolhas pessoais que determinam nossa trajetória, e foi assim que o ofício docente se intercalou ao jogo teatral.

Na minha formação acadêmica, conjuguei a história e seus atores como num grande teatro, não só como uma metáfora do *Dramatis personae*, quando somos tomados como figuras esquemáticas dentro de uma encenação global, mas como uma condição na qual investimos para construirmos uma posição (papel) no mundo. Durante aproximadamente 19 anos, através do patrocínio da Petrobras, a ONG *Leia Brasil* trabalhou com projetos de incentivo a leitura na Bacia de Campos. Ao longo desse período tive o privilégio de participar de alguns projetos¹ tais como: *Caravana Petrobras da Cultura*; *Leituras Compartilhadas* (palestras temáticas com relevantes abordagens para a escola); *Projeto de leitura*, em diversas

¹ De acordo com a ONG *Leia Brasil*, o Programa de Leitura Petrobras Bacia de Campos proporciona um amplo investimento em cultura e educação para cerca de 200 mil alunos e 7 mil professores das escolas públicas de 13 municípios fluminenses: Macaé, São Francisco de Itabapoana, Campos dos Goytacazes, São João da Barra, Quissamã, Carapebus, Conceição de Macabu, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, São Pedro da Aldeia, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo e Cabo Frio (PRADO; DINIZ, 2007).

idades da região norte-fluminense acompanhado do Caminhão-Biblioteca; e, finalmente, o Projeto *Leituras Dramáticas*, que é objeto desta tese. É natural que uma ONG que trabalhou com projetos de leitura e arte por todo o Brasil buscasse, nesse campo, uma forma mais objetiva de contribuir para a educação. A forma encontrada para trabalhar com a defasagem constatada entre a leitura e a compreensão foi através da capacitação dos professores no Projeto *Narrativas Dramáticas*. Nas palavras do Diretor geral Jason Prado (apud ARAÚJO, 2006, p. 4):

Pretendemos oferecer aos professores de nossas escolas um contato sistemático com a narrativa dramática [...] como forma de instrumentar a ampliação de seus repertórios de leitura, ao mesmo tempo em que focamos essa leitura sobre o humano, ajudando-os, de uma forma mais concreta e intensa, a construir suas referências internas, ou a subjetividade, tão importante para a vida em sociedade.

No período de 2006-2008 houve a adoção de uma nova metodologia balizada no exercício da leitura dramática, objetivando oferecer uma ferramenta crítica para a leitura do mundo e desenvolvimento da linguagem e dos recursos da expressão. Essas oficinas eram concretizadas a partir de encontros com profissionais das seguintes modalidades: roteiro, interpretação, direção, cenografia, figurino e sonoplastia, das quais fizeram parte dramaturgos, cenotécnicos e atores (entre os quais me incluo). Dessa experiência resultou a apresentação de dois textos para leitura com os professores, duas leituras dramáticas e duas peças teatrais com atores profissionais. As oficinas “*Narrativas Dramáticas*” atenderam um grupo aproximado de 120 professores da rede pública nos polos Campos dos Goytacazes, Macaé, Araruama e Cabo Frio.

Sobre o desenvolvimento do Projeto *Leituras Dramáticas*, o primeiro registro que nos interessa é o da memória da participação e a potencialização alcançada pelo discurso ancorado nas Leituras Dramáticas. Alternativamente aos processos de subjetivação da potencialização do discurso, a experiência dramática evoca uma nova prática corporal em sala de aula. Em ambos os registros, busca-se uma narrativa que expresse a experiência de mudança e como a mesma pode ser comunicável aos outros. Nesse sentido, a linguagem dramática deve articular os saberes “necessários” às experiências vitais, ampliando os recursos das ações e suas possibilidades semânticas.

Optei como perspectiva teórico-metodológica as narrativas sobre o trabalho do grupo de professores da Bacia de Campos. O trabalho de entrevistas foi dividido em duas partes: na

primeira, objetiva-quantitativa, buscamos ter uma ideia geral do grupo; na segunda, qualitativa-subjetiva, buscamos estender a visão do sujeito entrevistado². Essa opção de pesquisa tem como objetivo investigarmos a subjetividade desses caminhos diante de uma proposta lançada pelo Projeto *Leituras Dramáticas*. Acredito que essa abordagem é a mais adequada diante do objeto de estudo, ou seja, compreender como a proposta movimentou, durante dois anos, as professoras participantes do projeto. Os resultados nesse tipo de metodologia apresentam, prioritariamente, os valores não apenas de uma classe profissional, mas do sujeito. Temos a possibilidade de entender a experiência do profissional que transige com a pessoal. A partir da abordagem de entrevista, foi possível aos entrevistados analisarem suas performances como educadores e revisitarem suas experiências como alunos.

Acreditamos que o que foi proposto nas oficinas tenha sido a melhor forma de percebermos as tensões entre os procedimentos instituídos, as novas possibilidades instituintes e as contradições inerentes às representações numa determinada esfera. Refiro-me principalmente às divergências entre depoente/entrevistado, que indicam posturas diferenciadas entre o indivíduo e a instituição. Toda a análise transita num contexto em que a condição do educador passa por momentos difíceis, em que as frustrações são constantes. Nos depoimentos livres (subjetivos), observamos uma confluência de ideias nas respostas sobre vocação e influência familiar, por exemplo, a imitação de modelos familiares. Outra “coincidência” foi o indicativo do grande envolvimento para a docência, apesar da insegurança no exercício da profissão.

As questões percebidas a partir do Projeto *Leituras Dramáticas* desencadearam a possibilidade de um trabalho de mestrado, porém meus estudos sobre Martins Pena e as questões sobre censura do Conservatório Dramático já estavam bem adiantados e dei continuidade a eles. No entanto, cataloguei como acervo fichas com as opiniões dos professores sobre as oficinas realizadas. Esse material de avaliações constitui o ponto de partida deste trabalho, que aqui dei o nome de Documentos Diversos da Oficina (DDO). Utilizei, posteriormente, um questionário e relatos sobre as temáticas educação, família, novas perspectivas pedagógicas, referências familiares e profissionais e memória da minha história com a educação. Esses questionários (vide Apêndice 2) foram imprescindíveis para

²No Apêndice 1 estão listados os entrevistados que fizeram parte desta pesquisa.

entendermos a recepção dos professores às ideias do desenvolvimento do Projeto *Narrativas Dramáticas*³, bem como o que foi construído a partir do projeto.

Diferentemente da coordenação, eu pretendia suscitar, nesse campo de observação, questões sobre a estética teatral e a ação didática. Assim, minha participação no projeto levou-me ao estudo das dificuldades comunicativas em sala de aula. Em busca dessa aproximação, comecei a estudar a *performance* como uma categoria que desse conta de uma analogia entre os processos da educação e da arte, como estrutura para a construção do profissional de educação e como recurso desse profissional na potencialização da sua prática docente.

Numa perspectiva da comunicação dramática, um diálogo seria relevante a partir do significado que desencadeia, ou seja, a partir da compreensão dos “desejos” pelos quais os atores se movem. Assim, nessa perspectiva, podemos perceber a lógica da ação, pois, a personagem “tem boas razões para agir como age” envolvendo cada “fala” de uma intenção própria. Nesse jogo de sentido, o conflito é condição necessária para a ação desenvolvida. Assim, a dramaturgia, como prática, nos ensinaria a conviver com a diversidade e a divergência de interesses potencializados nas dificuldades da comunicação. É a partir dessa estrutura de trabalho baseada na *ação dramática* que pressupomos um exercício de entendimento da ação narrada, sua contextualização e interpretação, bem como uma expansão do corpo, agora como parte dessa força expressiva. Essa nova “leitura” é a apropriação do texto de forma aberta, alcançando as várias camadas textuais que se cruzam, desencadeando outros experimentos na ação interdisciplinar da arte dramática e da ação pedagógica.

A leitura de peças teatrais induz de maneira lúdica e natural a atitude intelectual de compreender o que se lê para compreender o que acontece. Ler uma peça “[...] é uma operação que se basta a si própria, independente da representação, pois dinamiza os processos mentais como ocorre em qualquer outra prática de leitura” (ARAÚJO, 2006, p. 8-9). O significado é uma composição daquilo que se inscreve no texto oral ou escrito e na subjetividade; assim, o sentido é polissêmico e reconstrói-se a partir do universo de sentidos de quem o recebe. Na interação entre educador e educando, o educando ajusta uma gama de assuntos, ampliando as ideias/sínteses que, de fato, exerceram um impacto sobre a sua

³ Esse projeto foi realizado no período de dois anos sob a curadoria do escritor e dramaturgo Alcione Araújo como uma Proposta de leitura do mundo através da narrativa dramática. Também participaram Aderbal Freire-Filho, Caíque Botikay, Carolina Bomfim de Melo Araújo, Guida Vianna, José Dias e Ney Madeira.

percepção. Como afirma Bártolo (2007, p. 4), “O corpo constrói-se, por interação, no interior de um determinado contexto semiótico, nessa produção estão envolvidos determinados formalismos que se podem reportar a um plano de produção objetiva ou a um plano simbólico ou intersubjetivo”.

Essa ação maior e interdisciplinar tem o propósito de potencializar o modo de atuar didático. No desenvolvimento das oficinas de interpretação, por mim coordenadas, foi possível perceber um contentamento com o jogo, com a brincadeira que o teatro estabelece nos processos de percepção de si e do outro, bem como a dificuldade do grupo de desenvolver ações corpóreas.

Em outros termos, a partir dessa constatação, queremos afirmar como hipótese que no ambiente pesquisado (e talvez em vários outros ambientes), a formação de educadores relegou à corporeidade uma memória do controle como forma de educação, consolidando uma formação mais técnico-racionalista, priorizando e compreendendo os textos à luz da razão. Em certo sentido, percebi uma dissonância entre o corpo e a fala. Cabe indagar se existiria uma relação entre a saúde do professor e certa negligência desses profissionais em relação a uma consciência do desgaste sofrido pelo corpo no ambiente de trabalho. Quando de posse de uma consciência corporal e do seu potencial performático, esses profissionais poderiam desenvolver atividades em sala de aula que pudessem provocar intelectualmente os alunos? Como o saberemos se não ousarmos enfrentar o medo da exposição performática do nosso corpo?

A partir das questões levantadas reiteramos, hipoteticamente, que há um hiato na comunicação entre corpo discente e corpo docente, e supomos que o mesmo se dá em função de que ainda legitimamos a comunicação fundada na racionalidade cartesiana que instituiu as bases modernas da ciência e produziu esses sujeitos. A ciência assumiu um papel fundamental no mundo moderno, como base de exploração e conhecimento do mundo com a separação entre sujeito e objeto, passando a constituir-se como modelo na construção de novas ferramentas de conhecimento. Nessas condições, o conservadorismo tem predominado na construção do modelo de formação do profissional de educação e nas relações acadêmicas.

Nesse contexto, a expectativa com o advento da sociedade da informação e de toda a parafernália de possibilidades virtuais e interativas, que deveriam nos conduzir a um estágio de superação das individualidades, foi contrariamente frustrada, e tais condições reduzidas às necessidades do livre mercado de signos. Retroagindo na história, há indícios sólidos de que a

educação antes da escrita, do processo de institucionalização pelo Estado, era todo informal, ou seja, o aprendizado se dava a partir da observação das práticas dos mais velhos. Nesse sentido, o processo de estruturação objetiva do ensino pode ter levado, num primeiro momento, à interdição do corpo ao longo da história por parte das instituições, com o objetivo de dar-lhe um padrão de comportamento. Tal movimento, acreditamos, representou um recrudescimento da percepção sensível que acabou por oferecer, hipoteticamente, uma separação entre os fazeres artísticos⁴ e a ideia de educação do homem. Algo como se a percepção de que a dimensão estética e ética fosse camuflada pela priorização do saber pragmático, numa supervalorização da dimensão epistêmica da aprendizagem.

Sem nenhum prejuízo à capacidade intelectual do professor de exercer sua função, no contexto da nossa proposta, que diz respeito à práxis docente e a capacidade potencial de comunicação, se entendermos que o professor e o ator têm tarefas semelhantes e que, no entanto, o professor, ao contrário do ator, não recebe nenhum preparo acadêmico ligado ao desenvolvimento daquilo que colocaríamos como “sua dimensão estética” de atuação, nessas condições esse profissional está sujeito à sua própria sorte. Essa analogia recorrente entre o ofício do professor e do ator nos deu uma perspectiva para uma aventura intelectual, ou seja, pensar a ação docente a partir dos conceitos da esfera dramática. Partimos da constatação de que a *renovação* através de uma “nova presença” performática possibilitaria, semanticamente, a percepção de novos códigos no interior das diferentes práticas sociais, que não se limitam à simples função de comunicar um conteúdo. Essa possibilidade nos leva à questão: como a estética dramática poderia afetar a formação de educadores de modo a dar-lhes condições de potencializar sua atuação, complementando os seus recursos didáticos e contribuindo para aprimorar sua formação acadêmica?

Não podemos pensar a atuação desses profissionais de educação sem avaliar as instituições e o processo de formação em que estão inseridos. Assim, procurei saber como se deu essa formação no grupo pesquisado, pensando nessa renovação a partir da qual a arte, no caso a performance, produz em si uma dialética imanente que promove um reencantamento da palavra e não apenas retórica. De fato, o trabalho com intervenção expressiva demandaria

⁴ Verbete *Arte*, segundo o dicionário de filosofia: “A arte designa todo um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana, podendo ser dividida em dois grupos ou áreas de conhecimento, a judicativa que consiste em apenas conhecer e a dispositiva ou imperativa, que simplesmente dirige determinada atividade do conhecimento.” (ABBAGNANO, 2000, p. 81).

mais que melhorar a retórica; esse caminho exige uma predisposição que pode nos levar à exaustão.

Desdobrando essa perspectiva, Alcione Araújo, ao defender as Oficinas *Narrativas Dramáticas*, afirma que a dramaturgia, é “[...] ignorada pelos currículos acadêmicos [...]. Renuncia-se, assim, à sua utilização pedagógica como uma maneira de representar, interpretar e conhecer o homem e a sociedade criada pelos homens” (ARAÚJO, 2006, p. 7). Esse argumento nos leva às questões: se, hipoteticamente, o aporte da estética dramática dá condições de diálogo e atuação aos profissionais de educação, quais as razões para as distâncias que guardam entre si? Ou ainda, que ideias, valores e significações vêm produzindo (ou reproduzindo) essas práticas acadêmicas de formação? Quais parâmetros justificam ou não a inclusão da dramaturgia como prática no currículo de formação de professores?

A prática de narrativas dramáticas é um exercício de desconstrução, se as entendermos como uma interpretação dos sentidos dados na comunicação humana e nas quais percebemos a intensidade da presença viva e falível das pessoas, que é a maior força da linguagem teatral, ao esquivar-se da grandeza da eternidade e buscar a intensidade do efêmero.

Com base na experiência do Projeto *Narrativas Dramáticas*, o principal objetivo nos remete a uma preocupação em contextualizar os múltiplos processos que ocorrem em sala de aula e entendê-los como práticas educacionais não institucionalizadas, a partir de uma abordagem performática e consciente, com o propósito de pensar a narrativa docente, suas possibilidades semânticas e gerar novas possibilidades comunicativas. Desejamos refletir sobre a importância do exercício estético na formação de professores como forma de emancipá-lo dessa condição institucionalizada: da fala hegemônica da educação institucionalizada à relação pedagógica através da construção de discursos alternativos. Buscamos, ainda, compreender em que sentido o enfoque estético poderia estabelecer novas conexões de mediação na pedagogia de formação do sujeito. Ensejamos, a partir dos relatos desses profissionais de educação que participaram do projeto e das respectivas experiências estéticas a que se submeteram, averiguar como se poderiam favorecer novas práticas pedagógicas, principalmente nas variações da sua poética (*visual, sonora, corporal*).

A questão teórica: educação e poder

O quadro teórico de referência está composto aqui por diferentes autores que tratam da questão da relação entre educação e poder, entre os quais podemos citar Pierre Bourdieu e Michel Foucault, este último apresentando em *Vigiar e Punir* (1987) o modo como se

organizam os procedimentos da vigilância carcerária, escolar e médica no começo do século XIX. Entender a educação como uma força capaz de transformar a vida me parece ser argumento suficiente para que esse campo seja tão vigiado, principalmente no que se refere à condição de formação do professor, parafraseando Foucault, quando falou do perigo de “apoderar da condição de sabedor”, cuja obstinação do saber não o deixasse desconstruir aquilo que conhece. Já para a escola, como instituição, caberia efetivar parte desse processo da sociedade vigiada: “[...] a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles” (FOUCAULT, 1987, p. 230). Estudar os processos de aquisição de conhecimento na instituição escola a partir de Foucault passa pela compreensão da função da escola enquanto instituição, nas suas prerrogativas de organização dos saberes válidos e na conformação desses saberes instituídos às estratégias dos poderes vigentes. Esse processo arquitetado ocorre sem violência aparente.

O próprio meio de formação das graduações em licenciaturas representa uma bagagem memorial, pois está povoada de experiências e discursos de uma cultura de formação ou do “tornar-se” professor. Quando optamos pela pesquisa qualitativa, foi com o objetivo de perceber a ação desenvolvida em profundidade na memória do grupo atendido. Nesse sentido, levamos em conta toda a complexidade e particularidade do Projeto *Leituras Dramáticas*, os espaços entre um encontro e outro e a logística (tendo em vista que, apesar de ser realizado em apenas quatro polos, professores de municípios próximos participaram do projeto), almejando alcançar o entendimento das singularidades. Finalmente, abordamos a perspectiva política das mudanças, discutindo sobre o processo de formação a partir das políticas educacionais, principalmente pensando as oportunidades de aprendizagem. Os resultados são frutos de entrevistas que realizamos ao longo da pesquisa com professores e participantes do Projeto *Narrativas Dramáticas*.

Ser professor é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico expresso nas relações de poder presentes na academia, como também a postura discursiva e corpórea. Na leitura crítica à postura institucionalizada da ação pedagógica, Bourdieu (1989), a partir do conceito de *habitus*, aborda o “campo da comunicação, do poder e da educação” dando conta de questões da dimensão simbólica das práticas educativas. Nesse sentido, o

autor pode nos dar um precioso auxílio. Como demonstra o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* do MEC,

A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal. (BRASIL/MEC, 2006, p. 25).

Dada a nossa “capacidade” de contornar as leis, preceitos, manuais e bulas, tornou-se corriqueiro no Brasil a ideia de que somos excelentes escribas, mas não colocamos em prática aquilo que na redação nos soa tão legítimo. A redação do *Referencial Curricular* parece bastante inovadora, mas cabe a nós aplicar esse ideal – articulado e transcrito pelos eméritos acadêmicos – nas nossas ações pedagógicas. Nosso trabalho versa sobre essa distância entre discurso e ação, entre corpo e palavra.

Recorremos também a Barthes (1990, p. 85), que define teatro como uma atividade que “calcula o lugar olhado das coisas”. Essa ideia pode ser interessante para discutirmos a educação na afinidade de procedimentos de ritos de passagem e identidade que são bastante conhecidos na fase escolar e que envolvem efeitos de estranhamento em relação ao familiar e ao não familiar. A partir de deslocamentos do lugar olhado das coisas, o conhecimento é produzido e adquire densidade. Assim, aprender através da experiência dramática consistiria em visitar os vários sentidos que um determinado conhecimento apresenta.

O teatro é o espaço livre da diversidade expressiva do homem, em que caberiam todas as nuances de suas experiências, onde quaisquer tipos de censuras representa o fim da própria experiência dramática. Nesse contexto, desfaz-se a ideia de que a operação dramática seja apenas a representação de um ato, mais do que isso é, pela sua essencialidade o lugar em que todo olhar converge para a realização da natureza humana.

Outro autor que vai nos acompanhar é Jacqueline Vaissière (2001), especialmente suas reflexões sobre a ligação entre o significante prosódico e seu significado, que é em boa parte motivada pelo que os locutores têm em comum, a saber, o sistema de percepção, a capacidade de aprendizagem e de memorização. A prosódia atua como marca de estruturação, de expressão emocional e de identificação pessoal. A função de expressão emocional, por sua vez, atribui à fala uma informação a respeito do próprio falante quanto ao seu estado emocional em relação aos conteúdos lexicais do que fala. O jogo dramático pressupõe o

entendimento dessas relações e inter-relações da fala e é dessa forma que contribui para uma comunicação eficaz.

Tomemos essa ideia de espaço e o projetemos na dimensão escolar. Retroagindo à Grécia Antiga, vemos a educação informal, vemos os jogos, vemos os homens elaborando categorias para designar coisas e desenvolvendo novas estruturas arquitetônicas: o homem é o protagonista. Mas ele não é o dono da verdade. Protágoras (apud CHAUI, 2002, p. 169) em uma das suas antilogias, afirma que “O homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são enquanto são”. Ou seja, o filtro do conhecimento é o homem, mas não existe apenas *um* homem. Não podendo haver uma verdade única, cada homem carrega uma verdade. E então, num exercício retórico, podemos dizer que a sala de aula deveria ser um espaço de experiências livres, do protagonismo das experiências sensoriais e intelectivas do homem em busca do conhecimento e não da verdade, pois a uma determinada verdade são contrapostas outras perspectivas de verdade.

Contra o caráter positivista da educação – aquele centrado na figura do professor como manipulador/censor do conhecimento, embora disfarçado em uma política de resultados, através das hierarquias estabelecidas pela visão economicista da formação do homem – queremos afirmar uma proposta de educação que passe pela desconstrução da instituição “Escola” como centro da verdade e restitua a experiência humana como modelo de conhecimento. Em outras palavras, sendo a escola um espaço de reflexão sobre o conhecimento do homem, não pode haver censura de novas formas sobre qualquer pretexto, sob pena da não realização plena da magia do aprendizado. Inicialmente, foram esses os argumentos quando pensei em estudar o processo de docência e da arte.

O conhecimento, qualquer que seja, só é importante se consegue estabelecer pontos (ou pontes) de contato. Assim, é sempre importante mostrar um momento anterior àquele ao qual nos jogamos numa determinada questão (a ser resolvida), na maioria das vezes muito subjetiva. Nesse ponto inicial, quando ainda nos parece que os caminhos para atingir tal questão estejam bem traçados, restando-nos a ingrata e entediante tarefa de transcrever aquilo que em nossa imaginação e na nossa percepção descritiva de documentos, *a priori*, corresponde ao mais literal exercício de inteligência. Nesse caminho, entre as ideias “claras” e sua transcrição se interpõem às dúvidas empíricas da própria dinâmica do objeto. No fim, obtemos êxito quando conseguimos provocar outros interlocutores dispostos e interessados em dialogar, ainda que sobre aquilo que é apenas um esboço.

Uma experiência interessante encontra-se em *Esperando Godot em Sarajevo*, trabalho narrativo desenvolvido por Susan Sontag em Sarajevo, (SONTAG, 2005) quando demonstrou uma coragem e uma predisposição enorme diante do conflito humano da região. Sontag encarou as adversidades de um ensaio de uma peça sobre o “existencialismo” no campo de batalha. Nessa experiência paradoxal, *Esperando Godot em Sarajevo* relata a estadia de Sontag na cidade sitiada, onde foi dirigir uma versão da famosa peça de Samuel Beckett, em 1993. Nas condições precárias e – perdoem-me a redundância com o gênero teatral – “absurdas” em que empreendeu esse projeto, a energia elétrica havia sido cortada, o espetáculo estreou à luz de velas e ao som de bombas e tiros de franco-atiradores. Sua ação era uma “expressão da dignidade humana”, como afirmou Sontag, a respeito do que ela achava ser “uma cultura de verdade”. Para aqueles que participaram da experiência, como atores ou expectadores, o sentido da vida foi reafirmado no sacrifício da representação da experiência humana e, em certo sentido, reconfortou-os sem oferecer-lhes nenhuma espécie de catarse – ao contrário, jogava-se o jogo da realidade. A escola é um grande cenário/campo, como o de Sarajevo, onde as ações e experimentações precisam de reiteradas interferências para que ninguém esqueça o que está sendo vivido e experimentado. Este é o foco central da pesquisa.

Dividimos a tese em três capítulos ou em três atos - para permanecermos no campo da experiência dramática que provoca uma nova prática corporal em sala de aula. No primeiro capítulo - "Assim é se lhe parece: a escola e o confronto com o real" - partimos dos relatos autobiográficos escritos de 46 professores e das respostas aos questionários aplicados a 110 professores da Bacia de Campos, com respostas de 84, que serão apresentados pelas iniciais do nome para preservar o anonimato. O capítulo tem o objetivo de apresentar a partir dos relatos biográficos as dissonâncias comunicativas entre educadores e alunos. O professor é um contador de história e aqui eles analisam suas performances como educadores e suas experiências como alunos.

No segundo ato entra em cena "o corpo e a performance: a comunicação pela arte", onde à luz de alguns teóricos e das narrativas dos professores procuro dimensionar algumas ações desenvolvidas a partir de uma mudança proporcionada pela oficina Narrativas Dramáticas. Nesse capítulo apresento várias perspectivas do conceito de performance e sua apropriação para então, sugerir uma nova interferência do educador. Parto da ideia de que a palavra pode ser renovada e revestida de um novo sentido, quando inserida numa proposta

dramática. (Leia-se suspensão temporária da “realidade” para dinamizar a proposta em questão). Em alguns depoimentos foi possível constatar tentativas bem sucedidas de atos que fugindo do convencional foram capazes de provocar o ouvinte-participante.

No terceiro ato - "O professor e os limites do corpo performático" – nesse capítulo dou uma atenção especial ao corpo a partir de pesquisadores que se inscrevem no campo educacional. Trabalhei com a ideia de que houve ao longo do tempo um esquecimento do corpo na educação e nesse sentido, toda relação entre educador e aluno se construiu pela palavra. A discussão se relaciona com a ideia de um corpo que não se comunica, ou pelo menos, que não tem consciência do seu potencial expressivo. Acreditando que toda educação é uma possibilidade de perceber melhor o mundo, relacionamos a performance como uma forma de provocar a educação estética.

Finalmente, nas Considerações Finais apresento como resultado uma certeza. As narrativas foram importantes para que esses profissionais pensassem suas trajetórias e seu lugar na escola como alguém que é essencialmente um criador e não um simples coordenador de disciplina. Nessas considerações relevamos a importância de um profissional de educação como intelectual, principalmente porque os depoimentos comprovaram que a participação nas Oficinas Narrativas Dramáticas causou um efeito sobre suas formas de atuar, quando não, provocaram deslocamentos sobre a forma como entendiam os processos de educação.

PRIMEIRO ATO

“Assim é se lhe parece”: a escola e o confronto com o real

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta o lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu preciso ser outros.

Eu penso em renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

O momento em que vivemos é arenoso e improdutivo para estabelecer relações duradouras, como afirma Bauman (2001), pois o indivíduo corre o risco de perder oportunidades ao sobrecarregar-se com laços vinculantes. Vivemos num redemoinho que promove mudanças locais e globais, estabelecendo novas conectividades que alteram as composições identitárias em tempos e espaços. É importante ressaltarmos o contexto de onde partimos, pois são as demandas da sociedade que devem mover todo e qualquer trabalho acadêmico. Assim, correndo o risco de parecer romântico, quero reiterar a necessidade de se buscar uma linguagem estética que possa atravessar esse período em que parece suspensa toda comunicação simbólica, principalmente diante da preocupação que envolve a ideia de educação pública.

No registro do discurso dos professores, vários deles fizeram referências à mudança apontada por Bauman (2001), como no relato abaixo:

Tenho 58 anos e apesar da minha idade, estou ainda cheia de gás para trabalhar com crianças. É claro que muita coisa mudou. Só quando o pai se viu pressionado, por causa do Bolsa Família, uma das obrigações é manter os filhos na escola, então começou a aparecer. Fui educada por minha mãe até os 9 anos de idade. Morávamos na roça e a escola era muito mais que um grande prédio cheio de crianças. Havia algo de mágico quando se falava em escola. Lembro-me muito bem quando recebi meu primeiro caderno... Tive dificuldade de escrever nele, de sujar de grafite aquelas linhas que cabiam todo conhecimento. Meu maior sonho era ir pra escola. Eu imaginava a professora como alguém com muito conhecimento, nunca passou pela minha cabeça qualquer censura aos atos das minhas professoras como ocorre hoje. Minha mãe dizia que a professora era uma segunda mãe. Os uniformes tinham uma importância, era uma segunda identidade, nos distinguia de outras crianças que, por algum motivo, não estavam em sala de aula. Na reunião de pais eram tantas mães, os pais eram poucos parece que isso não mudou muito. (Relato autobiográfico escrito de P. T. O. N., alfabetizadora, 2012).

Em vários trechos percebemos esse saudosismo nas falas dos pesquisados que, podem refletir a jovem vocação desabrochando, mas também uma certa dose de desabafo a partir da comparação entre as gerações de outrora com a realidade contemporânea. Somos tentados a enaltecer nossas próprias experiências do passado em detrimento àquelas que se vive no presente, talvez até porque tenhamos do passado apenas uma memória que, com o tempo, tende a equalizar as boas e más experiências. Fato é que no trecho que se segue, do Relato autobiográfico da alfabetizadora N. S., recheado de uma melancolia poética é possível verificar o importante papel da mulher na continuidade da sua geração família:

(...) lembro da mãe me acordando bem cedinho. Me colocava sobre a mesa e me arrumava para ir à escola. A casa de chão batido, as paredes de taipa, um vento frio que soprava e fazia um barulho de apito. Eu ia com meu pai e lobo, nosso cachorro. Todo dia tinha uma novidade. A nossa “tia” era muito bonita e todos os meninos se apaixonavam por ela. Eu pensava que um dia eu poderia ser professora, só para todos os meninos se apaixonarem por mim. Quando meu pai mudou para outro roçado eu fiquei três meses sem ir à escola. Eu ouvia minha mãe dizer que não queria uma vida sofrida para mim. Que eu tinha que estudar, mas pra mim estudar era só diversão, não entendia por que minha mãe chorava quando falava isso. Somos cinco irmãos lá em casa e todos seguiram estudando. Eu sou considerada a “mãezona” da família não é porque perdemos nossa mãe e nosso pai, não é porque cozinho bem que nem nossa mãe cozinhava, nem é também porque sou a irmã mais velha. Sou a mãezona porque sou professora. (Relato autobiográfico escrito de N. S., alfabetizadora, 2012).

Ao descreverem a escola da infância, alunas e a escola contemporânea, como alfabetizadoras percebi que as professoras estavam pontuando não só aspectos de realidades distintas de uma geração a outra mas, também, estabelecendo que existia nesse interim, transformações reais da sociedade e, que uma das principais mudanças estaria relacionada à comunicação entre educadores e educando e entre os órgãos executivos do planejamento escolar e a prática educadora. Apontado por algumas alfabetizadoras pesquisadas, a falta de um planejamento de uma prática, teria levado a discursos estruturais e grandiloquentes que estão à mercê das famosas políticas públicas, cumprindo o dever de justificar as ações e as verbas sem estabelecer relações entre realmente o discurso e a realidade. O relato abaixo expressa essa situação:

(...) quando lemos os documentos sobre as propostas de atuação, temos a impressão que estamos num outro país. O que nos parece, principalmente quando estabelecem relações de tempo e aprendizagem é que não têm a mínima ideia do que ocorre aqui. Desconhecem os “outros” problemas que ocorrem numa escola que nem sempre é possível fazer uma triagem de sondagem. Muitas vezes por causa de profissionais especializados para essa tarefa. (Relato autobiográfico escrito de P. T. O. N., alfabetizadora, 2012).

Com a sociedade moderna teve início a instituição “escola”, baseada na ideia de que o homem moderno deveria ser educado pela escolarização formal, capaz de superar a natureza e de, supostamente, lhe garantir a sobrevivência. Bourdieu (1992), a partir de estudos das escolas francesas, oferece como contribuição sociológica a dimensão política da escola, ressaltando que a suposta neutralidade da mesma, afirmando condições de igualdade em que todos os alunos se submetem às avaliações, às regras e às aulas, prometendo as mesmas chances a todos, trata-se na verdade de um discurso falso.

Em muitos encontros e seminários que participei, pouco ouvi dizer da importância do professor como um intelectual,⁵ cujo trabalho estaria, até certo ponto, assegurado e resguardado por sua trajetória de estudo e pelas características que está revestida a ideia de educar. Evidente que carece de tempo a construção de um profissional de qualquer área, mas e quando esta área é a de aprendizagem, o que se interpõe entre o professor e sua atuação profissional não dependeria, a priori, de nenhuma ferramenta. Será que a explicação para essa situação é o descaso com que é tratada a cultura e a educação no Brasil? O que nos parece é que a Educação, ao invés de ser a solução, sempre será um problema, porque é cômodo pensar assim. Pensar esse profissional como intelectual, sugere a compreensão de que a capacidade produtiva dele não está plena, devido às condições de trabalho para a qual não foi preparado, em função de uma série de mudanças sócio históricas. O depoimento de D. S. N. nos ajuda a entender essa dificuldade:

Quando tiveram início as oficinas da Ong Leia Brasil que, honestamente, sempre foram com excelentes profissionais, começamos a perceber mudanças entre as professoras. Eu sou uma das coordenadoras regionais e quando o Leia Brasil entram em contato nós nos encaminhamos até a secretaria de educação e passamos a informação sobre o curso ou as atividades propostas pela Ong. Geralmente as atividades trazem informações sobre essas atividades e, principalmente, sobre o público alvo como também as áreas: letramento e alfabetização, coordenação e gestão de escolas, alunos especiais, relações com a família. O projeto Leituras Dramáticas embora pedisse um número específico de professores nas oficinas, por uma questão logística, não especificou muito a qual grupo se dirigia. As escolas poderia mandar um número x de participantes e poderiam ser escolhidos por interesse no assunto, não havendo quaisquer outras restrições. O resultado é que as

⁵ Milton Santos em sua conferência de Abertura do IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, realizado em Águas de Lindóia - SP, de 4 a 8 de maio de 1998 “(...) o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual corremos o grande risco de ficar cada vez mais distante da busca ideal da verdade”.

oficinas do projeto Narrativas Dramáticas foram sendo preenchidas aos poucos, principalmente com o boca a boca sobre o dinamismo das oficinas. A passividade existe em qualquer profissão, mas nós professores, quando somos incentivados a “ATUAR” somos capazes de transformar. A grande verdade dessa adesão foi a ideia de que o professor foi colocado socialmente numa condição passiva, por interesse. Haja visto nossa capacidade de mudar pessoas (Relato autobiográfico escrito de A. H. A., alfabetizadora, 2012).

A experiência contemporânea representa um desafio à instituição moderna da educação, principalmente no que se refere à expansão dos modelos, das condições e principalmente dos objetivos da educação. Para o projeto moderno era necessária uma padronização dos sujeitos “educados”. Buscava-se uma referência cultural única, a partir da abdicação das experiências culturais anteriores e exteriores à escola. Numa visão abrangente, os processos institucionais foram contundentes em estabelecer um paradigma racionalista no projeto de educação da sociedade moderna e, uma vez instituída uma prática, esta se reveste de um discurso fortemente legitimador que ainda hoje temos dificuldade de romper com os quadros que lhe deram sustentação.

Conforme revela uma professora em relato autobiográfico escrito, “Tem sempre a turma difícil, aquela que ninguém quer ir... O castigo é não desenvolver nada com eles, muito exercício e pouca conversa e se continuar prova surpresa” (T.V.C., alfabetizadora, 2006). Já na escola da professora A. M. F. J., “Aqueles que não se comportam não vão ao passeio programado: museus, banhos no clube, cineminha, zoológico” (Relato autobiográfico escrito de A.M.F.J., alfabetizadora, 2006). Para aquilo que a escola foi pensada e representa, esse castigo é muito cruel, pois retira o aluno de atividades nas quais talvez ele pudesse oferecer outro comportamento.

A análise dos relatos das educadoras pesquisadas cotejadas pela coletânea “Histórias de vida e formação de professores”, organizada pelos professores e pesquisadores Elizeu Clementino de Souza e Ana Chrystina Venâncio Mignot, nos ajudou a refletir sobre o peso das Narrativas Dramáticas nos relatos de experiências profissionais e pessoais. O projeto das Narrativas trouxe um posicionamento mais crítico sobre o trabalho que se realiza, principalmente ao apresentar novas possibilidades para o desenvolvimento desse profissional. Como afirmou D.D.F.

Depois das oficinas eu passei a ver a minha profissão com outro olhar, muitas vezes algumas mães, políticos e técnicos de educação nos faz parecer cuidadores de crianças. Sobretudo, quando buscam um bode expiatório para os vários problemas do Brasil. Quando escrevi sobre minha formação e o meu trabalho percebi o efeito

da carência de um discurso sobre si pode causar num profissional que lida com tanta responsabilidade. As oficinas e as respostas sobre as questões colocadas no seu questionário provocaram uma necessidade de autoconhecimento e, assim, de uma ideia mais honesta sobre o meu trabalho (Relato autobiográfico escrito de D. D. F., alfabetizadora, 2012).

Nesse sentido tivemos um resultado que, no meu entendimento foi surpreendente, ou seja, o ponto de interesse em muitos relatos foi a própria aprendizagem com o processo de escrever sua história, de através dela perceber a transformação de si. Comungo com a ideia dos organizadores sobre a importância das histórias de vida e das narrativas de formação me deparei principalmente com o questionamento inicial sobre como a escrita poderá ou não possibilitar aprendizagens sobre a profissão? Essas narrativas refletem o modo como a aprendizagem teve importância na sua construção sócio histórica. No meu entendimento a narrativa sobre si é um processo de afirmação das suas “verdades”, bem como, uma positivação e conscientização daquilo que estava em suspenso, ou seja, quando narramos, damos legitimidade àquilo que antes era apenas uma ideia de si.

Se a ideia “moderna” de educação, no sentido de formação humana, contemplava as necessidades da sua época, percebemos hoje que o ajuste com esses *tempos líquidos* passa pela reestruturação da dinâmica do tempo e de certa flexibilidade institucional. Ao longo dos tempos, os professores adquiriram, por contingência da necessidade do processo civilizador orquestrado pelo fortalecimento do Estado, uma condição de superioridade que o faz dono do real. O depoimento de M. S. S. nos apresenta essas diferenças:

Os alunos de hoje são muito espertos, estão atentos a tudo que acontece. No meu tempo de menina, na escola havia um grande respeito pelo mestre e os meus pais eram analfabetos, então os professores eram autoridade para eles também. Hoje, me parece que os pais não veem mais os professores com esse olhar. O profissional de educação deve responder pela educação do seu filho, como o médico pela saúde ou o ascensorista pelo funcionamento do elevador. Os professores eram consultados, como numa aldeia se consulta o mais velho. Quando Dona Angelina entrava em sala, todos se levantavam em sinal de respeito. Hoje os meus alunos me chamam pelo meu primeiro nome e, muitas vezes falam gírias ou termos inapropriados. (Relato autobiográfico escrito de M. S. S., alfabetizadora, 2012).

Em “Assim é se lhe parece”, Luigi Pirandello (1985), na tradução de Millôr Fernandes, nos oferece uma reflexão sobre o contraste entre realidade e aparência, entre verdadeiro e falso. Pirandello põe em cheque a ideia de uma realidade objetiva. Nosso objetivo, a despeito da tradição do modelo educacional, é apresentar o tema educação a partir das distorções que a nova ‘realidade’ contemporânea apresenta.

É muito bom falar tudo que as vezes está acomodado em você, nos sentimos mais arejados da poeira do tempo. No projeto das Narrativas Dramáticas pude exercitar o que para mim seria uma segunda profissão: desenhar roupas, cenários, enfim criar. Essa possibilidade, embora remota, de fazer algo por puro prazer mexeu com meus sonhos adormecidos. O exercício maior foi o da liberdade de criação, para o professor que, muitas vezes, atende às exigências das padronizações curriculares sem, ao menos, refletir sobre eles. Mas meu confronto maior é com o perigoso conjunto moral que predomina no campo educacional, como se a quietude corpórea ou discursiva fosse sinal de aprendizagem e capacidade cognitiva. Talvez essa minha reação à ideia de comportamento e aprendizagem seja reflexo da aluna que fui. A Secretária de Educação Municipal, que paga meu salário, não sabe, mas já fui expulsa de dois colégios, já briguei com minhas colegas de classe, já coloquei mel na cadeira da professora e cola no romance que ela lia e depois compartilhava com seus alunos, mas nada disso representou uma barreira para que eu atingisse os meus objetivos.... Um dia eu fui chamada e compreendi. (Relato autobiográfico escrito de M. S. S., alfabetizadora, 2012).

Ao imaginarmos a escola atual despojada da tradição que a persegue, podemos sugerir para a cena I a seguinte ideia: os alunos chegam munidos de seus múltiplos recursos de informações e no momento seguinte abandonam esses tais recursos para, ao abrirem-se as cortinas, lhes possa ser desvelado o mundo como num filme de terror. Ao invés de abandonarem-se à reclusão do conteúdo, a ideia é levá-los a experimentar a sensação do palco e da aventura do conhecimento multidisciplinar, onde tudo pode acontecer, e não deixá-los eternamente como espectadores passivos que assimilam tudo de forma ordeira e compensatória. O grupo de professores que participaram das oficinas aprenderam minimamente sobre as peculiaridades do texto teatral, principalmente sobre as mudanças dadas pela ação dramática. O fazer teatral libera uma diversidade de sugestões e possibilita práticas sociais de leitura diferenciadas. A diferença metodológica, a partir do que foi narrado pelos professores, está na ideia de que a linguagem dramática rompe o fenômeno físico e passa a operar como um atributo de um indivíduo socialmente reconstruído e que, portanto, apresenta suas marcas construídas ao longo da história (VILLALBA, no prelo).

Quando observamos as crianças brincando notamos que, naquele momento específico, ousam desafiar as pequenas regras que circundam suas brincadeiras. Regras estabelecidas como tomar cuidado com o material com que se brinca, medir o esforço para determinada ação, guardar os brinquedos. Mas a brincadeira só alcança plenitude se houver uma pequena transgressão que possa exprimir a verdadeira diversão. Se o corpo puder manifestar-se em sua plenitude.

Eu tinha febre quando ia ao rio. Chegava em casa e ouvia os sermões da minha mãe, mesmo com a confirmação de que íamos em quatro amigas para estudar e depois

como prêmio caíamos n'água. Nada além disso acontecia, mas o riacho, o banho, a alegria, a liberdade.... Tudo era motivo para uma imaginação fértil da minha mãe, não a culpa, o corpo sempre representou no imaginário das mães o espaço de recato. (Relato autobiográfico escrito de M. S. S., alfabetizadora, 2012).

Essa questão está diretamente ligada a ideia de sociabilidade experimentada pelo corpo, ou como afirma Le Breton “*a sociabilidade ocidental repousa sobre um apagamento do corpo, sobre uma simbolização particular de seus usos, traduzindo-se pelo distanciamento*” (LE BRETON, 2011, p. 193). A descrição da vida por uma criança é totalmente teatral potencializada pela possibilidade de algo surpreendente e nada planejado. É nesse modelo de comunicação que podemos redimensionar a o ato que inaugura a vontade do conhecimento ou o desperta. A Performance como proposta para pensar as relações em sala de aula, embora bastante peculiar, libera nossa capacidade de interação na forma como os indivíduos se apresentam uns aos outros e as maneiras pelas quais cremos ou não nessa interlocução.

O teatro nasceu da necessidade de se contar histórias. Assim, a catarse por si só não nos interessa, ao contrário, o homem necessita de erguer sua própria dimensão de acordo com suas reais e únicas dimensões e só o fará dentro da liberdade. Para buscarmos um entendimento para a inter-relação entre esses campos, precisamos observar as fissuras, os vãos que, grosso modo, nos passam imperceptíveis no primeiro olhar. Mais especificamente, buscando na performance, o modelo para o arranjo de vários discursos como aponta (ZUMTHOR, 2005, p, 141), “a performance como um momento privilegiado da “recepção”: aquele em que um enunciado é realmente recebido” Começemos por considerar as deficiências da instituição escola, no sentido restrito que lhe cabe hoje. Para a professora N. S.,

Tudo que acontece na escola é motivo de aprendizagem, o próprio cuidado que temos com o jardim, com a merenda reflete o acontecimento de educar. Descobri que tudo importa! É evidente que se estou com uma roupa mais chamativa, esse fator vai influenciar os alunos de diversas formas, ou se estou feliz, grávida, triste. Ano passado apesar das críticas, convocamos as crianças para preparar nossa escola para o ano letivo. Nada de trabalho pesado, mas a construção de uma relação de “carinho com a escola”. Muitos pais e responsáveis e até professores não entenderam, por causa da cultura do “a gente já paga impostos”, repetiam! (Relato autobiográfico escrito de N. S., alfabetizadora, 2012).

A escola como conhecemos hoje teve início com a sociedade moderna, baseada na ideia de que o homem moderno deveria ser educado pela escolarização formal capaz de

superar a natureza e, supostamente, lhe garantir a sobrevivência. Para o projeto civilizatório moderno era necessária uma padronização dos sujeitos “educados”. Buscava-se uma referência cultural única, a partir da abdicação das experiências culturais anteriores. Numa visão abrangente, os processos institucionais foram contundentes em estabelecer um paradigma racionalista no projeto de educação da sociedade moderna e, uma vez instituída uma prática, esta se reveste de um discurso fortemente legitimador; ainda hoje temos dificuldade de romper com os quadros que lhe deram sustentação. Se a ideia “moderna” de educação, no sentido de formação humana, contemplava as necessidades da sua época, hoje percebemos que diante das condições apresentadas, o ajuste com esses *tempos líquidos* passa pela reestruturação da instituição.

Nessa nova dinâmica contemporânea, para romper com o sistema que envelheceu, talvez devêssemos retomar a velha ideia dos primeiros mestres, ou seja, partir da ideia de que o professor é um “contador de histórias”, que realiza uma performance ao provocar o nosso interesse por um determinado assunto, que deve fazer sentido na nossa formação. Imaginemos esse profissional com a capacidade espontânea de retirar o grupo de ouvintes de um tempo comum e deslocá-lo momentaneamente, através de um “enredo”, para outro lugar. Não se trata de espetacularizar a aula, mas de torná-la provocativa e dialógica, principalmente porque a “característica essencial do homem é sua imaginação criativa. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e do universo material” (COURTNEY, 2003, p. 3). Para alcançar esse fim, acredito que aqueles que desejam ser professores deveriam, sim, ter uma iniciação à prática teatral e um entendimento da suas habilidades. É, especificamente, a capacidade de trabalhar a corporeidade expressiva, que pode ser desenvolvida também naqueles que desejam trabalhar como mediadores de conhecimento, que procuro defender nesta tese.

Em fevereiro de 2007, desenvolvendo o trabalho de oficina de práticas de interpretação teatral para professores da rede municipal dos municípios de Macaé, Campos, Araruama e Cabo Frio pela ONG *Leia Brasil*, considerei que aquela experiência poderia ser muito útil e resolvi fazer um questionário sobre como os professores estavam recebendo aqueles conhecimentos. As respostas anônimas das avaliações (D.A.) foram muito variadas, alguns poucos confessaram que estavam ali apenas para um descanso da sala de aula. Outros queriam mais um diploma e apenas oito professoras admitiram claramente que buscavam novas possibilidades para desenvolverem seu trabalho. É evidente que essa avaliação foi bem

no início das oficinas e paulatinamente percebi maior envolvimento com o projeto; as experiências particulares fizeram mudar as opiniões que se sustentavam de início.

Dois anos depois, já com o projeto de doutorado em andamento e de posse de um fichário de professores que participaram do projeto, disparei outro questionário para entender o grupo e conhecer suas perspectivas. Num total de 110 professores capacitados, isto é, que eu tive acesso pessoal como oficinairo de práticas de interpretação teatral, 84 responderam ao questionário que organizei a partir de 06/02/2011, e 46 o fizeram como Relato de autobiográfico no prazo determinado, que teve início em 08/02/2012 e encerramento em 08/10/2013. O questionário já representava para mim um pré-projeto para os estudos doutorais.

Para termos uma ideia do grupo de professores atendidos, podemos considerar que 99,8% do total do grupo é formado por mulheres com idades entre 19 até 63 anos, sendo a faixa etária majoritária entre 24 e 35 anos, que atendem principalmente à Educação Infantil e ao Fundamental I. O nível de escolaridade é alto, 78% têm Ensino Superior em Pedagogia e, desse grupo, 90% dos cursos foram realizados de forma presencial numa faculdade privada (local ou em município vizinho). Quanto à experiência, a maioria tem entre 5 e 14 anos de experiência. Além da experiência, todos têm pelo menos um curso de Atualização (mínimo de 180 horas) e 35% aproximadamente têm uma Especialização (mínimo de 360 horas). Quanto à experiência com arte, a maioria afirmou frequentar teatro pelo menos seis vezes ao ano. Na complementação da resposta foi sinalizado que os programas desenvolvidos pelo *Leia Brasil*, inclusive mostras de teatro, contribuíram para a formação de plateia nos respectivos municípios. Todos afirmaram que frequentam o cinema pelo menos uma vez por mês e leem, em média, quatro livros por ano.

Entre as conclusões importantes sobre o grupo pesquisado, 89% reconheceram que a Oficina Narrativa Dramática representou um divisor de águas no que se refere à formação continuada e a possibilidade de reais mudanças na perspectiva de novas metodologias do ensino e da aprendizagem, principalmente no que se refere à capacitação de educadores. Porém, apenas aproximadamente 8% desses professores ainda promovem ações que remetem às experiências das oficinas. Esse resultado me possibilitou outros conhecimentos sobre arte e educação.

O grande número de professoras que confessaram suas dificuldades em expressar-se corporalmente diante de crianças, 75% do total, tinham, segundo elas próprias, dificuldades

de comunicação que independiam do grupo ao qual se dirigiam. Nesse sentido, o exercício da dramaturgia representou uma estrutura lógica de comunicação que deu ao grupo segurança para comunicar-se. Remetendo ao teórico David Le Breton, podemos considerar a ideia de partilha que se expressa nos signos do corpo, que só poderia ser entendido a partir de uma experiência com os elementos da estética dramática. Pois para Le Breton, a *proximidade da experiência corporal e dos signos que a manifestam aos outros, a partilha comum dos ritos que constituem a sociabilidade são as condições que tornam possível a comunicação (...)* (LE BRETON, 2011: 191).

O grupo tem conhecimento (teoria); a maioria, durante a graduação em Pedagogia, teve que desenvolver as habilidades de comunicador/professor em um grupo de crianças no período do estágio. Mas a formação carece de instrumentos da comunicação expressiva. Muitos parecem ter esse dom inato, mas é necessário tornar esse fundamento da comunicação uma habilidade do profissional educador. Algumas respostas ao questionário deixam claro esse despreparo: *Eu quis fazer estágio num colégio público, porque assim já ficaria preparada para o 'pior'. No primeiro dia eu voltei pra casa chorando e falei com meu marido que, por enquanto, não queria ter filho. Uma criança pode ser muito cruel*” (Relato autobiográfico escrito de V. S. S., alfabetizadora, 2012). O estágio, pelo visto, pode ser um fator decisivo para o futuro educador, pois é um dos problemas na formação desses professores, como também afirma D. M. M.: *“O estágio é sempre algo 'arrumado', na maioria das vezes não há acompanhamento da professora. Os estagiários muitas vezes vão suprir a carência da escola, ou seja, está fazendo um trabalho que um profissional deveria fazer*” (Relato autobiográfico escrito de D. M. M., alfabetizadora, 2012).

A dificuldade persiste para aqueles que já deveriam conhecer o campo de trabalho que abraçaram. A professora A. S. M., de 39 anos e 19 de magistério, afirma: *“Eu conheço professoras que saíram porque estavam doentes. Essa realidade é difícil de camuflar. Eu preciso ficar, apesar das dores de cabeça, pois dependo do salário da prefeitura para dar condições boas aos meus filhos. Mesmo assim meu pai ainda ajuda*” (Relato autobiográfico escrito de A. S. M., alfabetizadora, 2012). Corrobora com essa visão pessimista o fato de essa profissão exigir muito desses profissionais, muitas vezes com jornada dupla: *“Claro que estou sempre com olheiras, perdi o marido e as amigas são sempre da área de ensino, colegas de pós, de escola*” (Relato autobiográfico escrito de M.T., alfabetizadora, 2012).

Por isso, muitos profissionais veem na educação um trabalho temporário, como sinalizaram algumas entrevistadas. Para A. M. S., por exemplo, *“Se pudesse voltar atrás eu faria concurso numa outra área, embora eu reconheça que seria mais difícil”* (Relato autobiográfico escrito de A. M. S., alfabetizadora, 2012). Todas essas informações demonstram o real quadro de uma grande parte de profissionais da educação na qual há o desejo de construir uma nova perspectiva de ação pedagógica.

É possível entender o comprometimento das professoras a partir de suas histórias de vida e seus objetivos:

O projeto me chamou a atenção pela sua ação afetiva, porque a escola hoje, salvo algumas exceções, é apenas uma estatística no Plano de metas das prefeituras. O projeto trabalha com a capacidade de mudança no modelo de atuação do professor. Eu só me encontro aqui como educadora por causa da minha tia materna. Quando perdi minha mãe, fui morar com minha tia e muitas vezes eu a ajudava a corrigir provas (ela corrigia a lápis e eu ia passando a caneta por cima). Eu sonhava com o dia em que poderia fazer aquilo profissionalmente. Minha tia se aposentou e me deu de presente um apagador de metal que tem o nome dela gravado. Quando entro em sala de aula, assim como o ator que todo dia repete o texto da peça, preciso mesmo fazer algo diferente. (Relato autobiográfico escrito de M. J. L., alfabetizadora, 2012).

O fato de esses professores possuírem ou não um curso de graduação e especialização não é tão relevante nesse aspecto da comunicação e expressão com os alunos. Se tomarmos o currículo como estudo, poderemos concluir que nada ligado à ideia de expressão corporal está presente ali. Somos levados a concordar com uma professora que afirmou: *“O estágio é o local onde nós nos tornamos professores a ferro e fogo. E sempre tem que dar certo, pois do contrário... Teríamos que cursar outra faculdade”* (Relato autobiográfico escrito de M. S. D., alfabetizadora, 2012). Esta mesma educadora num outro ponto da entrevista afirma:

Somos mais que educadoras, desenvolvemos a superproteção em relação às crianças porque somos as maiores vítimas do descaso dos pais e, não conseguimos ignorar. Tivemos aqui uma menina que sofreu muito. Ela vinha para escola sem tomar banho, muitas vezes estava mijada e tinha um odor quase insuportável. Levei para casa para dar banho e a mãe veio me procurar furiosa, falou que primeiro eu deveria parir para poder me envolver.... Nem deu tempo para dizer que pari 4 moças e graças ao trabalho como educadora duas estavam formas. Reconheço que não deveria ter levado para minha casa e reconheço também que muitas mães não merecem esse título. Quando estou diante dessas propostas de transformação da comunicação, do uso do teatro, não levo muito a sério. Muita coisa antes precisa mudar. (Relato autobiográfico escrito de M. S. D., alfabetizadora, 2012).

Outra situação que os dados comprovam ser muito real é colocada por 26 entrevistadas: o fato de terem concluído mais de uma pós-graduação *lato sensu* com dois objetivos bem distintos. Um grupo maior, de 76%, disse que era para sair da sala de aula (ou mudar o público para quem leciona), e 24% das professoras disseram que gostariam de desenvolver com maior capacidade o trabalho que já realizam. Cito uma professora que afirma: “*Estou na minha terceira pós, agora em psicopedagogia para ver se consigo realizar o meu trabalho*” (Resposta ao questionário de M. T., alfabetizadora, 2011).

A ideia da educação como processo de transformação do sujeito e do desenvolvimento de suas habilidades para a vida em sociedade ainda nos parece muito compatível com a atualidade. A questão é que, em busca de habilidades estritamente voltadas para o trabalho, criou-se um hiato entre a educação formal e a informal, sendo a primeira a única que confere legitimidade e a última, embora mais prática, interessante e real, não é considerada de fato. Uma das principais razões é porque a instituição escola ainda se resguarda, como estratégia de sobrevivência, de quaisquer mudanças que possam interferir no poder que detém.

Neste contexto, compreendemos a dificuldade de ver na diversidade cultural um padrão escolar que os homogeneíze. Não falo só dos aspectos locais que foram pensados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o desafio é pensar uma educação que integre uma memória subjacente do aprendizado informal. No Brasil, em que a cultura popular exerce uma forte influência, a escola precisa atender às construções derivadas desse nicho no qual um corpo dialoga com o ambiente, seja ele geográfico, arquitetônico, sócio-político-cultural, dando conta dos aspectos do cotidiano, por uma compreensão dos reflexos causados entre cultura, sociedade e educação.

Tendo em vista a peculiaridade do trabalho de alfabetização e letramento⁶ com crianças, precisamos pensar a capacitação profissional para essa tarefa a partir da ideia de que o professor está inserido numa trama de sentidos que o constitui. Entretanto, ele também opera com esse conjunto de signos, havendo a necessidade de certa mobilização dos sentidos para uma estética da construção:

⁶ Segundo Soares (2000, p. 42), “Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Letramento é prazer, é ler em diferentes e, sob diferentes condições [...] Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse [...]”.

Minha mãe é minha maior referência, o seu exemplo me ajudou a pensar na minha autonomia pessoal e profissional. A mulher precisa ser corajosa para não apenas melhorar sua posição social, mas também para manter-se livre da tutela masculina. Falo com minhas colegas que nós mulheres temos várias lutas... Minha mãe nos criou com muita dificuldade, fazia sabão para vender, lavava e costurava para equilibrar o orçamento curto. A pensão do meu pai mal dava para comprar comida. Meu pai trabalhava na construção civil e sofreu um acidente e, agora depende da nossa ajuda para tudo, não fala, não anda e segundo os médicos tem dificuldade de entender as coisas. (Relato autobiográfico escrito de K. A., alfabetizadora, 2012).

Quando há a priorização de uma educação voltada para o mercado de trabalho, como o grupo de professores pesquisado, que trabalha com Educação Infantil, poderia ser influenciado por esse modelo de educação? Ora, ao escolarizar de forma desigual as crianças e jovens, o sistema educacional reproduz as desigualdades econômicas, culturais e sociais. A oportunidade de utilização, pela criança, de equipamentos como laptops, como ocorre em muitas cidades da Bacia de Campos, onde os *Royalties* complementam o orçamento municipal, não garante igualdade de condições. A diferença está na qualidade de operação dos mediadores de toda tecnologia. A escola pública está à mercê das boas ações dos profissionais concursados que se desdobram para construir seu leque de opções. Alguns relatos dão conta dessa situação: *“Às vezes me acho mais assistente social do que professor. Muitos desses meninos vêm de lares desfeitos, o pai foi preso... Macaé hoje tem um cinturão de favelas e, em termos de violência, são idênticas àquelas que sempre passam na TV”* (Resposta ao questionário de A.M.S., alfabetizadora, 2011).

A ideia de uma educação para inserção no mercado criou o monstro da competição e a retórica dos seus defensores: “o mundo é competitivo”. Esse lema é o maior impedimento para que inovações ou quaisquer discussões acerca da função e da forma do educador atuar seja rechaçada de pronto, principalmente se quisermos com essa proposta priorizar o tempo na comunicação. Acredito que pode ser diferente do que acontece hoje nas escolas, como afirmou B. S. C., quando perguntada se era compatível estudar a arte dramática para ser um bom professor: *“Estou alinhada àqueles que, com muita dignidade, têm dúvidas sobre o que fazem, mas acreditam e fazem querendo melhorar”* (Relato autobiográfico escrito de B. S. C., alfabetizadora, 2012).

Não estamos falando de um pequeno município, Macaé teve um crescimento gigantesco nas duas últimas décadas, muito em função da indústria petrolífera. Sofreu um crescimento populacional considerável e, segundo estatísticas apontadas no portal da

prefeitura, a população triplicou – são 206.748 mil habitantes, de acordo com dados do IBGE, estimativa feita com base no Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Ao todo, as 121 unidades escolares da prefeitura atendem uma população escolar de 33.669 alunos (MONTEIRO, 2005).

Depois dos royalties da Petrobrás, houve uma mudança do município em relação à educação. O município precisa dispor, por lei, de uma certa quantia mensal para investimento na educação. Existe uma conta que não conseguimos entender. Se tanto dinheiro foi para a educação como explicar o aumento da violência, da pobreza e tantas crianças nas ruas, longe das escolas. Ou talvez devêssemos perguntar: como esses recursos deveriam ser utilizados para reverter essa situação? Nosso município é campeão de arrecadação, não tem sentido essa realidade. (Relato autobiográfico escrito de S. M. A., alfabetizadora, 2012).

Já Campos dos Goytacazes tem uma história marcada pela escravidão e os moinhos de açúcar, que surgiram por volta de 1652. Com a instalação do primeiro engenho em Campos, deu-se início ao chamado progresso da região. Posteriormente, quando da descoberta oficial de petróleo no farol de São Tomé, deu-se a reativação do desenvolvimento da região, tornando-se o maior município Rio de Janeiro com uma população de 477.208 habitantes (IBGE, 2013). Atualmente, Araruama e Cabo Frio são cidades conhecidas em todo o estado do Rio de Janeiro pela vocação comercial e principalmente pela vocação turística, que vem crescendo nos últimos anos. Os turistas são atraídos pelas praias, principalmente as oceânicas, banhadas pelas águas cristalinas. Também são locais atrativos as praças, os parques, os centros de gastronomia e os centros de entretenimento.

Observamos várias dificuldades e foram muitos professores que não acreditaram em qualquer mudança. Por outro lado, aqueles que acreditaram tiveram dificuldades de definir as mudanças que estavam impressas em seu trabalho:

O que estou fazendo? No outro questionário respondi que estava confusa... sobre a proposta do projeto e sobre a sua finalidade. Agora, passado esse tempo.... Não sei o que mudou de fato porque é difícil medir isso. O que sei é que observo melhor o meu aluno, acho que o compreendo mais... Mas como posso definir isso para a direção sem parecer “viagem”? (Relato autobiográfico escrito de A. M. S., alfabetizadora, 2012).

No caminho da mudança que eu desejava para a ideia da performance havia o exercício da leitura dramática que exige despojamento e generosidade para traduzirmos na vocalidade timbrada das nuances, os desejos, os sonhos. Mas o complemento era o corpo, para deixar fluir as várias facetas da personagem. Na verdade, compreendemos a limitação

do projeto, já que, considerando a leitura dramática um “Gênero intermediário entre a leitura de um texto por um ou vários atores e a espacialização ou encenação deste texto, a leitura dramática usa [...] dois métodos” (PAVIS, 1999, p. 228). É preciso ouvir bem para falar bem. É preciso se observar e observar o outro, entender o outro. O jogo da coletividade pressupõe um desarmamento das nossas posturas discursivas e possivelmente corpóreas. Talvez o maior ganho tenha sido na esfera pessoal.

O que ficou muito claro foi o resultado contagiante da oficina. Para T. P. N.:

Sempre falavam que eu era um pouco desleixada com a minha aparência. A oficina me reacendeu pra vida. Teve uma cena do texto de Martins Pena que exigia um pouco de ingenuidade e provocação ao mesmo tempo, que é quando a gente brinca de “agora não” como artimanha de sedução. Isso é da gente, é natural e eu havia perdido. E eu que me sentia culpada pela indisposição, estou com mais energia, parando mais diante do espelho! Não se trata de ficar mais bonita e, sim de se apresentar como alguém interessante. Acabei descobrindo minha vaidade no palco. (Relato autobiográfico escrito de T.P.N., alfabetizadora, 2012).

Desde tempos remotos o homem promove uma imitação da vida, como uma representação de uma atividade comum. Trata-se de uma das características mais intrigantes do homem. Podemos dizer que as crianças apreendem o mundo e se adaptam a ele pela imitação, que tem um sentido especial, permitindo uma interação com o real e o imaginário. O “faz-de-conta” é um passaporte para que a criança possa amadurecer com saúde. Ao realizarmos performances desencadeando jogos, as crianças poderão aprender a noção de que se trata de uma brincadeira e que, terminado o jogo, volta-se à “realidade” de antes de jogar. Tamanha responsabilidade preocupou a educadora N. P., principalmente sobre a qualidade:

Fico um pouco assustada com as possibilidades que a arte oferece em termos de comunicação e confesso que tenho medo de não saber conduzir de modo eficiente essa nova possibilidade. Minha preocupação primeiro é com a qualidade de sonhos, das fantasias que ofereço para alimentar as perspectivas das crianças. Tem criança que depois das férias perguntam por algo que fizemos dois meses antes, ou seja, a criança se protege no escudo de conhecimento e fantasia que criamos junto com elas. Por outro lado, numa perspectiva individual, até que ponto estarei ajudando a construir uma comunicação essencial ou apenas me exibindo. Tenho muita preocupação com aquilo que oferecemos aos alunos (Relato autobiográfico escrito de N. P., alfabetizadora, 2012).

Obtivemos várias respostas similares a essa, ou seja, educadores que se observam mais quando realizam o seu trabalho, fazendo jus à proposta de um educador que opera criticamente com sua expressividade e que, de certa forma, desconstrói a figura de poder em

que se assentava. Essa “figura de poder”, que nos desconecta de uma realidade subjacente e, por sinal nos remete à ideia sobre a qual se assenta o paradoxo da educação moderna quando, de acordo com (POURTOIS; DESMET,1999, p 23), “a escola é lugar de ruptura como o meio de origem para alcançar o progresso”.

Progresso! É sempre assustadora a visão técnico-racional dos processos de ensino e aprendizagem. Indagada, no questionário, sobre a avaliação do comportamento dos alunos, M. R. respondeu:

Houve uma mudança! Agora parece que tudo faz parte de um enredo. Estou me cansando menos e chegando em casa mais disposta. O trabalho da oficina me ensinou a observar. Observar um colega e repetir um pouco do seu gestual ou reproduzir uma entonação de uma colega! Tenho um aluno muito especial, vou chamá-lo de Pedro. Pedro parece não interagir com ninguém. Ele coloca-se sempre rente ao chão e nós professores sempre tentávamos levantá-lo, queríamos fazê-lo sentar como os outros, ouvir histórias como os outros... Resolvi inovar e resolvemos fazer pelo menos uma atividade na mesma posição do Pedro. O resultado é que o Pedro tem assumido outras posturas junto com o grupo, mas a partir de uma perspectiva própria. Recebi um sorriso outro dia que me emocionou. Um pouquinho que a gente olha pra vida dá pra perceber um monte de coisa. Estou observando melhor o meu filho crescer. Redescobri o meu relacionamento, quer dizer, isso não tem nada a ver diretamente, mas indiretamente. (Relato autobiográfico escrito de M. R., alfabetizadora, 2012).

Ou ainda, quando perguntamos se a relação com os alunos melhorou, T. V. C. respondeu:

Aprendi a me abaixar e reconhecer, nas crianças, capacidades que eu respeito. Claro que às vezes me esqueço disso e vou no automático, mas antes eu usava muito palavras de ordem.... Hoje, algumas vezes quero justificar o porquê de sair da sala, ficar sentado, escutar o colega! (Relato autobiográfico escrito de T. V. C., alfabetizadora, 2012).

Ainda em referência à relação com os alunos, M. S. S. afirmou:

Os alunos perceberam as mudanças, não expressam exatamente com palavras, mas eu percebi que o fato de estarmos felizes, energizadas, acaba transformando a nossa ação. Aí me lembrei de um texto que recebemos dos professores e que falava algo como a importância da gestualidade como uma prática simbólica que potencializa a ação do professor. Mas acho que vai levar tempo para mudar de verdade! Mas as oficinas acabaram. E agora? (Relato autobiográfico escrito de A. M. S., alfabetizadora, 2012).

O texto ao qual M.S.S. faz referência é de Christine Greiner. Segundo (GREINER, 2005, p 99), “o gesto do professor é como se fosse um plano heurístico habilitando-o a

traduzir o modelo da mão em uma experiência arquitetônica que ajudará os alunos a representar a experiência incorporada”. Diante de muitos questionamentos acerca de como seria a aplicação da oficina em sala de aula, percebi uma preocupação com a forma de como era gestada a educação nos municípios. Para dar conta dessa situação foi colocada uma pergunta que pudesse nos oferecer uma interpretação a partir das respostas. Quando perguntadas sobre como as escolas eram administradas, A. M. F. J. respondeu: *“Todas as professoras sofrem com a falta de sintonia com a direção. Até ano passado, era o prefeito e o secretário de educação que indicava a diretora, muitas vezes por questões partidárias”* (Relato autobiográfico escrito de A. M. F. J., alfabetizadora, 2012).

Se nas grandes cidades nós encontramos essas políticas desconstruídas de um governo para outro, nas cidades medianas, onde a disputa é muito acirrada, as secretarias de educação sofrem o assédio político-eleitoral. M. J. L. destacou o fato de o projeto de educação do município atender à demanda política e não à social:

É incrível as diferenças entre o que nós professores desejamos e as políticas de educação. A prefeitura opera com números, estatísticas, cada criança representa 000,1 por cento da educação do município, que representa outra fração menor ainda para o Estado. Nós que estamos com esses números diariamente, temos outro envolvimento com eles, que vão além dessas frações das estatísticas. (Relato autobiográfico escrito de M. J. L., alfabetizadora, 2012).

As escolas, apesar dos muros, sempre foram uma extensão do nosso quintal da infância. Principalmente em se tratando das escolas nos quatro municípios visitados e objeto dessa tese. Sobre a dimensão das políticas educacionais, chamou nossa atenção a consciência de N. S. sobre a representação da escola para as sociedades:

Teve o caso da Escola que ia ser “removida”, ou seja, iam tirar uma escola e colocá-la num outro lugar. Como isso é possível? Só na cabeça de um prefeito maluco. As pessoas se revoltaram porque se achavam donos, naturalmente de uma escola com quase 40 anos. Era de se esperar que 40 anos seja tempo de sobra para criar raízes. As escolas, raríssimas vezes, não espelham um sentido comunitário. No geral está vinculada a uma história própria que diz respeito a um lugar. Escolas sem vínculos na sociedade são depósitos de livros, alunos e mediadores que cumprem um papel burocrático (Resposta ao questionário de N. S., alfabetizadora, 2011).

Contra essa ideia de política de educação encontramos excelentes exemplos de dedicação ao ofício. Ao longo dos depoimentos é possível entender que outras oportunidades

de trabalho se apresentam para as entrevistadas. Para A. M. S., as ideias de cuidado e educação estão muito próximas:

Pensei em trabalhar embarcada, como professora de inglês nos navios que prestam serviço para a Petrobras, fiz o curso, mas não me adaptei. Não tem nada a ver com o balanço do mar ou essas coisas de maioria masculina. É que eu tenho um filho pequeno e às vezes ficava uma semana sem vê-lo. Hoje estou feliz e tenho certeza que fiz a melhor escolha. Se para o casamento foi ótimo, mexeu com os desejos do meu marido, quando voltei pra base em terra depois de uma semana ele tava louco de saudade! Mas a verdade é que nasci para educar, não poderia ser negligente em casa! (Relato autobiográfico escrito de A. M. S., alfabetizadora, 2006).

Em muitos relatos podemos perceber a dimensão alcançada pelo professor, que é antes um cidadão, quando é tomado por essa ideia de educar. Se educar compreende estar disponível, romper com outros compromissos na nossa vida, temos por fim a história, quase fantasiosa, da secretária da educação importada de São Paulo:

Teve uma secretária de educação que veio de uma universidade famosa, o prefeito estava querendo fazer nome, principalmente por causa da parceria com a Petrobras e os royalties. O resultado foi uma catástrofe, a secretária ficava mais em São Paulo do que no município. Sua assistente é que resolvia tudo, pendurada no telefone. A presença da secretária poderia melhorar, de fato, os índices de educação do município? Objetivamente, não! Mas isso prova como a educação é tratada em muitos municípios (Relato autobiográfico escrito de D. M., alfabetizadora, 2012).

Tomando essas cidades nas condições de mercado e opções de trabalho apresentadas, percebe-se que apesar da proximidade com a cidade do Rio de Janeiro, a maioria do grupo que respondeu aos questionários disse estar muito feliz por desenvolver seu trabalho nas respectivas cidades. Observei essa motivação ao serem perguntadas sobre “*Como e por que se tornaram professoras*”.

Como me tornei professora? (Longa pausa). Eu não sei.... Talvez porque essa profissão seja a mais qualificada no município no que diz respeito à emprego público. Era ser médica ou professora, numa cidade pequena (Quissamã) os outros cargos disponíveis têm salários menores e são de natureza masculina. (Relato autobiográfico escrito de K. A., alfabetizadora, 2012).

A história de vida do professor é um conjunto de experiências que fornecem uma grande ferramenta de leitura de mundo, quando esses profissionais são capazes de distanciar-se do seu sofrimento íntimo, projetando expectativas para uma nova leitura. Não se trata de inovação, isso já ocorre. Nenhum educador sonda ingenuamente suas feridas para produzir

uma textura nova para a classe, essa ação é involuntária e curativa. Essa performance, para se manter como discurso, precisa atender à distância estética do fato de quem o narra. Uma senhora que foi muito ativa na oficina e demonstrou uma vontade singular nos exercícios é um exemplo muito objetivo desse tipo de performance:

Já trabalhei na lavoura de cana de açúcar até os 17 anos, mas quando perdi meu pai resolvi mudar de vida. Voltei a estudar, sou a concursada mais velha da turma de 2000 e como professora me sinto uma pessoa tão importante. Muitas vezes eu conto a minha própria história para as crianças, claro que algumas partes eu tiro porque as crianças não entenderiam e, se entendessem, sofreriam. No final elas vêm até mim e me abraçam sem dizer nada. (Relato autobiográfico escrito de J. N., alfabetizadora, 2012).

Já para C. N., a educação da mãe, também professora, deixou marcas: *“Minha mãe é professora aposentada e assim eu era cobrada duas vezes. Confesso que muitas vezes eu pensava em ser professora só para fazer minha filha passar tudo que eu passei”* (Relato autobiográfico escrito de C. N., alfabetizadora, 2012).

Observando a sala de aula, percebemos que a mesma ficou velha, permaneceu impondo um conhecimento de forma unilateral, apesar dos discursos em contrário. O aluno é um ser em efervescência criativa, tem uma alma que o move e, no entanto, está relegado à condição passiva de observador. Para outra professora, *“Cada aluno entre na escola com muita energia e parece que a escola é o lugar para o controle dessa energia, ao contrário, os alunos mais cordatos são, em sua maioria, aqueles que sofrem”* (Relato autobiográfico escrito de A. S., alfabetizadora, 2012). Nessa arena que é a instituição escolar, trabalham pessoas que não são indiferentes às condições individuais específicas, como o apresentado pelo relato de T. S. S.:

Minhas maiores dificuldades foram nos 2 anos iniciais. Eu perdi minha filha, nas três primeiras semanas eu me senti mais mãe que professora. Todo dia eu chorava por qualquer coisa. A diretora falava sempre pra gente não se apegar, que devemos tratar como filhos, protegê-los, mas jamais confundir as estações. Eu só dava atenção para a menina. Ela lembrava da minha filha. Todo mundo observou, eu a defendia das outras crianças como se eu também fosse uma delas. Dá pra acreditar? A diretora pediu que eu trocasse de turma e passei firme por essa prova. (Relato autobiográfico escrito de T. S. S., alfabetizadora, 2012).

A falta de comunicação entre direção, coordenação e professores me pareceu ser o maior problema, também numa outra dimensão. Como afirma J. L. S. N.:

Não é possível comprometer-se com a aplicação de alguma atividade sem a avaliação pedagógica. Na outra Escola que eu dava aula, a gente decidia tudo, quer dizer, como ninguém dizia nada, cada um fazia aquilo que lhe desejava. Temos que expor em projeto o que será realizado. Eu acho importante, mas às vezes fica muita burocracia. O grande problema é que não consigo ser objetiva na explicação daquilo que desejo fazer. Quer dizer, eu até sei o fazer, mas explicar isso para quem não participou da oficina é meio complicado. (Relato autobiográfico escrito de J. L. S., alfabetizadora, 2012).

Desde que comecei a pensar na pesquisa sobre a ideia de educação e arte tenho pensado nos vários professores que tive, principalmente aqueles que foram capazes de sair do seu lugar de conforto e humanizar seu conhecimento como experiência. “Era uma vez...” – essa fala anuncia um espaço, um contexto, um tempo diferente daquele em que está o presente, e um professor poderia iniciar sua aula com essa locução, tendo em vista que todo conhecimento é passageiro e obedece a uma lógica modelar. O que me instiga é a possibilidade de um profissional de educação que transite pelo lúdico, que tenha uma preparação para compreender sua própria capacidade comunicativa. Se observarmos atentamente como interagimos numa palestra, veremos que quando o palestrante pausa sua fala e diz “vou contar uma pequena história”, nós nos acendemos para ouvi-la, pois, esta “pequena história” significa algo mais terno do que as outras palavras eloquentes.

Pensando nas categorias *conhecer* e *perceber*, grosso modo, uma das características essenciais do espírito humano é de que somos movidos pela curiosidade desencadeada pelas várias realidades que nos cercam e, assim, intencionamos racionalmente dar a essas várias realidades um conjunto, uma unidade, como se esse processo de apropriação, identificação e “classificação” do mundo pudesse completar aquilo que nos falta. Nesse contexto de “ação catalogadora e colecionadora”, somos levados a achar que esse processo é apenas lógico-racional. Estas questões fazem parte do drama que se apresenta na relação entre educadores e as crianças com suas múltiplas necessidades.

As dificuldades de expressão da subjetividade corpórea por esses profissionais nos permitem compreender estruturas tensivas no desenvolvimento da atividade em sala de aula. A professora L. M. C. relatou seu primeiro dia de aula como uma experiência negativa: “*Apesar de ser adulta, casada e mãe de 2 filhos no primeiro dia eu tremia, e ninguém conseguia entender nada do que eu falava porque eu gaguejava. Eu senti medo!*” (Relato autobiográfico escrito de L. M. C., alfabetizadora, 2012).

Qual poderia ser o benefício de uma linguagem artística? A arte constitui um terreno especial para se pensar a educação, visto que ela, a arte, assim como a filosofia, nos possibilita uma experiência ao permitir transformar novas maneiras de existir em ações. Nessa perspectiva, Tatiana Salem Levy (2011, p. 137) afirma que, “[...] inventar novas dobras novos estilos de vida, novos modos de existência são maneiras de resistir ao intolerável do presente”, e um dos pontos fundamentais que unem filosofia e arte é a capacidade de resistir acreditando neste mundo, ou antes, num mundo a construir a partir do que se apresenta. Não se trata de projetar uma transcendência que nos afaste deste mundo, ao contrário, o “[...] filósofo e o artista são os médicos da cultura, aqueles que diagnosticam o que na realidade não se pode mais tolerar e que necessita ser transformado. Por isso, mais do que ninguém, precisam acreditar no mundo” (LEVY, 2011, p. 136).

Não é preciso muito esforço para percebermos que a departamentalização do conhecimento em campos de especialidades, que atendam a fragmentação das demandas, recrudescem a atuação docente. Esse mundo mais fragmentado, técnico e científico relaciona-se com o empobrecimento do conhecimento e do educador. Um desencantamento! Podemos traduzir esse desencantamento no depoimento de A. L. B:

Quando falamos em mudanças, essa palavra está esgarçada. Ninguém acredita em mudança. Daí a direção fala em mudança, a coordenação fala em mudança, até as cozinheiras das escolas falam em mudanças no cardápio, mas acabam sempre repetindo os pratos, daí os pais fazerem aquela cara de que nada vai mudar. Só crianças acreditam na mudança, pois elas podem colocá-las em prática imediatamente. O ceticismo é uma barreira contra a nossa coragem de fazer diferente. (Relato autobiográfico escrito de A. L. B., alfabetizadora, 2012).

Diante de novas realidades que se apresentam na arena educacional e, com os devidos cuidados epistemológicos, entendemos que é inevitável uma ideia de oposição à concepção cartesiana como base da fundamentação teórica que queremos sustentar. São, principalmente, dois pontos de vista com os quais queremos confrontar: o cartesianismo como esteio teórico da construção pedagógica e a ideia da fisiologia cartesiana, segundo a qual o corpo humano seria uma máquina natural, que responderia de forma autônoma aos processos de crescimento, reprodução, alimentação e deslocamento. Nosso entendimento, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty (2006), se dirige a um protagonismo do corpo, principalmente na composição de uma pedagogia estética, segundo a qual o corpo é instrumento e ação. Se o corpo é o instrumento dessa mudança, ele precisa estar disponível para o jogo:

Que alegria essa possibilidade de brincar com as crianças. Sempre acreditei que através da brincadeira as melhores ideias são construídas. Eu estou um pouco receosa, porque podem pensar que não estamos fazendo nosso trabalho direito. Quem está de longe não percebe como a brincadeira educa. Comecei a ler mais sobre os jogos na educação. As brincadeiras, de teatro, inclusive, abrem muitas possibilidades de amadurecimento das relações, da afetividade, da noção de grupo. Para dar respaldo pedagógico, além de leituras, estou fazendo anotações sobre as atividades com proposta claras e resultados obtidos, embora eu saiba que não poderia mensurar essa resposta, dada a subjetividade com que acontece a recepção. (Relato autobiográfico escrito de P. N. L., alfabetizadora, 2012).

O fato é que a ciência influenciou e continua a influenciar as mudanças no modo de agir da sociedade, e a escola é o espaço de acesso a essas mudanças. Assim, a escola precisa estar aberta para operar essas transformações, precisa refletir as possibilidades de superação das desigualdades. Bia Lessa (2006), na apresentação da obra de Robert Musil, *“Um homem sem qualidades”*, faz algumas observações interessantes à nossa abordagem ao constatar o papel das ciências como matriz de transformação da sociedade, “ocupando de certa forma o lugar das artes” (p. 19) ao servir de ponto de partida para um novo posicionamento do homem com o mundo. Toda a mediação que reiteramos como princípio para uma nova abordagem do ensino e aprendizagem nos remete às mudanças conceituais e políticas, que implicam novos olhares e uma nova ética. Talvez isso só seja possível quando arte e ciência partilharem da mesma condição de matriz de transformação da sociedade.

A educação, entendida como o caminho possível para viabilizarmos o acesso às mudanças no mundo, necessita, para esse fim, aliar-se às mudanças no campo da comunicação, de modo a ampliar os meios para atingir seus objetivos. Assim, apelamos para Bachelard (1996, p. 18), para quem tudo em termos de conhecimento é uma construção, nada é evidente: “[...] na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. [...] Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico”. Ou, poderíamos dizer, não é possível conhecer sem se deslocar, sem que esse ato nos faça enfrentar questões provocadoras. Não é possível conhecer sem que o interesse tenha sido despertado.

Não ousaríamos estranhar o pensado pelo que é sentido e os discursos reforçam a ‘naturalidade das formas, “facilitando” a percepção desses momentos pretensamente fluidos. Historicamente, a educação tem supervalorizado os aspectos cognitivos racionais em detrimento do conhecimento subjetivo. Por outro lado, a experiência estética permite uma cognição dialética pela predisposição aos saberes múltiplos da experiência aberta e das relações do corpo com o mundo. Essa capacidade de mediação é infinita, já que transige os

limites estabelecidos pela razão cognoscível. Como mensurar o quanto aprendemos com os sentidos?

Numa perspectiva da ciência, aceita durante muitos anos após o *cogito* cartesiano, longe dos mecanismos que racionalizam as formas de conhecer estaria a “impureza dos sentidos” na sua dinâmica de incorporar conhecimentos. O cartesianismo nos apresenta uma grande ilusão para que seja rompida quaisquer possibilidades de protagonismo do corpo frente às ações humanas:

A biomecânica cartesiana se refere, aberta e constantemente, aos autômatos, que também realizam prodígios graças às rodas, molas, dutos e outras engrenagens. Na época de Descartes, sua assimilação, foi reforçada pela construção de uma “perdiz artificial” que um espanhol fazia alçar voo, uma pomba que voa pelo ar e, até de um funâmbulo, “um homem mecânico dançando numa corda bamba, imitando, com cem pequenas habilidades e com muita naturalidade, aqueles que volteiam no ar”. (DAGOGNET, 2012, p. 41).

Durante muitos anos, essa ideia de separação atendeu às mais diversas formas de controle sobre o corpo. Numa perspectiva semiótica, “seria impossível pensar em desenvolvimento intelectual sem considerar o corpo-próprio, ou seja, não é possível pensar num corpo sem pensar num sentido que expressa, pois o corpo é a ancoragem de sentido” (BÁRTOLO, 2007, p. 152). Destruir a língua no jogo dramático nos leva à abertura e compreensão da nossa corporeidade, como afirmou P. A. S. “*O problema é que agora estou mais atenta aos “gestos sociais” que eu não tinha noção, por outro lado também observo os alunos e, modéstia á parte, tenho conseguido percebê-los melhor*” (Relato autobiográfico escrito de P. A. S., alfabetizadora, 2012). Uma leitura interdisciplinar entre docência e arte enfatizaria as experiências concretas e as mudanças necessárias para que tais experiências forjassem uma política educacional embasada numa corporeidade⁷.

⁷ Quando discute “O corpo na história”, Rodrigues (1999, p. 177) ressalta que o eixo fundamental de seu raciocínio foi insistir sobre o fato de que uma sociedade só encontra existência nos corpos pulsantes dos seres humanos que a constituem: ela é vísceras, nervos, sentidos, neurônios... A história, desta maneira, não se concretiza somente em guerras, decretos, trabalhos, obras, monumentos ou entronizações: materializa-se também - e talvez primordialmente - em perfumes, sons, miragens, memórias, carícias, distâncias, ascos, evitações, esquecimentos... Não há outra concretude social: uma sociedade estará nos corpos de seus membros ou não residirá em parte alguma.

De acordo com Rancière (2012, p. 106), numa dimensão política, as estratégias dos artistas e da arte têm como proposta mudar os referenciais do “[...] que é visível e enunciável, mostrar o que não era visto, mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos”. É no movimento de deslocar-se entre os vários saberes que se percebe a tênue linha divisória entre eles. A contaminação, mesmo em termos de linguagem, nos faz ganhar a face mais ousada, mais divertida e plural do conhecimento. A capacidade de se ver representado, de jogar com a própria imagem e de projetar-se, exige a coragem daqueles que querem transpor obstáculos. Conhecer e conceber são ideias que se articulam e representam novas configurações que tomamos em relação ao mundo, assim, a formação de professores prescinde dessa educação da percepção. Na *mimesis*⁸, a verossimilhança está relacionada a um modo de classificação socializada, em que a semelhança ou a diferença constitui possibilidades de interpretação.

Ao relacionarmos a história da educação a uma dimensão antropológica como o jogo de aprendizado, pretendemos reforçar a ideia de percepção intrínseca ao processo de aprendizagem, sendo esta última um processo livre de decodificação e de apropriação do mundo. Nele não somos espectadores passivos, ao contrário, nossa ação no mundo é uma aprendizagem significativa. Assim, um caminho que nos parece sensato é reaprendermos uma educação simbólica e, em paralelo, reinterpretarmos os meios que nos conduziram a comportamentos de racionalismo provenientes de um sistema e da sociedade tecnológica que redefine nossos tempos e espaços, inclusive mudando o sistema de comunicação. Uma das professoras nos chama a atenção para a questão ética em relação ao público e à comunicação de ideias: “*Para ser um bom professor é preciso ser ético, pois como estamos na maior parte do tempo sozinhos com as crianças, podemos ignorá-los com uma proposta que não levaria a nada!*” (Relato autobiográfico escrito de B. S. C., alfabetizadora, 2012).

A partir dessa ideia de uma mediação através da arte, retomamos aqui a ideia de educação sensível e de um corpo que interage com o ambiente. Uma ideia que corresponde à

⁸ Como o próprio Costa Lima (2003, p. 45) insiste, a *mimesis* “[...] não é imitação porque não se confunde com o que a alimenta. A matéria que provoca a sua forma discursiva aí se deposita como um significado, apreensível pela semelhança que mostra com uma situação externa conhecida pelo ouvinte ou receptor, o qual será substituído por outro desde que a *mimesis* continue a ser significativa perante um novo quadro histórico, que então lhe emprestará outro significado”.

essas expectativas é a de uma preparação corporal para educadores, similares à preparação do ator. Guardadas as devidas distâncias de ofício, o que temos é que atores e educadores têm a mesma necessidade de comunicar com o corpo. Segundo Jacques Lecoq:

A preparação corporal não visa a alcançar um modelo corporal nem a impor formas teatrais preexistentes. Ela deve ajudar cada um a atingir a plenitude do movimento justo, sem que o corpo esteja “em demasia”, sem que ele parasite aquilo que deve transportar. Ela se apoia, então, primeiramente numa ginástica dramática, na qual cada gesto, atitude ou movimento é justificado (LECOQ, 2010, p. 110).

Essa nova perspectiva tem reflexo no modelo de educação que as jovens professoras estão enfrentando e nos levaria a pensar o que envolve o processo de comunicar-se: *“Tenho olhado os alunos com olhos diferentes... A dimensão humana dessa relação me coloca numa condição tão especial em relação aos projetos de vida de cada um deles”* (Relato autobiográfico escrito de F. M. S., alfabetizadora, 2012). Mas muitas professoras não acreditam que professores da Educação Infantil necessitem de uma preparação especial:

[...] eu acredito muito no que ocorre no dia a dia. Na minha interação com os alunos, nessa hora vale mesmo é a nossa presença de espírito... Até pra sair de algumas perguntas embaraçosas. Aliás, muitas amigas professoras sempre acharam que professora de educação infantil era uma espécie de babá mais qualificada, com “formação universitária”. (Relato autobiográfico escrito de J. C. S., alfabetizadora, 2012).

São os professores que, de certa forma, apresentam uma interpretação do mundo para as crianças, e essa tarefa pressupõe desenvolver uma dinâmica de forças que constitui a experiência humana. A dimensão estética é capaz de viajar por entre esses arquétipos e retornar enriquecido com essa experiência. Como afirma Saviani (2005, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sabemos que na educação infantil a criança vivencia processos de interação com seus pares, e é a qualidade dessa interação proporcionada por todo tipo de jogos e brincadeiras que ajuda no seu desenvolvimento sadio. Alguns jogos e exercícios que elaboramos em conjunto apareceram na fala de J. L. S. como aplicação da oficina:

Ainda hoje continuo com alguns exercícios, mas na verdade, não pude fazer muitas mudanças nas turmas que trabalho. Não há, por parte da direção/coordenação um entendimento sobre o estamos querendo fazer. Já solicitei 7 vezes à direção uma sala das emoções, onde eu gostaria de reproduzir uma floresta com todos os seus

barulhos, unidade e escuridão. Pensei em partilhar com as crianças essa construção e, depois nos desafiaríamos a atravessar a sala. Eu acredito que esse desafio (travessia) pode representar muito na estrutura emocional do aluno. (Relato autobiográfico escrito de J. L. S., alfabetizadora, 2012).

Para a criança, a escola representa um outro mundo, longe dos pais, tios e avós, em que as regras parecem unificar os direitos e as obrigações. É o processo de socialização mais difícil, quando encontrará opiniões contrárias àquelas da família. A experiência com outros meninos e meninas que, *a priori*, recebem a mesma atenção, levaria à compreensão de pertencimento a um segundo grupo, além da família. Diante de uma posição idealista, quando uma ideia “superior” organiza aquilo que vivenciamos, somos levados a menosprezar os variados modos da nossa experiência. Para ilustrar essa posição, devemos recorrer a Merleau-Ponty:

A palavra ainda está desprovida de uma eficácia própria, desta vez porque é apenas o signo exterior de um reconhecimento interior, que poderia se fazer sem ela e para o qual ela não contribui. A palavra não é desprovida de sentido, já que atrás dela existe uma operação categorial, mas ela não tem esse sentido, não o possui, é o pensamento que tem um sentido, e a palavra continua a ser um invólucro vazio [...], a linguagem é apenas um acompanhamento exterior do pensamento. (MERLEAU-PONTY, 1996, 240-241).

A leitura das possibilidades performáticas desencadeadas pelos ritos indígenas e africanas apresentado por Zeca Ligiéro em *Corpo a corpo: estudos das performances brasileiras* (2011a) e *Batucar-Cantar-Dançar: desenho das performances africanas no Brasil* (2011b), constituem novas perspectivas para pensar o educador brasileiro. Assim como muitos, no campo dramaturgico pensaram como atua o brasileiro? O que nele seria peculiar? Como exemplo dessa flexibilidade que refundaria nossa percepção do conhecimento poderíamos recorrer ao modelo de educação livre indígena, onde a partir da oralidade constrói-se uma narrativa integradora entre o que sou, a minha aldeia e a minha experiência com o mundo. Para A. V. S.:

Houve uma mudança, mas não é oficial e nem poderia. Qualquer tentativa de registrar o que aconteceu é uma aposta subjetiva. Você me pede que eu fale sobre a oficina Leitura dramática. Depois que a oficina acabou não vingou a ideia de novos encontros. Aliás, outras excelentes oficinas vieram, sem de fato, termos tempo de vivenciá-las. A mudança aconteceu em cada um. Eu criei um texto com os alunos e quero ver se publico. É um trabalho coletivo! (Relato autobiográfico escrito de A.V.S., alfabetizadora, 2012).

A partir de Huizinga (1980), acredito que o jogo, a ludicidade se interpõe entre o mundo e a infância, no desenvolvimento de uma consciência brincante do/no mundo. Ou seja, todas as atividades da sociedade humana se realizam pelo jogo. A própria linguagem é um modelo de jogo, inclusive com regras (de linguagem) que o homem criou com o objetivo de se comunicar, ensinar e comandar. O que para nós é muito interessante é o fato de que o elemento estruturante de toda experiência da sociedade, o lúdico, funde-se, segundo Huizinga, em cristalizações já consolidadas socialmente. A ritualização é uma espécie de jogo, pois estabelece um procedimento simbólico para um determinado grupo. Essa espécie de performance foi uma forma de sofisticar o encontro entre alfabetizadora e crianças, conforme atesta A. M. P:

Estou ritualizando os momentos de contar histórias. É diferente de exigir silêncio deles, gritar ou entupi-los de tarefas para “dar um tempo”! Quando comecei vi que não entenderam nada, olhavam uns para os outros e riam. Agora, quando coloco uma música de fundo e visto a capa azul, faço esse movimento não como algo banal, mas como se eu a partir daquele momento fosse capaz de levá-los a qualquer lugar com a força das palavras. No início eu ficava com vergonha, não acreditava! Agora, eu acho respeitoso fazer isso para eles. O mais importante é que criamos uma segurança comunicativa, independente do esteja acontecendo, quando começo o ritual, começamos nossa comunicação. (Relato autobiográfico escrito de A. M. P., alfabetizadora, 2012).

Realmente nada desencadeia em nós maior alegria do que o jogo, a brincadeira, que nesse caso é muito séria, pois se trata da libertação da nossa capacidade intelectual, dado que o exercício dramático nos ajuda a aprimorar nossa expressão. Segundo Christoph Wulf,

No ato mimético de transformar-se em um moinho de vento, a criança experimenta – ao menos no jogo – sua possibilidade de exercer o poder sobre a natureza. Na medida em que a criança com seu corpo “torna-se” um moinho de vento, ela familiariza-se com uma primeira forma rudimentar da máquina e com o caráter de máquina do seu próprio corpo, do corpo humano. Ao mesmo tempo, experimenta seu corpo como instrumento de representação e expressão. (WULF, 2013, p. 79-80).

Entendendo que a grande crise que experimentamos na escola passa pela ideia de como é compreendida e processada, temos as categorias que envolvem a formação do indivíduo no ambiente escolar formal, tais como: (i) conhecimento/informação; (ii) mediação e produção de conhecimento a partir também da educação familiar e informal, que pressupõe o reconhecimento da disciplina e da autoridade paterna, símbolo das várias relações de hierarquia que a sociedade construiu para estabelecer regras de convívio a partir da experiência; (iii) continuidade através da partilha de conhecimento. Diante desse quadro de

referências, no que se refere à responsabilidade da escola e da família é possível diagnosticar um hiato silencioso que as converge e ao mesmo tempo as separa em relação à responsabilidade da educação. Assim, parece-nos que para conjugar produção de conhecimento e desenvolvimento de sociabilidades, nesse cenário irremediavelmente complexo, além da reivindicação de um neoprotagonismo familiar na educação do indivíduo, precisamos também inovar nos processos de mediação, sem inventar fórmulas que venham a debilitar intelectualmente o professor. Necessitamos de propostas que reiterem um papel dinâmico para esse ofício, objetivando que seu operador interaja com as várias dimensões da inteligência.

Pensando na especificidade do nosso caso, ou seja, a partir da convergência das ideias sobre a educação, interesse e necessidades, primeiro temos a escola pensada como resultado “histórico do Ocidente”, destinado a organizar a sociedade, incluindo a ideia conjunta de vigilância e punição. Segundo, temos o interesse dos povos indígenas por esse modelo de escola, de “cultura universal”, de “tecnologia”, onde, no profundo hiato de interesses, deve prevalecer as criações de novos perfis e sentidos para essa instituição, agora sobre outras perspectivas. A pesquisadora Maria Aparecida Bergamaschi (2007, p. 201) ressalta o poder “homogeneizador da instituição escolar, especialmente no que tange a instaurar tempos e espaços únicos, igualmente impondo saberes ocidentais como verdades absolutas”.

Muitas vezes nos esquecemos de que temos boas surpresas na reelaboração indígena da “nossa” educação formal. No diário de Campo de 14 de julho de 2004, Bergamaschi (2007, p. 201) descreve um momento escolar na Aldeia: “a aula termina quando termina o envolvimento com a atividade”. Essa perspectiva é muito propícia à nossa reflexão, pois constitui um parâmetro às nossas referências tradicionais no que se refere à ideia de espaço, tempo e conduta. Nesse contexto, a educação indígena é uma dissidência, já que não incorpora o fardo histórico dos propósitos da “cultura universal” para organizar a sociedade. No depoimento de T. M. S. podemos ter essa dimensão das prioridades: “*Eu gostei da oficina, aprendi sobre o teatro. Mas vi que não dava pra mudar nada na escola. Aliás, não trabalho mais na sala de aula, estou na biblioteca. Já me prontifiquei a ajudar nos projetos de leitura com teatro, mas não houve continuidade.*” (Relato autobiográfico escrito de T. M. S., alfabetizadora, 2012).

O mapa que procurei estruturar sobre educação infantil a partir dos relatos de educadores e das memórias de formação pretendeu mostrar como esses profissionais se sentem diante das dificuldades. A investigação, que partiu da oficina, tem nas práticas

possíveis que as mesmas possibilitaram sua creditação. Assim, tendo como pano de fundo a oficina de Leituras Dramáticas, procuramos responder à questão: quais os desencadeamentos gerados em sala de aula com essa aquisição, num sentido provocativo?

A ideia sobre o descompasso entre a formação e a prática educativa nos levou a pensar que a linguagem dramática poderia representar uma boa provocação para o exercício diário desses profissionais.

SEGUNDO ATO

Corpo e performance: a comunicação pela arte

O corpo que abraçamos, o corpo que estudamos, o corpo que vemos envelhecer, o corpo que adocece, é um corpo integrado no plano do discurso, um corpo lógico, semiológico.

José Bártolo

A partir dos ruídos comunicacionais do contexto pós-moderno atual, lançamos as principais questões que envolvem o estudo sobre a experiência estética dos professores da Bacia de Campos. É a própria expectativa de sobrevivência nessa profissão que nos faz arriscar tão longe, como um “novo caminho” diante da necessidade de entender como a experiência com uma linguagem estética contribuiria para o desenvolvimento do profissional de educação. Conforme salientou L. B. N:

Essa ideia de construir um enredo para desenvolver a aula, me deixou mais segura. Antes eu começava tímida e só no meio da aula que me dava conta que tinha conseguido me soltar. Agora, faço um roteiro e pontuo inclusive onde posso “ganhar a turma”. E o que parece incrível, eu me canso bem menos. Mas não faço isso sempre, não criei uma disciplina, entende? (Relato autobiográfico escrito de L.B.N., alfabetizadora, 2012).

Foi a partir de depoimentos como esse, quando percebemos que as provocações do projeto *Narrativas Dramáticas* contribuiu para oxigenar um grupo de educadoras, que percebemos a necessidade de uma revisão curricular na estrutura de formação dos profissionais da educação. Embora nos pareça que no campo do ensino-aprendizagem institucionalizou-se a ideia metafísica de tradição como algo relacionado à positividade, ou seja, designar um legado cultural ou uma produção humana, e a sua reprodução ou transmissão no tempo, desconsiderando por completo o processo de transformação operado pelo homem (COUTINHO, 2002). Portanto, ainda é com muito pudor que ousar falar aos meus pares sobre essa ideia de “corpo expressivo” ou performance. Esses termos geralmente são tomados com sarcasmo, embora admitam que determinados procedimentos dos professores os cativaram a buscar a mesma profissão. Reconheço que a utilização da potencialidade dramática como projeto desenvolvido nas escolas envolve a consciência do

indivíduo, do professor/sujeito da sua existência, bem como da instituição que acolherá essa proposta.

Foi a primeira vez que ouvi essa ideia de que nosso trabalho é parecido com o trabalho do ator. Se bem que para nós professores nunca terá glamour, mídia, e os grandes salários. Eu gosto muito de teatro, até pensei em ser atriz, quando tinha 17 anos. Mas nessa mesma época eu encontrei um educador que me fez mudar de ideia. Sempre tive uma visão muito realista sobre educação e, essa visão eu adquiri de um grande professor de geografia. Cheguei a me apaixonar por ele, claro, pelas ideias, pela paixão com que falava sobre educação. (Relato autobiográfico escrito de D. M., alfabetizadora, 2012).

O que se deseja com essa perspectiva é provocar um desenvolvimento das crianças em relação ao espaço que ocupam, às regras de convívio e ao outro como semelhante, conforme está designado no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*:

As crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos (BRASIL/MEC, 2006, p. 17).

Neste capítulo apresento um estudo sobre a ideia de corpo no desenvolvimento de processos de aprendizagem, buscando, modestamente, uma ordem na desordem prática dos deslocamentos corpóreos e intelectuais do ofício docente na contemporaneidade. Em tempos de migrações, em que o ser humano se encontra desterritorializado, ou seja, “[...] seus territórios etológicos originários – corpo, clã, aldeia, culto, corporação... – não estão mais dispostos em um ponto preciso da terra, mas se incrustam, no essencial, em universos incorporais” (GUATTARI, 2012, p. 149). Parto da ideia de que relegamos a corporeidade, marca da identidade nos mecanismos de socialização, aos restritos espaços da intimidade. É diante dos mal-estares e ansiedades típicos do mundo pós-moderno e de tanta oferta de liberdade (BAUMAN, 1998) sem corpo que refletimos as estruturas no campo da docência. Assim, neste capítulo priorizo a construção dos sentidos do corpo na educação, na sua capacidade expressiva ou na sua interdição, no processo de ensino e aprendizagem. Tomamos uma “grande história” do corpo em recortes, desde os gregos, como diálogo e testemunha do processo de separação que constitui a base das questões que encontramos hoje. É possível visualizar os períodos históricos a partir da ideia de censura ou interdição momentânea das manifestações corpóreas.

A escola por ter uma representação muito conservadora na nossa sociedade, talvez por aliar erroneamente comportamento moral e desenvolvimento intelectual, carece de oxigênio para mudar suas perspectivas. O grande nó nessa questão reside na memória construída pelo Estado que, nos fez crer que na “verdade” de que disciplina corresponde a predisposição para aprender. O próprio modelo de aproveitamento dos indivíduos disciplinados reforça a ideia de que o controle e a vigilância sobre a sociedade é uma referência à uma escola na arquitetura panóptica. Quantos exemplos poderíamos colher que contrariam essa ideia. Segundo Michael Pollak, a organização e construção de uma memória obedece à disposição e força opositora das políticas oficiais de memória em relação às memórias clandestinas que, buscam sobreviver ao enquadramento da memória. O enquadramento da memória é uma espécie de seleção do conjunto de tudo aquilo que foi colhido do passado e, por força institucional devem ser lembradas no presente (POLLAK, 1992).

Não é fácil mudar as coisas, devemos dar visto no cadernos e passar exercício sob o risco de sermos chamadas à atenção. Se anotamos na caderneta algo relacionado à higiene pessoal, estamos invadindo a alçada dos pais. Um fato chama atenção quando se trata das mães. Existem realmente muitos pais relapsos, mas descobri que muitas mulheres não deixam o marido vir a escola com receio de que se engracem com as professoras. E as mães são mais conservadoras, querem que o aluno tenha o mesmo rendimento que os outros, não relativiza o fato de que as crianças são diferentes e os meios que despertam uma criança nem sempre despertarão outras. Uma mãe chegou com um advogado aqui dizendo que sua filha tinha sido excluída. O resultado é que essa exclusão foi uma necessidade da criança que tinha baixo estima. Existe um mundo em cada criança e por mais que o Estado e as famílias queiram igualdade de tratamento, cabe a nós a árdua tarefa de buscar novas formas de atingir todos (Relato autobiográfico escrito de N. I., alfabetizadora, 2012).

Acredito que “ter um corpo” significa, sobretudo uma disposição de autoconhecimento que ultrapassa a racionalidade que envolve a consciência desse corpo. Assim, para designar uma ordem de prioridades na percepção do objeto de pesquisa, elegemos o corpo como o ponto de partida para pensarmos a ideia de mudanças no campo do ensino- aprendizagem, por entender que ele (o corpo) foi e é considerado o campo da ideia de educação.

Quanto à pergunta se eu conheço meu corpo, quero dar uma resposta diferente de quando li a pergunta na primeira vez no questionário. Não! Eu não conhecia meu corpo, pelo menos não sabia como ele é importante na minha profissão de educadora. Estou fazendo, ainda, o exercício do Beija-flor. Quando entro na sala observo com olhar bem atento tudo que está dentro, como se fosse um jogo de memória. (Relato autobiográfico escrito de D. S. W., alfabetizadora, 2012).

O teatro, traduzido como jogo, não pode se confundir com falseamento, mentira e enganação. Todo esse ranço estereotipado do trabalho do ator deve ser eliminado com os exercícios de representação, quando percebemos se sentimos de fato ou não. No depoimento de outra professora, lemos: *“A oficina serviu para eu me conhecer melhor. Acho que hoje sou mais capaz de me emocionar.”* (Relato autobiográfico escrito de A. L. S., alfabetizadora, 2012). O educador passa por inúmeras situações que fogem à sua capacidade de ação, por falta de preparo, por acomodação. E, lembrando a memória construída sobre educação em que o Estado e a Família partilham, nos apoderamos muitas vezes desses mecanismos para exercer o nosso controle. Mas, muitas vezes, ousa romper com sua própria experiência de vida para dar sua contribuição crítica:

Muitas vezes queremos ser juízes dos próprios juízes. Tenho colegas que acreditam que educar é castrar, medir e vigiar o comportamento. Meu pai era muito rígido com a moral, fiscalizava a roupa, a maquiagem e a higiene. Ninguém botava o pé para fora de casa se não tivesse bem vestido e limpo. Dois anos depois da sua morte descobrimos que ele tinha outra família, tocada com os mesmos preceitos morais rígidos. O fato da minha mãe se tornar professora foi uma exigência do meu pai. Minha mãe naquela época batia à máquina muito bem, poderia ter ido para um escritório, onde teria um plano de cargos e salários bem mais atraente. (Relato autobiográfico escrito de C. N., alfabetizadora, 2012).

O educador que cada um se torna é o resultado acumulado das memórias, da teoria e da experiência com a educação. Nesse sentido é que foi pensado com os professores a possibilidade de performance, como um momento em que o professor a “atuar” referendado nesse saber coletivo. Mas, também, numa necessidade corpórea de desenvolver um determinado trabalho.

Minha mãe começou a trabalhar no “Hotel Comercial”, servindo quentinhas para os hóspedes. Agradou tanto que o dono do hotel abriu uma cozinha no próprio hotel que passou a receber clientes de toda a região. Para ela nós tínhamos que achar o nosso talento. O dela dizia: era cozinhar. Segundo nossa mãe a forma de achar o talento é quando nos sentimos felizes ao ponto de cantar quando o realizamos. Foi essa sensação que tive quando entrei numa sala de aula pela primeira vez. Comecei a cantarolar “se essa rua, se essa rua fosse minha...” E as crianças continuaram. Fazem 6 anos que nossa mãe morreu de Diabetes e quando penso no meu trabalho sem que o meu corpo inteiro tenha vontade de cantar, esmoreço. (Relato autobiográfico escrito de N. B. N., alfabetizadora, 2012).

Além de romper com as fronteiras da memória edificada, uma das questões colocadas nas oficinas e, que me pareceu absolutamente particular e, portanto insolúvel foi: até que

ponto podemos ir para atender alunos que ainda resistissem à performance? Cada um sabe o que deve fazer a partir do “talento” que recebeu. Quando forçamos a barra para nos comunicar melhor, acabamos por misturar os signos e nos tornamos confusos. Quanto à formação continuada de professores, existe um erro no direcionamento desses projetos, pois os professores acabam por pouco envolver-se, além de ter uma descontinuidade e ser meramente técnico, uma vez que, as ações não se pautam em resposta a demandas que chegam até ela, ou seja, a de garantir à sociedade o acesso à capacidade de manejar conhecimentos.

Aprendi muito com esses limites a partir das marcas presentes no texto autoral que, indicam procedimentos que vão desde o uso das técnicas de oralidade até o uso de recursos lúdicos mais sofisticados que possam atrair o aluno para o espaço didático:

Escola é lugar de liberdade, não é possível construir uma educação consciente, se não usufrirmos de um ambiente de liberdade. Eu sempre acreditei nisso! Diante dessas convicções fiquei muito assustada ao perceber que ajudei a formar a turma B2! Mas o que é a turma B2?. Eu tive um aluno que era muito arredoio, vamos imaginar que seu nome fosse Pedro! Esse tal Pedro não se enquadrava, depois de conversar com a diretora, ficou decidido que ele mudaria de turma, passado algum tempo, Pedro fez mais uma mudança, até que culminou com a criação da turma B2 para todos os pedros da escola. Os alunos que tinham dificuldades, os bagunceiros e desatentos foram reunidos. A professora mais cascuda assumiu a turma que, passaram a ter um recreio menor e, muitas vezes, eram deixados em sala para cumprir uma tarefa que tinham deixado de fazer. Duas semanas depois era aquele silêncio. Os pais que, raramente levavam os filhos, geralmente eram levados pelo irmão mais velho ou a avó, apoiavam essas medidas. (Relato autobiográfico escrito de A.S., alfabetizadora, 2012).

A partir da fenomenologia proposta por Merleau-Ponty, o corpo desencadeou na universidade toda atenção merecida. Quando Merleau-Ponty (2006, p. 284) afirmou que “a cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão”, desde então, podemos dimensionar o fenômeno da percepção com o devido valor ao corpo. Ou seja, consolidou-se a ideia de que a percepção/entendimento está relacionada à atitude corpórea. O autor chega a recorrer ao gesto para esclarecer a comunicação pela palavra, colocando o corpo como parte essencial para o problema da compreensão da linguagem, como também para a ideia da expressão.

Para pensar esse corpo expressivo buscamos novamente o auxílio em David Le Breton um antropólogo especializado nas questões ligadas à corporalidade humana. Para Le Breton (2007, p. 7), “emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o

homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural”. Nesse sentido, sabemos que atuamos atentos aos códigos simbólicos do grupo ao qual pertencemos e somos, por isso mesmo, capazes de transformar tudo que nos cerca. Tentamos estabelecer uma conexão com as paradoxais sensações de medo e de alegria em alguns relatos dos professores pesquisados:

Fechar os olhos e confiar numa pessoa que te guia é muito perigoso... Eu não fechava completamente os olhos. Um dos exercícios que mais gostei, mas que desde a oficina nunca mais fiz foi o de câmera lenta... Na verdade dá preguiça de fazer um movimento muito lento, ainda mais eu que vivo muito agitada! Muita coisa das oficinas, como as leituras de mesa, que toda hora interrompia, era chato. (Relato autobiográfico escrito de M. A. F., alfabetizadora, 2012).

Entendemos essa consideração da professora, pois como afirma Le Breton (2007, p. 9), a “expressão corporal é socialmente modulável”, ou seja, ainda que movimentos com ritmos diferenciados, daqueles que “o relevo social” cristalizou como “natural”, pudessem simbolizar uma significativa melhora, não é possível ao indivíduo promover tamanho deslocamento daquilo que já está socialmente aceito e consolidado. Talvez esteja aí o diferencial da expressão teatral: ela nos permite fazer coisas que numa lógica de tempo “normal” não faríamos.

Algumas professoras foram muito firmes nas suas críticas às propostas lançadas:

No fechamento do evento eu percebi muita festa com a oficina. Nós professores somos carentes de políticas educacionais que realmente possam mudar o dramático quadro em estamos inseridos. Talvez muitos professores estejam só querendo agradar. Eu acho que esse trabalho é só pra gringo ver. Fala sério, não tem nada a ver. Daqui uns dias todos os professores voltam pras salas e os artistas pros palcos. (Relato autobiográfico escrito de D. N. S., alfabetizadora, 2012).

Os relatos apresentam muitas vezes certa descrença, inclusive acerca da secretária de educação. Outros estavam semeando “ideias conspiratórias orquestradas para evitar reivindicações”, e muitas vezes sem sentido algum. Não descartei, mas não quis me aprofundar nesses relatos. Os relatos foram anônimos, inclusive, para resguardar os profissionais e, principalmente para que relatassem o que lhes viesse à cabeça. Interessei-me mais pelas histórias que oferecessem de forma ponderada um quadro das condições da realização do trabalho. O relato de N. M. A. nos oferece uma ideia de como se dá a construção do corpo docente:

A educação mudou minha vida! E eu me tornei professora por acaso! Eu era dona de casa, conformada! Todo dia levava minha filha na creche e, como gosto muito de criança, fiquei encantada. Um dia a “tia” dela faltou e eu substitui, resolvi estudar, e hoje sou concursada. Acho que a oficina me ajudou muito no entendimento sobre o significado de letramento simbólico. Sei o quanto as histórias são importantes para construir a personalidade de uma criança. Eu acredito que é importante ter dom, mas não basta! (Relato autobiográfico escrito de N. M. A., alfabetizadora, 2012).

Ao entendemos o corpo tanto como órgão catalizador quanto como centro difusor das experiências, e que nos permite uma imersão experiencial fecunda, que vai além da elaboração dos discursos sobre os sentidos dados aos acontecimentos podemos entender a sua apropriação performática como uma interferência aos processos educativos. A partir de Wolfgang Bock, em estudo sobre educação estética, percebemos nos textos biográficos uma relação entre experiências de dor e grandes superações – *experiência e perda* – conceitos caros à Walter Benjamin que, se volta “contra um espaço pedagógico em que as crianças são poupadas e tratadas de modo infantil. Elas deveriam muito antes conhecer o mundo (...). Benjamin toma seriamente a infância como um espaço de experiência, mas como um espaço primeiramente construído pelo adulto” (BOCK apud HUSSAK & VIEIRA, 2011 p 125) O corpo não é um estrangeiro, aliás, é a realidade do corpo que nos permite sentir e, portanto, perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher.

Até os 8 anos eu não tive boneca e nem meu irmão tinha carrinho. Tinha sim um feixe de capim com um maracujá murcho que lhe servia de cabeça. E por esse motivo a minha “boneca” tinha o aspecto de uma velhinha com cheiro doce. Meu irmão tinha uma lata que era o seu “carrinho” sustentada por um fio de arame. Por outro lado tivemos muito lápis, borrachas e cadernos. E nunca faltei um dia à escola. Uma vez a diretora teve que intervir para que eu, com quase quarenta de febre voltasse para casa ou fosse direto para o posto de saúde. Lá em casa, todos nós tínhamos como exemplo a Tia Aparecida, o sucesso da família, formada em Direito e sempre muito bem vestida. No natal ela nos visitava e falava coisas que eu não entendia, acho que ninguém entendia. Eu gostava do seu sorriso, principalmente quando era solto... Todos eram vistos como futuras Aparecidas. Tia aparecida se aposentou, meu irmão é dono de uma oficina de automóveis e eu, bem eu sou professora na carne (Relato autobiográfico escrito de T.A.S., alfabetizadora, 2012).

Para compreendermos a construção de uma consciência da memória do corpo como projeção estética, ou seja, na sua dimensão corpórea na educação, torna-se necessário buscarmos nos estudos antropológicos o conceito de *performance*. Na sua gênese, quando Turner (1982) evidenciou sob a perspectiva dos *dramas sociais*, nos seus estudos antropológicos, a ideia da dialética social, ou seja, num dado momento “[...] a estrutura

institui a antiestrutura, de modo a produzir um efeito de distanciamento reflexivo sobre si mesma; em um segundo momento, a ‘antiestrutura’ tende a contribuir para revitalização da própria estrutura social” (TURNER apud SILVA, 2005, p. 37). A performance, como sinaliza Ligiéro (2011a), representa um desafio à ideia de transversalizar os significados e dissolver barreiras entre as áreas do saber, valorizando o diferente, o híbrido. Turner visualizou a ideia de performance a partir de uma “zona aberta”, dadas pelo tempo “livre” em que se processam as mudanças. É nesse ínterim que fica suspensa uma primeira ordem dada das coisas e que, assim, pode-se reverter essa mesma ordem.

Devido às inúmeras situações de complexidade que a escola tem enfrentado, optamos por trabalhar com um conceito amplo capaz de traduzir esse ambiente e entender os confrontos, as fronteiras, as interdições decorrentes da complexidade do ofício docente. Esse conceito é a *performance*, na sua concepção de **comunicação habilidosa**, ou seja, de uma **poética da performance**. A performance representa, nesse caso, um corte crítico e estético de um determinado momento na estrutura tempo-espaço do acontecimento. Uma reelaboração do acontecimento (discurso) que se abre a novas interpretações.

Depois da oficina percebi que muitos que vivi com meus alunos tinha muito de uma “ação performática” pois trabalhei com o rito, com a palavra e com a memória. Agora penso em despertá-los para a alegria do conhecimento com a ideia de “sinapses festivas”. Numa semana vou oferecer pra eles milhares de ideias, cores, formas, e na outra vamos produzir sobre o mundo que visitamos. Para outro projeto, estou solicitando uma sala para criarmos uma selva com a ideia de umidade, temperatura, cheiros e barulhos e então vamos percorrê-la de olhos vendados e depois desmontaremos juntos a sala para entendermos como os sentidos interferem na nossa percepção. Solicitei também que fosse feito um passeio de avião com os alunos... Mas isso já é mais complicado. (Relato autobiográfico escrito de B.G., alfabetizadora, 2012).

Uma criança que experimenta o mundo a partir dessas provocações se sente despertado para a ciência, para o conhecimento. Depois de perdermos a mão com a ideia de resultado, entendo que precisamos, nessa etapa, seduzi-los novamente para o conhecimento. Ao lançarmos mão da performance, estamos querendo estabelecer uma conexão poética com os meios comunicacionais da educação e assim com o aluno. Provocar uma inquietude, para gerar uma transformação, a condição que qualifica a comunicação dramática. Schechner, ao definir Performance como

(...) comportamento ritualizado condicionado/permeado pelo jogo. Rituais são uma forma de as pessoas lembrarem. Rituais são memórias em ação, codificadas em

ações. Rituais também ajudam pessoas (e animais) a lidar com transições difíceis, relações ambivalentes, hierarquias e desejos que problematizam, excedem ou violam as normas da vida diária. O jogo dá às pessoas a chance de experimentarem temporariamente o tabu, o excessivo e o arriscado. (...) ritual e jogo transformam pessoas, permanente ou temporariamente. (2012, p.50)

O jogo, a partir do ritmo poético, faz despertar novas vias, pois está em cena uma sensualidade corpórea que renova nossa percepção das coisas do mundo. Somos alimentados pelo embate de tendências que participam da definição das coisas, nada está definido e nós somos participantes privilegiados, pois somos a última palavra, passado o turbilhão de possibilidades; é o que podemos chamar de opção estética da palavra.

Buscamos na performance um caminho para pensar a atividade docente entendemos que essa categoria comporta um perfil de “desconstrução” que ajuda a entender as novas experiências travadas no campo escolar, no qual o profissional se encontra sozinho, pois como afirma J. L. S., *“Acredito muito que o educador tem uma tarefa gigantesca, pois nada, nem ninguém se coloca entre ele e a criança no processo de socialização formal.”* (Relato autobiográfico escrito de J. L. S., alfabetizadora, 2012). Em termos de experiência muitos se acham intocáveis. A experiência pode trazer para o indivíduo uma certeza cega. A possibilidade de uma aprendizagem informal representa duas vezes mais que a formal.

Acredito que o palco da escola, ou poderíamos chamar de espaço de representações dos papéis da cena educacional – para utilizarmos um termo que configura as relações de ensino aprendizagem como um jogo em que conhecimento, rebeldia, sonhos, disciplina e medo são os combustíveis para sua mecânica – depende da predisposição do educador. A performance é um instrumento essencial para repensar o trabalho do educador por uma perspectiva antropológica, uma vez que pode ser reconhecida como uma ação eficaz de transformação (ASSMANN, 1998, p. 79). A performance, em seu potencial comunicativo, constitui-se como uma ferramenta imprescindível ao aprendizado e à difusão do conhecimento e da educação estética. Como estrutura dialética, a ação performática, antes de comunicar conceitos pertinentes à compreensão de um determinado assunto, oferece um jogo de significados da sua própria linguagem que dialoga com outros saberes/conteúdos. A *performance*, nesse sentido, não deve ter como missão específica ensinar e sim mediar, sensibilizando o aluno para questões e conteúdo dos vários campos do conhecimento, como afirma o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL/MEC, 2006).

Quanto ao interesse pela temática do corpo, este surgiu a partir das participações em encontros de formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais em diferentes contextos e espaços. Nestes, o foco central acabou nos levando à ideia de educação corporal dos professores como necessidade dos mesmos em vivenciar e experimentar práticas corporais, com o propósito de agregá-las à sua atividade docente com as crianças. Afinal, na concepção dos educadores em seu processo de formação foram deixadas lacunas em relação à educação corporal. Assim podemos pensar nesse trabalho como uma revisão sobre a formação inicial dos profissionais da Educação. Então surgiram as questões: esta formação atenderia apenas à aquisição de técnicas, métodos e estratégias cognitivas dos processos educativos de leitura, escrita e cálculo? E quanto às práticas corporais, quando o corpo entra nesse processo?

Primeiro, o CORPO nunca ficou fora desse processo, mas pode ter sido negligenciado como instrumento. Se entendemos que o corpo concentra ideias, intenções e vínculos, constataremos que o mesmo faz parte do aprendizado. Na realidade, o corpo humano disponibiliza uma força no mundo cujo propósito é transformar a natureza da qual faz parte e, nesse sentido ele mesmo promove e sofre essa ação vital no mundo, como afirma Chantal Jaquet, a partir dos manuscritos de Marx: “No corpo a corpo com a natureza, o homem exprime sua forma nas coisas que, pela sua resistência, imprimem sua própria marca em contrapartida” (JAQUET, 2010, p 25). Segundo, todos nós construímos ao longo da nossa história uma memória de formação e consciência a partir das condições em que se dá a nossa ação no mundo. O corpo é o depositário dessa memória.

As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. [...] Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo, e, para sermos exatos, um signo linguístico. Portanto, se é um signo linguístico, comunica ou expressa alguma coisa.

[...]

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física, em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma de seu espírito. (Pasolini, 1990 apud Jobim e Souza, 1995: 67-68).

Foi a partir da ideia de instrumento que chegamos à experiência da performance: considerando que somos natureza e memória, nossa ação vital pela via performática deve imprimir no outro uma provocação a partir do conjunto de imagens que foram ‘arquivadas’

ou deliberadamente construídas dentro e fora do espaço da escolar, aqui denotamos a característica política da performance. Deleuze ao pensar um novo paradigma estético afirma que a força da *performance* deriva do fato dela emergir como mobilidade instável e flutuante de uma ação ou força componente, e não como uma forma composta (DELEUZE, 2005). A *performance*, portanto, é signo que “não designa nem significa, mas mostra...” (DELEUZE, 1997, p. 111). Ao pensarmos aqui na performance, desejamos fugir do discurso escolar tradicional apresentando, de forma provocativa, novas possibilidades discursivas. Nessa operação o corpo é o sujeito e, nesse sentido, sua ação compõe-se ritualmente em modelos e perde-se no vazio da forma com a mesma intensidade em busca de um sentido “novo” ou que não seja indiferente ao outro. O que representa de fato promovermos essa mudança? Acredito num olhar por inteiro esse aluno como o fez a educadora L. A. S.:

Estou aprendendo a perceber o corpo do aluno, a fazer uma leitura sobre sua disposição a partir do comportamento corporal. É evidente que essa minha percepção precisa de acompanhamento da área competente, mas até o momento tudo está fazendo muito sentido. Quando o aluno de momento para outro fica agressivo é porque está sendo vítima de violência ou presenciando tais cenas. Quando ele chega e procura logo o banco ou um lugar para se sentar é porque não dormiu bem, o que, convenhamos é fundamental para o seu desempenho. Muitas vezes Acredito em mudança, mas não em milagre. Não podemos esquecer que esse nosso aluno vive a maior parte do tempo fora da escola. E a maioria convive com situações de violência e abandono. O Pedro (nome fictício) só está vindo à escola porque a avó está trazendo. (Relato autobiográfico escrito de L. A. S., alfabetizadora, 2012).

Certamente essa ação exige uma técnica que passe pela própria compreensão da representação expressiva e corpórea do profissional, como também por certo domínio sobre essas expressões. Existe um deslocamento para o corpo e para suas dimensões comunicativas, uma área pouco visitada na formação do profissional de educação, o que gera um grande desconforto. A professora P. S. D. relatou assim sua experiência: “*Sou eu que ganhei como pessoa, estou ouvindo de outra forma. Descobri que se estou bem comigo, consigo trabalhar melhor. E pra eu estar melhor comigo, preciso estar bem com meu corpo*” (Relato autobiográfico escrito de P. S. D., alfabetizadora, 2012). Sobre o corpo, afirmou Le Breton: “É o primeiro objeto de comunicação porque, antes de começar a falar com o outro, nós o olhamos e prestamos atenção a uma infinidade de dados físicos e de vestuário que, por um lado, condicionam o tom da conversa.” (LE BRETON, 2006, p. 68).

Os registros dos questionários e os relatos autobiográficos foram fundamentais para entendermos algumas mudanças que o trabalho do Projeto *Leituras Dramáticas* possibilitou,

principalmente para os profissionais que sofriam com a timidez. Chantal Jaquet afirma algo como, “o corpo metamorfoseia-se em obra de arte a partir do desejo”, (JAQUET, 2010, p. 38) ou seja, a potencialidade corpórea dessa obra é dada pela força ao expressá-la. Assim, só poderíamos entender como, de fato, funcionou essa provocação na produção de novas ações pedagógicas se ouvirmos diretamente os envolvidos. Esse conjunto de documentos apresenta as críticas e elogios desse grupo de professores à proposta de aplicação do projeto:

Eu achava no início que isso (projeto narrativas dramáticas) era só para que nós professores tivéssemos algum conhecimento e condições de levar os alunos ao teatro, para que eles tivessem um pouco de entendimento... Eu não sabia que podia representar... Eu mesmo só fui ao teatro depois que me tornei professora, e ganhei ingresso da prefeitura. Agora eu posso atuar, eu acho isso incrível! Eu não sabia que era para mim! (Relato autobiográfico escrito de M. L. S., alfabetizadora, 2012).

O impacto do acesso à arte gerou um movimento que não é individual, já que o alfabetizador também se alfabetiza esteticamente. O projeto atingiu o professor para que ele pudesse atingir o aluno. Quando esbocei a possibilidade de estudar por uma perspectiva dramática as relações que se estabelecem entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem entendi, desde o início, que esses personagens estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas, além daquela que lhe dá fim. Ou seja, o desempenho das suas funções na instituição escolar compreende toda a criação intersubjetiva de significados. Assim as histórias e experiências trocadas nesse processo interferem na percepção de um em relação ao outro.

Por outro lado, segundo constatei, entre os pesquisados, 80% dos professores assumiram um grande medo de expor suas qualidades comunicativas fora dos esquemas da sala de aula onde, por alguma razão, se sentem protegidos: “*Eu me considero uma artista, sempre fui extrovertida, então quando entro numa sala de aula consigo prender a atenção de todos!*” (Relato autobiográfico escrito de M. S. F., alfabetizadora, 2012). A versatilidade é garantia de qualidade na profissão de educadora:

[...] nós, lá em casa somos três irmãs professoras, meu irmão não, não quis, ele é mais sério. Na verdade, ele até chegou a pensar nessa hipótese, minha mãe não gostou, como único homem da casa depois da morte do pai, minha mãe queria ele tocando os negócios da família. Ele trabalha com a loja de tinta da família. (Relato autobiográfico escrito de A. L. S., alfabetizadora, 2012).

Restam-nos as questões: que razões segregou a arte da comunicação expressiva (dramática) a apenas um grupo de profissionais atores e atrizes? Por que não fazemos uso, em certa medida, dessa capacidade para comunicar o conhecimento, destronando-o das alturas? No entendimento de Falkembach (2005), a condição de existência da pessoa estaria diretamente ligada à comunicação que esta pessoa desenvolve com tudo que o cerca, ou seja, o fato de se mostrar significativo e aberto às sensações resultantes das suas experiências sociais. Essa condição é que molda sua personalidade e a faz agir dialogicamente.

Também podemos perceber certo desamparo frente à questão dos sentidos da comunicação. Alguns depoimentos colhidos nos dão a dimensão exata do que representa um “deslocamento” de uma função tão demarcada socialmente:

Eu fiquei muito desconfiada dessa história de teatro. (Pausa). Eu sempre fui tímida, por isso que pedi para fazer cenografia. Quem vai fazer a oficina de cenografia não precisa atuar! Foi uma preocupação boba, depois eu percebi o conjunto. A linguagem dramática não pode ser entendida separadamente, é um conjunto, por isso é complexo. Entendi, posteriormente que a atuação, nesse processo, é o fechamento sobre um determinado texto explorado exaustivamente por várias perspectivas que a completa. O importante é que passei a entender de leitura num sentido mais amplo. (Relato autobiográfico gravado e, posteriormente transcrito, de A. L. P., alfabetizadora, 2012).

A leitura dramática e tudo que acompanha a ideia do drama teatral envolve uma predisposição corpórea e intelectual; não podemos mentir, pois isso comprometeria a nossa credibilidade e, no caso dos professores isso gera um medo natural de se lançar ao jogo. Ao ser indagada se preferia atuar ou ficar nos bastidores, S. T. disse: *“Eu tenho medo porque não sou atriz. Se me pedem para ficar com a pior turma da escola, eu fico e consigo fazer muitas atividades porque eu sei fazer.”* (Relato autobiográfico escrito de S. T., alfabetizadora, 2012). Entre as depoentes, uma chamou a atenção por designar discursos diferenciados para os alunos e outro para o ambiente da casa: *“Em casa sou tão tímida... Eu casei muito nova tinha 16, e meu marido, bem mais velho, assumiu a organização da casa. Quem me vê aqui, deve achar que sou líder (Risos).”* (Relato autobiográfico escrito de M. F., alfabetizadora, 2012). Ou ainda, num outro depoimento, quando se descobre um elo entre o que o professor já realiza e a proposta da Leitura Dramática: *“Eu já faço narrativas com os alunos... É isso que vocês estão querendo? Eles gostam muito, mas nunca pensei numa música, numa luz, numa cenografia. Seria necessário mais apoio para ser assim, diferente.”* (Relato autobiográfico escrito de J. M., alfabetizadora, 2012).

O corpo docente é um corpo cansado, exaurido de toda expressividade. Parece que essa é a função dos primeiros anos de magistério: quebrar nossa resistência à tradição do ensino, às posições determinadas entre aqueles que detêm o conhecimento e aqueles que estão ansiosos por adquiri-lo. Diante desse quadro, a ousadia é a mudança. A partir do corpo, o jogo cênico nos dá o desvelamento da palavra na performance, ao exigir dos seus operadores uma nudez das intenções, um silêncio para que não repitamos os sentidos já concretizados, cristalizados. O ator, a quem nos referimos para pensar o professor, é o operador dessa ousadia de querer inaugurar o sentido através de palavras já desgastadas. Nesse jogo, o corpo vivo revitaliza os sentidos porque existe teatralidade⁹ na fala. Para entender, grosso modo, o que o meio denomina de teatralidade, podemos pensar no termo *expansão semântica*. De acordo com F. D. N., que trabalha no município de Carapebus:

Essa ideia de brincar com os tons, de estabelecer vários planos em relação aos alunos faz a gente pensar na capacidade/fragilidade do corpo. A grande questão não é só pensar em trabalhar essa dimensão corpórea da criança, é buscar um meio para que os alunos tímidos possam ter acesso a essa prática, pois eles demonstram maior dificuldade com trabalhos individuais, quando não precisam dele para que o grupo obtenha um bom resultado. O corpo precisa se libertar dessas amarras que as relações mal sucedidas causam. Digo isso porque eu era muito travada por causa de namorado que tive e que me regulava em tudo, até o dia em que eu o mandei pastar. Um exercício é fundamental para projetarmos nosso corpo e seus recursos. Estou brincando todo dia com as crianças de espreguiçar, sei que esse exercício é o mínimo para que estejam pelo menos aquecidos para as atividades normais da escola. (Relato autobiográfico escrito de F. D. N., alfabetizadora, 2012).

O ponto de convergência para a ideia do professor numa perspectiva performática é a ideia de *significado*. Entendendo que pensar os matizes do significado pressupõe a ideia de que o corpo expressa, comunica, cria e significa e, é essa condição que estabelece uma relação viva de unidade com o mundo (GONÇALVES, 1994, p 152,153), acredito que o professor deve ser capaz de cobrir de significados os conteúdos, para que estes possam despertar o interesse do aluno. Para muitos, existe um engessamento dado pela lógica do progresso educacional exigido tanto pela coordenação/direção quanto pelas famílias que observam o desenvolvimento do aluno apenas pelo resultado dados pelas notas. Que progresso é esse?

⁹ Refiro-me ao adensamento de sentido da fala. De acordo com Pavis (apud GUINSBURG; PEREIRA, 1999, p. 372), teatralidade é “aquilo que, na representação ou no texto dramático, é especificamente teatral (ou cênico)”, ressaltando, logo a seguir, que “o conceito tem algo de mítico, de excessivamente genérico, até mesmo de idealista e etnocentrista”.

Podemos constatar essa visão a partir do que afirma uma das professoras: “*Percebo que muitos alunos vêm pra escola por que os pais querem que eles não passem o que passaram sem os estudos. Mas qual a verdadeira razão? Quando afirmo que a escola deve ser mais que isso sou chamada de romântica!*” (Relato autobiográfico escrito de N. B. F., alfabetizadora, 2012).

Não é fácil propor algo muito diferente daquilo que já foi cristalizado por um *habitus* corpóreo postural. Quando crianças, brincamos de ser professor estabelecendo uma posição de dignidade e uma visão na linha do horizonte, passos firmes e um certo “frisson” para exercer o poder de julgar. No primeiro encontro de quatro horas com os professores do projeto Narrativas Dramáticas, a sensação foi a de que haveria resistências, que já eram esperadas. Restava saber até que ponto essas resistências representariam barreiras no desenvolvimento do Projeto. Descobri que o professor era abonado da falta e, conhecendo um pouco da rotina estressante dos jardins escolares, é possível concluir que muitos estavam ali para aliviar as tensões de mais um dia nos barulhentos corredores das escolas. Constatei essa realidade nos questionários, posteriormente. O questionário era para ser respondido de forma anônima e, ainda que alguns professores assinassem, eu achei mais coerente manter todos anônimos. Essa ideia de “aliar as tensões” estava de certa forma antenada com o propósito do projeto, segundo nos foi definido por seu curador, o dramaturgo e escritor Alcione Araújo, numa reunião no mês de março de 2007, na residência do próprio autor. Segundo Alcione, o objetivo era prover o professor com as ferramentas do sonho, despertar a ludicidade na relação com o conhecimento, inclusive de si.

Nós somos privilegiados por poder fazer parte de um projeto tão importante. Sei que muitos responderão a esse questionário de forma mecânica, muitos estão aqui porque “já ganharam o dia” mas eu estou me sentindo tão motivado. Sou concursado da última leva, e como homem, me sinto um patinho feio da turma. Meu principal problema que é de timidez se agravou diante de tanta mulher e que não para de falar. Não sei como poderei trabalhar a timidez, mas conversei com um dos oficinairo e fui desafiado a fazer uma cena no próximo encontro. (Relato autobiográfico escrito de W. S., alfabetizador, 2012).

Nos encontros que se sucederam W. S. seguia com muita disciplina as ações propostas, os exercícios corporais e, acabou fazendo uma das memoráveis cenas de “Judas em

Sábado de Aleluia”¹⁰ de Martins Pena. O desafio foi representar o personagem principal da comédia, FAUSTINO, que através da sua capacidade discursiva consegue um grande e verdadeiro amor e ainda se livra da prisão. No final do seu relato W. S. afirma:

(...) descobri que o medo de Faustino era o meu medo. Medo que todos nós temos de expor nossos sentimentos. Ele, assim como eu vivia se esgueirando pelas tramoias sem poder dizer realmente o que sentia. Todo o teatro do “judas” representou sua liberdade para Faustino assim como representar esse FAUSTINO representa a minha confiança de que consigo me comunicar. (Relato autobiográfico escrito de Z. D., alfabetizadora, 2012).

Tendo em vista que analisamos o profissional que trabalha com Educação Infantil, cabe indagarmos com o apoio da antropologia: como a criança brasileira na sua pluralidade é vista dentro do paradigma já instituído? Como ela poderia ser vista fora desse paradigma? Nesse conjunto de práticas instituídas, fundamentado numa pedagogia tradicional cujo objetivo inicial foi a “educação dos sentidos”, necessitamos pensar as raízes da censura do corpo na educação, ou seja, com vistas ao controle social em detrimento da liberdade do corpo – este como espaço da interdição moral –, privilegiou-se a dimensão intelectual do comportamento, da organização, da assepsia moral e social.

Instigado pela leitura do texto do professor Zeca Ligiéro¹¹ (2011b), uma questão retórica poderia nortear nossas primeiras considerações sobre o objeto que queremos estudar

¹⁰ A peça “Judas em sábado de Aleluia” do comediógrafo Martins Pena retrata uma cena pitoresca da malhação do Judas. Faustino o personagem principal se refugia na casa da sua amada Maricota, filha do Cabo José Pimenta e sem ter como fugir com a chegada do pai, finge ser o boneco do Judas. Desta posição privilegiada percebe todas as tramas que se passam no Império Brasileiro.

¹¹ Apesar da via tomada pelo projeto de educação brasileiro, no qual o corpo foi menosprezado, recorro a Ligiéro (2011b, p. 136), quando afirma a centralidade do corpo nas performances de origem africana: “Os africanos trouxeram para o Brasil formas celebratórias originais de suas etnias e utilizaram a performance das mesmas como forma de “recuperar um comportamento”, o qual eles haviam sido forçados a abandonar pela própria condição de escravos longe de sua cultura. Inicialmente, suas formas celebratórias (dança/canto/batuque) foram duramente perseguidas, aos poucos, passaram a ser toleradas e em alguns casos incentivadas pelo poder local e pela Igreja. Vamos perceber que esse processo de transformação e negociação foi longo e gerou tipos diferentes de performances não só devido ao número extenso de etnias provenientes do antigo continente como pela própria interação criada com o contexto local. No afã de recuperar rituais e celebrações antigas são criadas novas e vigorosas tradições, genuinamente africanas, mas miscigenadas dentro do próprio processo formador do país”.

e, grosso modo, nos ofereceria uma dimensão daquilo que esperamos discutir, ou seja, a herança do projeto europeu de educação assimilada e postulada por nós. Sendo assim, qual seria a contribuição das culturas indígenas e das culturas de origem africana na composição de instrumentos metodológicos, contemporâneos, de ensino e aprendizagem? Em quais aspectos representamos, no nosso modelo de ensino, as características próprias dessas duas matrizes formadoras da identidade brasileira? A partir das referências tradicionais que temos, é um absurdo pensar em tal contribuição, seria uma inversão das posições tão bem enraizadas. Fica muito estranho aos nossos “educados” sentidos imaginar essa “participação”, visto que o discurso europeu instaurado por aqui foi reproduzido para justificar “sua” própria “cultura” como processo de superação de estágios “menos avançados”.

As características oferecidas para os nossos heróis e nossos vilões são um pastiche, pois nada representam para nossa identidade. Essas características ganham força pela mesclagem com elementos da nossa cultura. Faltam às crianças ferramentas tão bem elaboradas como aquelas que, tão cedo, nos seduzem.

Eu fico observando as crianças e me lembro de um dia na oficina em que nos transportamos, todos, para uma aldeia imaginária para pensar como eu vejo o outro em mim. Nessa aldeia vejo alegria, festa, ritos e contos dos mais velhos, mas principalmente vejo a liberdade dos curumins que caçam, pescam, brincam e participam das principais tradições. As crianças da “escola” também respondem bem a essas ações mais dinâmicas. Na concepção deles estão investidos das personagens que conceberam”. (Relato autobiográfico escrito de Z. D., alfabetizadora, 2012).

A partir do conceito de “motrizes culturais”, aplicado por Ligiéro (2008) sobre as práticas performativas de origens africanas na diáspora americana fundada, sobretudo, na ideia da tradição, entendemos que se fez um hiato entre o passado histórico e o conjunto de práticas educativas, ao não permitir perspectivas mediadoras de processos cognitivos a partir das vertentes africanas que representariam no cenário da educação brasileira as “[...] ferramentas de transporte entre o mundo dos vivos e dos ancestres, entre o performer e a comunidade” (LIGIÉRO, 2008, p. 1-3). Estas estiveram e estarão sempre presentes como formas adjetivadas de promover um reencontro desse imaginário, do qual o professor e mediador deve estar ciente.

Nessa tentativa, esbarraríamos no preconceito que cerca os aspectos de uma cosmovisão africana e indígena, sua arte e tradição, seus valores e formas de representar a experiência no mundo, suas concepções sobre o espaço e o tempo, sua liberdade corpórea.

Entre os princípios que geram a construção do sujeito, numa cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2003) em que a palavra é um elemento produtor da história, estão as categorias integração, circularidade, ancestralidade oralidade e força vital. A singularidade do sujeito é construída na relação do indivíduo com a comunidade.

Nesse aspecto comunitário percebi, dadas as respostas, que muitas professoras de formação protestante (pentecostais e neopentecostais) não que houvesse o interesse de saberlo, mas foi dito por vontade própria e confessora, tendiam a ver com mais ênfase crítica essa questão da performance. Ou seja, percebi mais resistência entre as professoras dessa segmentação religiosa

Qual o objetivo dessa mistura. Eu não sei do curso mais jamais vou pensar em fazer alguma coisa como fantasiar coisas para os alunos. A verdade é só uma, temos alunos muito difíceis porque as famílias desmoronaram. Vamos pensar em uma solução que possa passar pela família. Qual o exemplo que temos na TV? Quem é o herói dessas crianças? Meu pai era meu herói e aprendi a ler com ele e o livro era a Bíblia. E hoje, o que leem essas crianças, e a pornografia nas bancas... Sei que são bons profissionais, mas não acredito que fazer teatro ou aprender algumas técnicas vai nos ajudar a melhorar nossa escola (Relato autobiográfico escrito de N. A., alfabetizadora, 2012).

Parece mesmo que estamos falando de coisas bem diferentes. E apesar de discordar dessas professoras, não acho que estão de todo erradas. Foi a perspectiva pela qual elas buscaram entender um problema que é de comunicação. Como pode ser também a relação à concepção do tempo entre as sociedades africana e indígena, e em relação ao tempo das chamadas sociedades complexas, encontramos a ideia de tempo perdido que, paradoxalmente, indica uma valoração do tempo. Nesses tempos de descartáveis, em quanto tempo podemos avaliar se algo – um conhecimento, uma pessoa ou uma experiência – é importante para nossa vida? É diante das “necessidades” contemporâneas que reorganizamos nosso tempo no espaço e inventamos muitas necessidades para nos sentirmos integrados. Assim, vivemos uma lógica rarefeita do tempo utilizado. A percepção do tempo, tomado como reflexo da sua época, é uma construção social.

Ainda somos vítimas desse sentimento de patriarcado intelectual. Nosso primeiro olhar é de observação contemplativa sobre as condições em que estas instituições se constituem como representantes de uma cultura universal e, ao mesmo tempo, como estruturas fixas. Uma das causas para a polarização dos discursos da classe frente às discussões que sugerem quaisquer mudanças no conjunto de técnicas/autores/métodos é a

dificuldade de aceitar algo fora desse pensamento consolidado. O que corrobora com essa opinião é o fato de não haver na escola uma comunicação efetiva, que poderia criar uma ação conjunta de educação. Em um dos relatos, O. T. S. acabou pedindo para sair da escola em que trabalhava depois que foi vítima da improvisação que opera nas instituições de Educação Infantil:

Depois de assistir ao filme “Lixo Extraordinário”, fiquei muito empolgada em promover uma experiência parecida na escola. Queria que eles se sentissem donos de uma obra de arte, assim interferi o mínimo possível. Preparei com as crianças um desenho de Beija-flor e uma árvore, que seriam depois transformados em um mosaico enorme confeccionado com flores secas, argila, pó de serragem colorida artificialmente, papel picado e tampas de garrafa. Levamos dois meses juntando esse material, avisei a diretora que minhas duas turmas fariam um mosaico para a festa da primavera. Para qualquer pessoa que entrasse na nossa sala, aquelas coisas eram pro lixo, mas se perguntasse a qualquer criança, ela te responderia que era pra fazer uma obra de arte, um mosaico. Acontece que houve uma reunião de emergência da secretaria e usaram exatamente a nossa sala, onde tudo já estava montado para o dia seguinte. Resultado, varreram tudo e jogaram fora! Tive uma discussão muito grande na escola, pois as crianças criaram uma expectativa, eu criei uma expectativa e não pudemos realizar o trabalho. (Relato autobiográfico escrito de O. T. S., alfabetizadora, 2012).

Acredito que se houvesse um comunicado dando conta da importância do trabalho que seria realizado, haveria o empenho de todos, embora ainda existam pessoas que questionem, quando não têm nada melhor para fazer, se o que as crianças produzem é arte. Sabemos que é o educador que valida a produção das crianças, ao apresentar-lhes para apreciação artistas expressivos e como esses artistas produzem – ou produziram – suas obras. A questão central é a condição institucionalizada dos fazeres dentro da escola, ou seja, aquilo que ficou sacramentado. Refiro-me aos processos que forjaram a construção de um bloco monolítico, um paradigma engessado como plataforma de operação em relação às alternativas que visam romper com essa tradição.

Voltemos aos primórdios do discurso separatista para rastreá-lo e, assim, subsidiar nossa discussão sobre a construção do caráter dicotômico da educação. Na expectativa de propor um exercício estético para fazer frente a essa condição herdada – e considerando que tal mudança implicaria uma reavaliação do corpo como instrumento –, remetemo-nos à via estética, especificamente pela via dramática, visto que entre outras provocações, flerta com o possível e o impossível. Colocado como instrumento do processo civilizatório, o modelo das ações desenvolvidas na escola, departamentalizadas em áreas que estreitam o uso da língua

para “apenas” a escrita da palavra e não para o linguajar¹² do corpo infantil, na sua absoluta inocência criativa, é uma forma de censura que poderá transbordar para outros problemas de ordem psicossomática.

A palavra está inscrita numa dinâmica, de modo que ela interfere no modo como agimos ao proferi-las ou nos calarmos. Isso implica dizer que inauguramos sentidos a todo o momento na nossa fala, por isso a ideia da performance na elaboração de uma síntese no ato de mediar. Nesse sentido, precedida de uma mediação empírica, pois, de acordo com Merleau-Ponty (2006, p. 265), a criança, por exemplo, entenderia, “[...] antes de qualquer elaboração lógica, o sentido humano dos corpos e dos objetos de uso ou valor significativo da linguagem, porque ela própria esboçaria os atos que dão sentido às palavras e aos gestos”.

O terreno árido da educação, numa situação de desigualdade como é o nosso caso, fez com essa atividade se tornasse uma plataforma política de atuação a partir dos anos 1960, principalmente com o período de “interferência militar”, quando os profissionais passaram a agir com desconfiança diante de novas propostas de ação, vistas como uma interferência no trabalho docente e também como política de desmobilização da classe. Estou querendo dizer que hoje o “inimigo” da classe mudou, embora muitos ainda acreditem que não devemos abrir mão de uma “retórica”, muito justa na época da ditadura, que conjugava uma romântica abnegação – é a utopia que traz novidade ao mundo com o objetivo de transformá-lo.

Sofro terrivelmente quando sou deslocada, censurada pela sensatez pálida da coordenação ou da direção. Muitas vezes até desejamos que a direção não seja tão eficaz pois a censura me incomoda mais que a incompetência administrativa. A palavra “não” representa um lago intransponível, capaz de declinar os melhores desejos e intenções. Eu organizei um passeio numa fazenda... seria um dia e uma noite de convivência jogos, teatro, brincadeiras... Mas a diretora ficou com medo de acontecesse algo com as crianças. Repliquei ironicamente que esse era o meu desejo. Recebi um bilhete de advertência por causa do desejo para que pudéssemos nos divertir. Bem, esse passeio acontece a mais de 6 anos, virou tradição. É um sítio próximo à cidade, não temos custos e a guarda municipal passa a noite conosco. A turma que se forma e que vai para outra unidade no próximo ano tem a oportunidade de ritualizar essa mudança. Acho que qualquer criança estaria mais segura lá do que em casa, mas enfim... (Relato autobiográfico escrito de Z. C. O., alfabetizadora, 2012).

¹² Humberto Maturana (1999, p. 28) faz distinção entre os termos **linguajar** e a noção tradicional de linguagem como **faculdade mental**. Para o autor, “a linguagem se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe”.

Se o discurso está ultrapassado, uma prática na qual ele se baseia coloca o trabalho do profissional de educação fora das esferas da crítica e de uma possível mudança, além de guardar uma relação de respeito e de distanciamento muito suspeitos e que não condiz com as buscas cotidianas para o entendimento das questões suscitadas a partir da sala de aula. Desvinculados dessa postura, sem perder a consciência da sua importância, acreditamos numa interdependência entre os campos da memória e do corpo no estudo da potencialização da performance pedagógica, e é com esse objetivo que queremos demarcar uma história da transformação do processo de ensino aprendizagem a partir da ideia de percepção, mediação e recepção. As propostas de performances pontuadas na tensão dinâmica entre *eficácia e entretenimento* são estratégicas para reconectar uma audiência que se acha perdida na “floresta de signos” (LIGIÉRO, 2012, p. 83). Podemos pensar analogamente, os alunos de hoje repetindo o *flanêur* de outrora, só que esse movimento é potencializado pelo virtual, uma geração de *voyeurs* plugados que se movem em megabytes fazendo uma síntese da experiência ao invés de se atirarem nela. Nesse sentido, a performance, enquanto estratégia de quem deseja aventurar-se para, ao mesmo tempo, *obter resultados e brincar*, seria um caminho, uma conexão.

Por outro lado, acreditamos que muito da nossa ação em sala de aula foi historicamente pontuada de acordo com a perspectiva foucaultiana, ou seja, com a *pedagogização dos conhecimentos* à revelia, ou melhor, atendendo às dinâmicas de poder que as envolve e determinam seus resultados. Para Diana Taylor, o *domínio da linguagem*

[...] e da escrita acabou por significar o próprio significado. Devemos nos lembrar de que as práticas reais e incorporadas, são baseadas em códigos linguísticos ou literários, não podem reivindicar sentido. Como diz Barthes, “considera-se que o inteligível seja adverso à experiência vivida”. Isso sugere que Barthes discordava de que se situasse a inteligibilidade como antitética à experiência vivida, mas, em outros ensaios, afirma que tudo que tem significado se torna “uma espécie de escrita”. (TAYLOR, 2013, p. 57).

A dimensão da arte exige que usemos para além da zona de conforto do saber. Exige também que, como mediadores, compreendamos o conhecimento como um fenômeno humano que se realiza com todo o corpo. A separação corpo/razão foi utilizada como ideologia de uma razão instrumental, que vislumbra um único objetivo para o conhecimento e uma ação única para esse conhecimento; queremos fugir dessa postura em que foi confinada a educação e, para isso, afirmamos que não existe uma razão consciente que determina o

aprendizado separadamente do corpo. O que acontece é um fenômeno: são os corpos que expressam esse conhecimento, pois “uma tessitura comum atravessa os dois” (GIL, 2004, p. 15). Consciência e corpo conhecem juntos.

Passei a medir o espaço que disponho e a fazer desenhos sobre o percorrido. Descobri que quanto mais eu me movimento, mais eu me alívio do cansaço do ofício. O trabalho não pode ser uma rotina, e estou atento a qualquer coisa, por mais simples que seja. Repito sempre “a aula acontece” como um mantra para que toda minha gestualidade possa dar sentido àquilo que realizo. Descobri o alegre trabalho de brincar com os meus alunos. Estou reaprendendo a falar e percebendo quanto de ar eu uso para falar. Depois esqueço tudo e volta o automático. Tem sido assim meu dia a dia. (Relato autobiográfico escrito de G. R. N., alfabetizadora, 2012).

Podemos ousar afirmando que entre as ferramentas para a formação de um profissional de ensino, devemos inserir essa percepção de que um corpo/matéria, com o qual eu me locomovo e faço, entre outras coisas, atividades de ensino-aprendizagem, é capaz de representar esteticamente a dimensão do mundo num pequeno gesto. Se entendermos como *emoção estética* uma emoção ampliada que rompe as barreiras de interpretação lógica, teremos, nessa leitura, um resgate dos vários sentidos. Diante do discurso institucional que o projeta, quais perigos ameaçariam o reinado da razão, senão a ampliação do significado do aprendizado para além daquilo que a instituição se dispõe a mensurar? Diante dessa colocação, queremos rever esse encadeamento “lógico” que deu à razão¹³ essa posição de destaque e de baliza para a educação. Refiro-me à hierarquia em que essas categorias foram colocadas, uma vez que essa posição vem sendo afirmada ao longo da história da filosofia da educação.

Tomando a educação numa perspectiva histórica, somos levados a afirmar que a mesma constitui-se como fator decisivo para o desenvolvimento da cidadania, já que ao “formar” indivíduos possibilitava aos mesmos uma integração na coletividade. Assim, acredito que um conjunto de fatores favoreceu para que o conhecimento passasse a

¹³ Nossa crítica à razão se ampara na ideia de racionalidade dada por Edgar Morin (2011, p. 55-56): “A verdadeira racionalidade é aberta e dialoga com um real que resiste a ela. Opera um vaivém incessante entre a lógica e o empírico; ela é fruto de um debate argumentativo de ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. A razão que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, a vida é irracional. É preciso levar em conta o mito, o afeto, o amor, o arrependimento, que devem ser considerados racionalmente. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo, do mecanicismo. Sabe que o espírito humano não pode ser onisciente, que a realidade implica mistério”.

estabelecer critérios hierárquicos que representaram mudanças na prática em sala de aula. Dentre eles, quero ressaltar a dicotomia entre corpo e razão. Se considerarmos a apropriação dos vários modelos de educação pelo Estado e também por instituições religiosas, perceberemos a inegável importância dessa herança do sistema de educação helenístico na construção de parâmetros para o enquadramento do sujeito e da manutenção da ordem. Tendo em vista que o corpo é, em certo sentido, vítima de um processo de educação na sua confrontação com o mundo que o acolhe, toda educação é também uma censura.

Nas entrevistas, observei que a questão histórica que envolve a possibilidade de um corpo expressivo a partir da liberdade política, quando me remeti aos anos de exceção e à ainda incipiente democracia brasileira, ficou claro que não há por parte da maioria uma consciência dos efeitos políticos do passado sobre a educação de hoje. A sensação é de que o passado histórico, para o grupo pesquisado, só foi importante nos seus últimos 25 anos. Nem de longe foi possível perceber um retrato claro da relação entre a história de média duração, a política e a educação. Por outro lado, várias reclamações locais são colocadas.

Passei seis meses tentando mudar de escola, o dono da Boca de Fumo cismou com meu marido, achava que era policial. Eu ficava muito tensa, morrendo de medo de acontecer alguma coisa, pois todo dia meu marido ia me buscar na escola. Fiz dois ofícios pedindo à secretária de educação. Mesmo nesse mundo feminino que é a educação ela não se sensibilizou. Um dia encontrei um vereador e falei com ele. No outro dia saiu a minha transferência. Eu, apesar de tomar uma atitude pouco louvável, fico me perguntando como deve ser a gestão de alguém que não “pode” tomar decisão (Relato autobiográfico escrito de Z. J. T., alfabetizadora, 2012).

O corpo administrativo e funcional precisa, também, se adequar a proposta de mudança que envolve esses novos signos, pois, se por um lado, advogamos a importância da construção de uma educação da percepção, em que o corpo é um campo de experimentações, o espaço vivo das acomodações da memória perceptiva, por outro lado, herdamos essa dicotomia corpo/emoção *versus* razão presente nas variadas esferas do poder nos seus laços fisiológicos. Diante dessa história da separação entre corpo e razão institucional e física que foi enfatizada, quem são esses “profissionais de educação” que diariamente desenvolvem um trabalho em sala de aula?

Nosso trabalho pode ser uma rotina, se não nos envolvermos com aquilo que os alunos nos provocam. Outro dia um aluno me disse que estava com as pílulas da sua mãe, ficamos preocupados pensando que talvez fosse os comprimidos da mãe que por descuido ele teria trazido para a escola, na verdade tratava-se de um jogo estabelecido entre mãe e filho, para que o filho entendesse as diferenças entre

comprimidos e perdesse o hábito de mexer nos remédios. Não é um trabalho comum, por isso eu entendi a ideia de pensar o nosso trabalho como uma performance, porque na verdade, estamos diante de um desafio, uma sala que precisa de tanta coisa, eu tenho uma amiga que diz; professor é tudo com parafuso a menos. Eu já fiquei até altas horas fazendo uma maquete para explicar o que é a cidade. (Relato autobiográfico escrito de M. N. T., alfabetizadora, 2012).

São sujeitos em cena, envolvidos em experiências múltiplas, cujo *ethos* está demarcado por um cenário sócio histórico de formação que traduz suas histórias de vida e suas próprias representações. Nesse contexto, existe um corpo e ideias que se mesclam na ação de educar, portanto, os professores expressam sentimentos, reações de alegria, de dor, enquanto fomentam ideias com seus alunos. L. M. D. definiu assim sua experiência: “*Tudo se perdeu depois da oficina. Nós não podemos mudar muitas coisas na rotina da escola. Pensei em ensaiar uma peça da Maria Clara Machado, mas tive problemas com a autorização dos pais.*” (Relato autobiográfico escrito de L. M. D., alfabetizadora, 2012). Isso aconteceu, em parte, em função da memória de um corpo que se insere no *habitus*, repetindo e reforçando um modelo já estabelecido. Por outro lado, quando se dá a projeção performática este *padrão pré-estabelecido* é rompido, reinaugurando *novas* compreensões de um dado representado em função da linguagem.

A imagem corporal é a representação de como a pessoa se imagina e está relacionada a uma autopercepção de si, mas diz também da sua capacidade corpórea de comunicar-se. E nessa perspectiva de comunicar-se, a escola favorece inúmeras formas de expressão e comunicação de um Eu no mundo. Nas palavras de Le Breton (apud NOVAES, 2003, p. 129): “[...] o corpo é claramente vivido como a difícil prova da verdade que ameaça romper a euforia dessa troca fora do corpo”.

Nenhuma ferramenta pode deslocar nossos sentidos daquilo que experienciamos; talvez possa potencializar nossos sentidos, mas não substituí-los. Os profissionais de educação realizam performances, termo já trabalhado e definido por Goffman (1999, p. 23) como “[...] toda a atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes”.

Não somos as mesmas pessoas, a arte muda nosso olhar sobre as coisas. Descobri que muitas ações que ocorrem em sala de aula poderiam ser diferentes sob a perspectiva da arte, principalmente no que se refere à diversidade simbólica que envolve a comunicação pela arte. (Relato autobiográfico escrito de P. M., alfabetizadora, 2012).

Uma das preocupações era de que o projeto pudesse ser estendido para a sala de aula. Era quase impossível que não o fosse, já que anexamos nossas novas experiências para reelaborarmos os novos discursos. É difícil quantificar como a experiência da oficina tem sido colocada em prática, visto que isso ocorre subjetivamente. E essa aplicação, constatamos, foi uma preocupação dos educadores: *“O projeto foi importante e fez diferença na minha formação, mas a aplicação do foi apreendido é complicado. Acho que agora deveria ter um acompanhamento das nossas ações nas salas de aula.”* (Relato autobiográfico escrito de J. S., alfabetizadora, 2012).

Quando os professores falam em aplicação da oficina, podem estar se preocupando sem um motivo real. Seria um absurdo querer dos professores um trabalho de multiplicador. Queremos ensinar nesse professor um entendimento da nossa proposta para que ele consiga melhorar sua performance, pois entendemos que muitas ações performáticas vão acontecer sem que se deem conta. Ao redescobrirmos a linguagem expressiva, nossas ações, involuntariamente, tendem a se alargar. Assim, o ceticismo em relação às dificuldades em aplicar um determinado aprendizado é parte do processo de assimilação de algo que é diferente, e que por isso gera um pouco de medo.

Eu vou dar o depoimento, mas não consegui finalizar as oficinas por causa da minha filha que está doente. Sou muito cética em relação à aplicação da Oficina de leitura Dramática em sala de aula, tivemos acesso a uma série de técnicas que nos capacitou a entender a construção de um espetáculo e a apreciá-lo com um olhar mais aguçado, mas como usar na prática esse aprendizado em sala de aula? Eu não saberia como começar. Vou ensinar teatro ou vou levar os alunos ao teatro? Bem eu não saberia dar aula de teatro. Eu acho que estou mais preparada para assistir a um espetáculo!” (Relato autobiográfico escrito de M. A., alfabetizadora, 2012).

Candau (2000, p. 53) faz uma crítica à cultura “engessada” que tem predominado nas escolas como “[...] pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades”. Ou, segundo Maturana (1999, p. 15), vivemos uma cultura “[...] que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”. Nessa perspectiva, caberia indagar: qual o peso da nossa apatia na construção do “indivíduo” para a sociedade?

Não somos as mesmas pessoas, a arte muda nosso olhar sobre as coisas. Descobri que muitas ações que ocorrem em sala de aula poderiam ser diferentes sob a perspectiva da arte, principalmente no que se refere à diversidade simbólica que

envolve a comunicação pela arte. (Relato autobiográfico escrito de P. M., alfabetizadora, 2012).

Reside, em parte, na dimensão performática, na linguagem, o problema que as instituições vêm enfrentando nos processos de ensino e aprendizagem. A ação performática é, por extensão, pedagógica, já que apresenta um caminho estético que prioriza e potencializa uma determinada compreensão. O artigo do Professor Zeca Ligiero nos ajuda a perceber como o conjunto de saberes ou, memória dos saberes constitui-se para os alunos e para o profissional de educação, um patrimônio para a articulação de outros conhecimentos. Essa memória, é vista como performance, pois está em um contínuo processo de elaboração de materiais, captados como espectador, reprocessados, reelaborados e rerepresentados como novo, alternando-se então, o aparente papel passivo do espectador.

A questão da ação performática nos leva a pensar na desestruturação dos modelos já institucionalizados e numa aproximação com outros campos do conhecimento. Por outro lado, a visão racional centrou-se na metafísica, que manteve um afastamento com as ações no mundo. É nesse sentido que percebemos, nas rupturas, as novidades dos períodos influenciando pensamento e pensadores nos seus respectivos contextos. Se buscarmos uma mudança na linguagem em sala de aula que corresponda às exigências de uma comunicação plurissignificativa contemporânea, vamos encontrá-la na estética teatral.

Uma das prioridades do Projeto Leitura Dramática era melhorar a comunicação e capacitar os professores para atender à demanda do analfabetismo funcional. Posteriormente, foi sugerido por mim ao professores, a continuidade do projeto com uma proposta diferente que buscasse o uso de uma estética da linguagem dramática em sala de aula. A relação que alguns professores fizeram entre a estética dramática e o seu trabalho foi a ideia de ritual, observação e compreensão que determinados grupos de alunos desenvolveram aumentando a percepção das coisas, através das engrenagens como podemos observar na descrição de J. P. M.:

Eu trabalho numa escola rural. Acordo às 5:00 horas da manhã para chegar às 7:30. A Kombi que me leva as vezes quebra no meio do caminho e eu continuo a pé ou peço carona. Só não aceitei ainda garupa de cavalo, tenho medo do tombo e da descompostura! Uma das coisas mais interessantes que eu percebi foi o fato de que a gente vai perdendo um pouco os sentidos, vendo as coisas só por cima. Pois eu digo uma coisa, dar aula na escola rural é como se fosse um remédio para mim. Um remédio de silêncio e de perceber as coisas. Eu sinto que toda essa história da linguagem dramática, dos exercícios, já faz parte do nosso processo de educação lá na escola rural. As crianças são muito ligadas à natureza, conhecem desde as

variadas espécies de formigas aos mais belos cantos de pássaros, conhecem também as tarefas que os pais realizam. Então a questão da sensibilidade está presente na vida deles. São mais receptivos ao jogo, à brincadeira. (Relato autobiográfico escrito de J. P. M., alfabetizadora, 2012).

Esse teatro de sentidos que ocorre nas mais interessantes histórias narradas, fazem dessas mulheres educadoras que disponibilizam em forte grau de muitas outras artimanhas que fogem à catalogação. Não é possível medir o valor de cada uma dessas experiências e o teatro é aqui uma lembrança recorrente em função de constituir-se lugar privilegiado para a experimentação dos sentidos numa prática, mas como pode ser contatado, o talento, a vontade e a coragem ultrapassam quaisquer perspectiva inovadora de ação educativa. Até aqui, desenvolvemos um estudo sobre a perspectiva de pensar um corpo expressivo junto às práticas dos professores, o qual demonstrou, a partir dos relatos dos professores, que o corpo concentra uma história em torno da sua liberdade, interdição e projeção. Assim, priorizar uma liberdade corporal na escola seria dar sentido às novas práticas que estão à margem, pois destoam daquilo que se inscreve na memória e burocracia da Educação. Vamos sim, oferecer condições às crianças de manifestarem livremente suas vontades e fantasias e, por outro lado, capacitar e liberar professores que expressem suas emoções na linguagem cotidiana. A educadora N. G afirmou: “(...) estou feliz, estou conseguindo comunicar-me com os alunos e tenho me sentido melhor e acho que foi o exercício de oração. (Relato autobiográfico escrito de J. P. M., alfabetizadora, 2012).

Este capítulo teve a intenção de apresentar nossa ideia de intervenção performática do educador e, claro, perceber e mensurar como a proposta da linguagem expressiva repercutiu no trabalho dos educadores através dos seus relatos. A fisicalidade da proposta ficou muito latente nos relatos, ao constatarmos as principais dificuldades, principalmente por desconhecerem – refiro-me à maioria – suas próprias capacidades expressivas do corpo.

TERCEIRO ATO

O professor e os limites do corpo performático

Que a discrição te sirva de guia; acomoda o gesto à palavra e a palavra ao gesto, tendo sempre em mira não ultrapassar a modéstia da natureza, porque o exagero é contrário aos propósitos da representação, cuja finalidade sempre foi, e continuará sendo, como que apresentar o espelho à natureza, mostrar à virtude suas próprias feições, à ignomínia sua imagem e ao corpo e idade do tempo a impressão de sua forma. O exagero ou o descuido, no ato de representar, podem provocar riso aos ignorantes, mas causam enfado às pessoas judiciosas, cuja censura deve pesar mais em tua apreciação do que os aplausos de quantos enchem o teatro.

William Shakespeare

Como resultado das observações e análises no Projeto *Narrativas Dramáticas* e tendo como eixo de pesquisa a investigação sobre a corporeidade como recurso no processo de ensino-aprendizagem, buscamos estudar uma memória do corpo na educação, ou seja, a projeção de uma corporeidade no trabalho docente. Compreendemos que o corpo, como instrumento disponível e potencializador para o desenvolvimento de uma prática docente efetiva, tem sido negligenciado como possibilidade estética, constituindo-se como uma lacuna a ser preenchida nos institutos de formação de professores. Essa negligência é em parte, haja visto que se analisarmos com mais atenção, perceberemos que o compromisso do profissional de educação não é apenas com o ensino, mas como esse aluno se encontra, em termos de bem-estar social. Nesse sentido, todo corpo deve estar tratado, alimentado, limpo, os cabelos e unhas cortados e, assim o corpo estaria preparado para a escola.

A partir da atenção dada ao corpo por pensadores que se inscrevem no campo educacional, podemos levantar as bases históricas da valorização educacional do corpo na modernidade. Esse confronto suscitado pela educação e o controle do corpo encontra suas posições contrárias nas transformações de uma classe burguesa ascendente diante do desejo de apagar, pela via científica e em nome da civilização¹⁴, os resquícios feudais.

¹⁴ A palavra civilização pôde ser adotada tanto mais rapidamente quanto constituía um vocábulo sintético para um conceito preexistente, formulado anteriormente de maneira múltipla e variada: “abrandamento dos costumes, educação dos espíritos, desenvolvimento da polidez, cultura das artes e das ciências, crescimento do comércio e da indústria, aquisição das comodidades materiais e do luxo. Para os indivíduos, os povos, a humanidade inteira,

Historicamente, isso é resultado de uma construção que se dá a partir do Renascimento, quando teve início um processo de mudanças a partir da interação entre várias instituições de educação, intensificado principalmente com os jesuítas. Segundo Julia Varela, isso se dá até chegar aos nossos dias, o que a autora denomina, de forma provisória, de “a pedagogização dos conhecimentos” (VARELA, 1994, p. 87). Esse processo, pelas razões apresentadas, posicionou-se de forma a negar uma visibilidade expressiva do corpo.

Após as oficinas, mais de 85% do grupo de professores entrevistados mudou ou afirmou ter vontade de mudar sua relação com o corpo:

Eu gostei da oficina porque ela me fez pensar outras coisas além da sala. Pensai sobre tudo que li sobre Paulo Freire e só agora entendo realmente que a educação precisa sair da institucionalização e percorrer a vila. Ver, sentir, pensar e agir é um aprendizado que não acontece só em sala de aula. A verdade é que depois da oficina voltei para a academia. Academia de ginástica! Embora o que tenha me despertado não tenha sido a questão de beleza estética, mas, sim uma preocupação em responder às necessidades do trabalho. O que eu acho é que na faculdade nós deveríamos ter algumas matérias relacionada à atividade para a qual você está se formando. A saúde corpórea está diretamente ligada à questão da felicidade no trabalho. (Relato autobiográfico escrito de M. S. D., alfabetizadora, 2012).

As respostas do questionário indicaram que, estatisticamente, um grande número de professoras já havia trabalhado com teatro em sala de aula, mas desconheciam a ideia de uma aula performática. A alfabetizadora M.D.S afirmou depois: “Nós professores somos atrizes e atores amadores sem receber nenhuma técnica de palco. Depois que li em Vygotsky algo como só é possível educar a si mesmo, me convenço mais de que nosso papel é provocar”. (Relato autobiográfico escrito de M. S. D., alfabetizadora, 2012).

Outro dado importante foi a pergunta recorrente sobre a “performance” como qualitativo de atuação docente. Reiterei a ideia de que se tratava de uma ação didática consciente que deveria gerar estranhamento, incômodo e depois interesse. A maioria realizou tal experiência a partir de recursos próprios e interesse particular, e menos de 25% do grupo contou com a ajuda de profissionais dessa área, através de solicitação informal e sem o crivo da coordenação do seguimento. Assim, localizei a ideia de inovação a partir do jogo teatral ou da performance como uma alternativa individual que não conta com recursos do Estado, através dos seus respectivos órgãos e, em última análise, visto com reservas pelos colegas. A

ela designa em primeiro lugar o processo que faz deles civilizados (termo preexistente), e depois o resultado cumulativo desse processo. É um conceito unificador.” (STAROBINSKI, 2008, p. 14).

performance, como foi colocada, ou seja, o desenvolvimento de uma comunicação provocativa e essencial, é vista pela maioria absoluta como uma capacidade inata, relacionada mais com o talento individual do que algo que poderia ser desenvolvido pelo professor.

Entendemos a arte como ferramenta dialética e, portanto, capaz de dar sentido e entendimento para a diversidade de conhecimentos contemporâneos, representando, nesse sentido, uma alternativa à ortodoxia teórica. Nesse âmbito da arte, acreditamos na performance como modelo consciente da representação mediada do conhecimento. Embora a arte seja também uma fronteira, não podendo jamais afirmar-se como “verdade”, nesse contexto da liquidez contemporânea¹⁵ como se refere Bauman (2001), ou da incerteza, como afirmou Morin (2011), a arte, principalmente por dirigir-se à nossa sensibilidade, é uma possibilidade real para reencantar o trabalho do educador.

Ileana Diéguez Caballero (2011), ao pontuar que as muitas situações de crise em que se insere o trabalho artístico são, efetivamente, experiências de intensa troca, nos dá a oportunidade de afirmar que a escola e o trabalho docente se situam nesse mesmo liminar. Se lá, no campo da arte, a liminaridade, vista como uma “espécie de fenda produzida nas crises”, transige para uma “[...] condição ou situação a partir da qual se vive e se produz arte, e não unicamente como estratégias artísticas de entrecruzamentos e transversalidades” (CABALLERO, 2011, p. 34), aqui, a “fenda” produzida principalmente na crise institucional da escola e nos valores que afirmavam uma pedagogia tradicional, aliada aos processos de intensificação da comunicação, nos trouxe o paradoxo da incomunicabilidade diante do excesso de comunicação improdutiva.

Ao introduzir o conceito de performance, não podemos estudar o que se produziu sob essa perspectiva, pois a performance é um acontecimento fluido que só pode ser tomado por aqueles que o presenciam ao vivo. Nesse sentido, Diana Taylor escreveu acerca de duas vias, os *estudos da performance* e os *estudos (hemisféricos) latino-americanos*, principalmente para cotejar, a partir desses dois campos, certo desconforto acerca da relação que se constituiu historicamente. Interrogando-se sobre a impossibilidade histórica de reler nos arquivos a dimensão performática que nos conduziu a essas representações contemporâneas, questiona:

¹⁵ Para Bauman (2007, p. 10), “[...] a vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciososa da dança das cadeiras, jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo”.

“Como podemos pensar sobre a performance em termos históricos, quando o arquivo não consegue captar e armazenar o evento ao vivo?” (TAYLOR, 2013, p. 18).

Segundo Taylor (2013, p. 18), “Seria a performance aquilo que desaparece ou o que persiste, transmitido por meio de um sistema não arquivado que acabei chamando de *repertório*”, compreendendo *repertório* como algo que se consolidou em nós como conhecimento e que somos capazes de rerepresentar de outros meios. O depoimento de uma professora C. G. pode ilustrar:

Eu sei que precisamos nos reinventar a todo instante. Na maioria das vezes subestimamos o nosso público, já que ele não consegue formular uma crítica convincente sobre o nosso trabalho. Descobri que estamos numa espécie de roda da história: não temos alunos críticos porque não lhes damos condições de exercitar suas críticas. É que as profissionais encarregadas de fiscalizar nosso trabalho tem outros afazeres e, também carecem de fiscalização. “Lá no início, quando toda semana a gente discutia sobre cenografia, adereços, interpretação, eu até fiz umas inovações, cheguei a ir com um vestido de Emília do Sítio do Pica Pau amarelo, mas com o tempo, requeiro a mesma aula e, os alunos nem vão perceber. (Relato autobiográfico escrito de C. G., alfabetizadora, 2012).

Acreditamos que a educação precisa de novas perspectivas, inclusive dissidentes, em relação às didáticas já em uso. Segundo Goldberg (2006, p. VIII), a performance, que “[...] tem sido um meio de dirigir-se diretamente a um grande público, bem como de chocar as plateias, levando-as a reavaliar suas concepções de arte e sua relação com a cultura”, poderia, em nossa concepção, restabelecer uma comunicação lúdica e provocativa no campo da educação. A performance, nesse sentido, traduziria um movimento de reencantamento do trabalho de educação a partir de inovações na ação do professor.

Aqui, gostaria de destacar a ideia que sempre nos orientou que é uma mudança na profissionalização de educadores. Para que isso se concretize, acreditamos ser fundamental pensarmos esse profissional como um intelectual. Só a liberdade que o conhecimento legítimo garante pode fazer essa transição. Assim, acreditamos que, um dos aspectos que pode contribuir para essa mudança é o entendimento pelas esferas públicas, principalmente, de que o professor é um sujeito que pensa sobre seu próprio trabalho, produz juízos e reflexões e, tem saberes não apenas restrito à sua atividade. Essa ideia contraria a de um indivíduo burocrata que demonstra as regras e teorias elaboradas por outros. Só construiremos uma identidade do professor a partir da criação de condições que lhe garantam autonomia. Uma das ideias seria tirar da educação esse peso secular que a moral burguesa lhe impingiu e apresentá-la às reflexões sobre a realidade contemporânea, entre eles a novas vias da comunicação. E, por

falar em comunicação, vou parafrasear Lehmann que afirmou algo como, a performance é toda a imediatidade da experiência compartilhada (LEHMANN, 2007: p 223).

Não precisamos dessa burocracia todo que nos empurram. Estou cansada de preencher diários e relatórios sobre os mais diversos assuntos, ainda que pertinentes à escola. Numa semana estudo arte como intervenção no processo de letramento, na outra vou para a biblioteca com as crianças, substituir a professora que ficou doente. Converso com a mãe que está indignada com o sumiço de um relógio de sua filha e leio um texto da pós. Quem nos deixou nessa posição? O que de fato somos? Eu tenho muitas ideias e até tenho muitas vontades de realiza-las, mas somos atropelados pela realidade do que é a escola (...) o que mais me valeu foram os exercícios de voz e, sob protestos, estamos colocando música clássica no intervalo. O resultado, por enquanto, é uma mistura insuportável de gritos e alguma coisa que não se ouve bem (Relato autobiográfico escrito de N. S., alfabetizadora, 2012).

A força da performance, como intervenção, é justificada por Goldberg em função desse tipo de expressão ser ideal como mensagem dissidente, o que foi providencial para aqueles que buscavam “outros meios de avaliar a experiência artística no cotidiano” (GOLDBERG, 2006, p. VIII) e, no nosso caso, perceber outros meios de avaliar a experiência da educação no ambiente escolar. Se a performance redimensiona a interpretação dos sentidos, na “atuação” como professores, através dessa presença humana, viva e falível¹⁶, haveremos de buscar essa interferência para se contrapor à pedagogia verbalizada, racionalizada. Diferentemente, quando há uma educação cuja pedagogia acolhe a dimensão performática, passando necessariamente pelo corpo, principalmente numa perspectiva que conjuga os aspectos dessa identidade híbrida¹⁷ da qual somos herdeiros, mesmo diante das inúmeras tentativas de impor determinados modos de comportamentos, o corpo permanece em relação dialética com o espaço das suas manifestações culturais.

¹⁶ O teatro troca a possibilidade da eternidade, aspiração comum às obras de arte, pela intensidade do efêmero. “[...] o teatro é uma arte que dá forma e expressão à natureza humana que, apesar de toda a evolução, nada mudou dos gregos até hoje. Pode-se fazer um espetáculo teatral sobre os malefícios de trânsito sem mostrar um único automóvel. O que, de fato, importa, quando o teatro trata desse tema, não é mostrar automóveis, fumaça, poluição, engarrafamentos, acidentes – mas de que maneira todos esses problemas afetam o homem, repercutem na sua saúde, na sua vida etc. O que importa é sempre o homem.” (ARAÚJO, 2006, p. 13-14).

¹⁷ A partir do trabalho de Lauro Gil (2003), podemos refletir sobre a relação da corporalidade com a ética e a identidade grupal, principalmente na exploração do conceito de corpo nessas culturas e na descrição das práticas através das quais é construído, em função de uma série de ideais éticos que formam parte do modelo de pessoa.

Para esse corpo que é agente e meio, Foucault apresenta o desenvolvimento do saber médico em finais do século XVIII e início do século XIX e sua influência no processo de disciplinar os corpos no ocidente, acerca da sociedade, de sua saúde e suas doenças, de sua condição de vida e seus hábitos. É a partir de um “saber médico-administrativo” que é instituída a sociologia do século XIX, através de procedimentos como a “economia social”. O corpo é enquadrado a partir de um modelo de ascendência político-médica sobre uma população “[...] que se enquadra com uma série de prescrições que dizem respeito não só à doença, mas às formas gerais da existência e do comportamento.” (FOUCAULT, 2000, p. 202).

Para entendermos essa concepção de enquadramento institucional do corpo vamos recorrer a Douglas (1988), no seu estudo sobre as construções institucionais. A partir de Douglas, podemos concluir que qualquer mudança institucional da gestão educacional passa pela ação dos atores diretamente envolvidos nesse processo, somos nós que credenciamos nossas instituições desde quando eram convenções frágeis, pois, uma vez que uma vez que a convenção é institucionalizada, alguém indaga: “Por que você age assim?”. Em nossa época, afirma Douglas sobre as instituições “[...] está na moda afirmar que as instituições sociais codificam a informação. A elas, as instituições, se dá o crédito de tomar decisões rotineiras, resolver problemas rotineiros e produzir regularmente pensamentos em favor dos indivíduos” (p. 59). Assim, se mantém um modelo, por exigência daqueles que dão suporte aos processos instituintes.

Tendo em vista que nosso foco são as professoras de Ensino Fundamental, não é possível prosseguir nossa análise sem um entendimento sobre a construção histórico-social dessa profissão em nossa sociedade. Aliás, se houvesse tempo hábil para um capítulo sobre a ideia de gênero e educação, haveríamos de entender muito sobre a participação do modelo feminino na construção da educação brasileira e o significado disso. Cerceados pelo tempo, nosso objetivo é, pelo menos, entender as representações sociais¹⁸ em torno dessa condição,

¹⁸ A definição de *representação social* para Denise Jodelet: “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.” (JODELET, 2001, p. 22).

que se constitui como base da construção de uma identidade profissional do educador, tendo em vista que o campo das representações, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, traduz ideias muito divergentes sobre o ofício.

Podemos colocar a questão de outra forma: o que os pais esperam dos educadores ou projeta neles ao confiarem seus filhos a seus cuidados? Diante dessa questão, certamente o resultado será divergente se confrontarmos as respostas dos pais com as dos profissionais, e essa divergência não é apenas porque pais e profissionais têm relações diferentes com as crianças, na verdade, essa divergência é uma oposição de propósitos e responsabilidades entre ambos. Muitos depoimentos falaram dessa dissonância de objetivos entre pais e educadores e, em alguns casos, abandono. No depoimento de V. C. N.,

Teatro a gente assiste direto aqui na porta da escola. Teve marido que atacou a ex-mulher, briga de casal, violência policial, assaltos. Uma vez uma mãe foi à escola e me chamou de todos os nomes, disse que eu não “cuidava” bem do seu filho, que ele tinha chegado todo “ralado” em casa. Que ia dar parte à polícia! Eu tentei argumentar, mas ela só falava mal. Depois descobrimos que seu filho se machucou depois que saiu da escola (Relato autobiográfico escrito de V. C. N., alfabetizadora, 2012).

Esses dados são importantes, pois não podemos ousar com novas alternativas de ensino-aprendizagem se não houver uma relação de confiança entre educadores e os pais, e os ambientes nem sempre favorecem a harmonia. A educação, num sentido extensivo, diz respeito à nossa capacidade de perceber. Numa perspectiva da percepção infantil, a relação interior e exterior, que reitera uma proximidade ou um afastamento do objeto-mundo, é um fundamento que postula e dá “qualidades” à percepção do próprio mundo e que, no entanto, pode ser subestimada no campo da educação se a diretriz for estritamente racional.

Por outro lado, nossa capacidade de aprender tende a se tornar autônoma à medida que incorporamos os códigos de leitura. Em termos gerais, pensar a percepção só é possível a partir de um “Eu” consciente. É nesse contexto da reflexão sobre autonomia que queremos fazer uma provocação a partir do livro de Jacques Rancière (2011) sobre as ideias de Jacotot¹⁹, que recoloca a ideia de razão no seu devido lugar. Basicamente, é a ideia da mediação/explicação e compreensão que nos interessa.

¹⁹ A partir da leitura de Rancière (2011), a história sobre emancipação intelectual pode ser resumidamente contada assim: Jacotot, exilado nos Países Baixos, defrontou-se com um enorme desafio: ensinar língua e literatura para alunos adolescentes, numa condição em que nem os aprendizes dominavam o idioma francês nem

A questão que nos colocamos é: se como afirma José Gil, e acreditamos que o seja, o “[...] corpo é agente e meio de transformação do interior no exterior. Agente, enquanto ponto-material; meio, enquanto espaço de imagem.” (GIL, 2005, p. 326), não seria lógico pontuarmos esse corpo como estratégico na construção de conhecimento? Torna-se compreensível a dificuldade de nos abirmos para tais experimentos sem exorcizarmos o legado institucional de vigilância e punição do qual somos herdeiros. Para esse fim, torna-se necessário que o profissional de educação busque novas formas expressivas, como a estética relacional desse corpo em ação, que o prepare para novos modos, como a possibilidade das ficções [dirigidas] que, segundo Rancière, “[...] criam assim uma paisagem inédita do visível, formas novas de individualidades e conexões, ritmos diferentes de apreensão do que é dado, escalas novas.” (RANCIÈRE, 2011, p. 11). Parece-nos providencial, para essa abordagem, fugir às regras estabelecidas pela razão pedagógica, que instituiu uma perspectiva hierárquica entre aluno e professor, que pretendeu consolidar uma procedência e o fim de todo conhecimento.

De acordo com Rancière, Joseph Jacotot preveniu que a distância que a escola e a sociedade pedagogizada “[...] pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como **objetivo** a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito.” (RANCIÈRE, 2011, p. 23). Acredito que a comunidade em que está inserida a escola é que oferece parâmetros para o sucesso da instituição:

Às vezes me parece que antes a escola era da comunidade e todos de certa forma se preocupavam, hoje é ao poder público que entregamos essa tarefa. Claro que isso é uma sensação, tanto antes como agora, o poder público é que se responsabiliza pela educação pública, o que ocorre é que a escola antes era mais frequentada por pai, mãe, tios, avós, primos... Eu lembro que na minha formatura do ginásio veio um tio de Brasília, ele tinha ido tentar a sorte na nova capital. (Relato autobiográfico escrito de D. M., alfabetizadora, 2012).

ele falava holandês. Disposto a aceitar o desafio, recorreu à edição bilíngue (holandês e francês) do *Telêmaco*, de Fénelon, publicado em Bruxelas. Por meio de um intérprete, propôs aos alunos que se valessem da leitura do *Telêmaco* e, amparados na tradução holandesa, procurassem aprender o francês. Depois de certo tempo, pôde perceber que é possível ensinar até o que não se sabe; que as pessoas nascem com igual condição de inteligência e que o fato de serem mais ou menos estimuladas, associado ao grau de atenção, define o êxito em aprender.

Parece que é um lugar comum considerar as mudanças ocorridas na família como a causa mais comum de certa desestruturação da escola. Mas não podemos reduzir a questão apenas à ideia das mudanças na base da família. O historiador Hobsbawm (1995) discute as mudanças advindas da revolução cultural que estabeleceu o triunfo do indivíduo sobre a sociedade e levou ao rompimento desses indivíduos às instituições sociais, principalmente a Igreja e a Família, responsáveis por definir os modelos de comportamento.

Nesse mesmo caminho podemos pensar sobre a revelação que acometeu Jacotot, a de que é preciso inverter a lógica do sistema explicador, este último responsável por consolidar um distanciamento estrutural através de uma *ficção explicadora*. De acordo com Rancière (2011, p. 23) a partir de Jacotot, a explicação não seria necessária para socorrer uma incapacidade de compreender: “[...] ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal”.

Parece-nos emergencial rever nossa corporeidade (ROSENFELD, 1969) e instigar o reestabelecimento, dentro desse ofício de educar, da nossa relação com o mundo e com os outros. A discussão sobre a corporeidade como expressão do ser humano ainda é um tabu nas ciências da educação. O corpo é a referência externa e portador de uma identidade construída a partir de como o outro nos vê. O corpo nos transmite o sentimento de existir, de estar no mundo. A mediação corporal que queremos buscar através dessa poética ultrapassar a ideia de corpo como um objeto.

Quando se fala em uso do corpo, me ocorre que inúmeras vezes somos elogiadas pelas crianças por causa da roupa que usamos. Acredito que isso possa ter um sentido prático dentro de uma percepção estética da qual falamos tanto no último mês. Vez ou outra algumas alunas parecem imitar as professoras. Isso significa, a meu ver, que estamos sempre no palco. Nosso corpo é um recurso perfeito para demonstrarmos todas as emoções e desejos (Relato autobiográfico escrito de S. P., alfabetizadora, 2012).

Assim como construímos nossas memórias numa zona de conflitos entre o que é oficial e as memórias atravessadas, subversivas, a memória da infância é constituída desses acontecimentos de escola. Nossa preocupação ao empreender essa busca pelo sentido é, basicamente, com intuito de dar embasamento à ideia de que os sentidos são transigentes e, que seu alcance não se reduz àquele que o opera. Assim, compreender os operadores dessa poética, bem como o contexto em que ela se desenvolve, favorece a compreensão das suas

operações na memória. Estamos acostumados com uma determinada leitura do corpo implantada pelo conhecimento técnico-científico. O corpo é, assim, a dimensão material de uma pessoa.

Nossa insistência na condição corpórea para o exercício performático, consciente, pode ser pensada a partir da semelhança entre o trabalho docente e a encenação. O ponto inicial está no peso angustiante da ação educativa e a observação sobre a leveza da mediação do ator, visto que o “[...] gesto e a voz são reais, são dos atores; mas o que revelam é irreal. O desempenho é real, a ação desempenhada é irreal. Por mais séria que esta seja, a própria seriedade é desempenhada, tendo, pois, caráter lúdico.” (ROSENFELD, 1969, p. 30). Ora, o trabalho docente não poderia ter esse mesmo enfoque?

Torna-se necessário, a cada momento, operarmos para além daquilo que o racionalismo pedagógico nos limita. Por exemplo, pode-se erroneamente duvidar daquilo que se conhece a partir de uma apresentação lúdica ou até mesma alegórica? O que mais nos interessa enquanto educadores: dar suporte para a construção cultural, a partir das várias representações de mundo, a partir de um modelo dialético, ou apresentar “verdades” unilaterais para os futuros tecnocratas para que assumam o comando da máquina? A alfabetizadora B. V. N procurou sair da velha cartilha.

Estou transformando uma das minhas aulas em dia da piada. O humor é uma linha muito curiosa de raciocínio. As crianças tem muita curiosidade em saber como exatamente pode ser desencadeado o riso, evidente que não posso dar uma explicação a partir de textos filosóficos, mas tenho afirmado que existe uma certa magia das palavras que provoca um riso quase imediato. Aprovei e parti para uma ideia mais corpórea daquilo que provoca riso. Como o tombo, então fiz notarem que só rimos do tombo quando não chega a machucar de fato. Contei um fato de família, quando num almoço de natal nossa avó levou um pequeno tombo. Disse que nenhum adulto riu e poucas crianças riram quando a avó que tem 98 anos caiu. As crianças que riram foram imediatamente censuradas, pois havia um grande medo que pudesse ser grave. (Relato autobiográfico escrito de B. V. N., alfabetizadora, 2012).

O professor e dramaturgo Alcione Araújo, mentor da ideia, pensou em introduzir as professoras “numa experiência teatral concreta e completa: a adaptação de um texto literário para a linguagem teatral e a sua posterior encenação.” (ARAÚJO, 2006, p. 8). Desejava com essa experiência proporcionar uma expansão do olhar através de uma visita ao processo de encenação. Na experiência da performance, um caminho que proponho para o educador, como no teatro, a personagem é um ser da ficção que o ator/professor temporariamente incorpora

com a “possibilidade de alargar seus limites, e pessoa e personagem se entremeiam” (GOUVEIA, 2011, p. 107).

Por outro lado, a performance abre-se em sentidos, expõe o ato e o *ator*, nos permitindo esse trânsito entre ficção e realidade, já que é um mecanismo estético de interferência. Nesse sentido, a mediação que sugerimos compreende uma nova tarefa, pois sabemos que existe uma barreira dada por um *espírito científico* corporativo²⁰ que se instalou na academia. Como afirma Bachelard (1996), há um espírito científico cuja finalidade é a “[...] retificação do saber. [...] A sua estrutura é a consciência dos seus erros históricos. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como retificação da ilusão comum e primeira.” (BACHELARD, 1996, p. 120).

Trabalhamos com a expectativa de que essa disponibilidade corpórea e poética possa oferecer uma oportunidade de construir novas relações, influenciando uma nova maneira de “ser no mundo” no que se refere ao modelo de aprendizagem. Não podemos ensinar ninguém a ter essa atitude, esse processo é pessoal. Mas mudar a atitude significou muito para S. P.:

Ainda tenho dificuldade em conciliar a questão da religião com esse movimento do teatro. Até agora ninguém falou nada, sou da Igreja Batista e sempre profetizamos com hinos e teatro. Minha leitura melhorou muito e minha percepção também. Quando vou aos cultos, peço para fazer as leituras. Com as crianças, estou sempre fazendo o jogo de interrogação do texto, conto uma história e fico perguntando porque um determinado personagem falou daquele jeito e não de outro. Não quero que nada passe sem que os alunos descubram o sentido de uma determinada expressão, o real sentido. A TV tem sentido falta de mim! É claro que muitas vezes tenho que fazer um esforço sobre-humano para organizar as ideias. (Relato autobiográfico escrito de S. P., alfabetizadora, 2012).

O corpo atua, modifica, transforma o mundo, tornando-o reconhecível à inteligência humana. Assim, esse corpo é inteligência. A própria arte é essa transfiguração das coisas diante daquilo que padronizamos como realidade.

²⁰ Entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, a ruptura nos parece tão nítida que estes dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia. O empirismo é a filosofia que convém ao conhecimento comum. O empirismo encontra aí sua raiz, suas provas, seu desenvolvimento. Ao contrário, o conhecimento científico é solidário com o racionalismo e, quer se queira ou não, o racionalismo está ligado à ciência, o racionalismo reclama fins científicos. Pela atividade científica, o racionalismo conhece uma atividade dialética que prescreve uma extensão constante dos métodos (BACHELARD, 1972, p. 45).

Por outro lado, para N. N. S., o resultado não foi nada interessante: “*Eu não consegui fazer nada diferente. E eu acho que são coisas bem diferentes. É algo pessoal gostar ou não de uma peça, não podemos colocar a ideia do teatro para os alunos. Se eles quiserem têm que falar com a mãe.*” (Relato autobiográfico escrito de N. H. S., alfabetizadora, 2012).

Entre os trabalhos sobre uma poética do corpo, encontrei um trabalho muito interessante denominado *Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem: transcrição de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico* (FALKEMBACH, 2005), uma dissertação sobre a arte do ator-dançarino na composição da dramaturgia do corpo, na qual a autora nos oferece uma excelente mediação sobre as possibilidades da semiótica que envolve o conceito de dramaturgia como articulação estética na arquitetura viva do corpo cênico. A experiência com a dimensão retratada no exercício dramático da “transcrição de retratos literários de Gertrude Stein” nos incita a pensar a questão da brasilidade que deveria envolver os processos de ensino-aprendizagem, pois é a dimensão de onde devemos partir para pensar as estruturas de uma didática própria.

O corpo, diante da estrutura delineada pela carpintaria literária, empreende um jogo, uma leitura de imagens para acrescer significados múltiplos. Para Falkembach, por meio de relações corporais, várias associações são geradas criando inúmeras conexões: “É um retorno à ludicidade da exploração corporal da criança que fomos, aos momentos de descobertas primeiras, momentos intensos, que constroem realidades, nas quais o ator dançarino pode encontrar o ser que procura, aquele sentido para a vida.” (FALKEMBACH, 2005, p. 78). Em nós, a origem dessa dimensão lúdica, por um lado, é o espaço das festas, do jogo, dos ritos e rituais indígenas; por outro, os terreiros dos orixás e “dos capoeiras”, espaços demarcadamente desterritorializados por circunstâncias impostas pela condição colonial. Acredito que quaisquer tentativas de ver uma educação brasileira relevando essas características da miscigenação ou aspectos desse conjunto memorial sofrerá os ataques de grupos de religiosos que oferecem bons argumentos para tudo continue como está.

O controle sobre esses campos de festas, que remetem à liberdade e ao desregramento, é ponto pacífico na construção do modelo racional que enclausurou a percepção (educação) do homem, e o corpo está no epicentro dessa construção. Queremos uma educação que expresse a alegria e o prazer dessas dimensões, modelos arquetípicos da variedade trágica da vida, na apreensão humana de conhecimento. Uma pedagogia *dionisíaca* pressupõe um manifesto de liberdade intelectual, purgando os sentimentos de culpa e afirmando o

esquecimento contra a “mnemotécnica da dor” (NIETZSCHE, 1998, p. 50), e através da qual a construção do pensamento se dá a partir das experimentações livres sem objetivos previsíveis para atender ao juízo moral do indivíduo. No contexto da escola, o professor é um intermediário entre três mundos: “[...] o mundo objetivo das coisas materiais, o mundo subjetivo das mentes e o mundo dos produtos do espírito humano que, uma vez produzidos, são independentes deste.” (BRZEZINSKI apud LOUREIRO, 2004, p. 83).

Se de um lado percebemos na escrita modificações no cenário da comunicação, permitindo que as mensagens sejam transmitidas para os mais diversos públicos, tornando possível o acesso a informações registradas nas mais diversas épocas e lugares, de outro lado entendemos que a comunicação que se desenvolveu para atender às necessidades das relações pedagógicas tornou-se monocórdia e se encontra defasada em relação à pluralidade de acessos comunicativos dos educandos. Nesse sentido, já não atendem ao seu propósito de troca cultural. Uma pedagogia será pós-moderna quando “[...] permitir um diálogo fecundo entre suas diversas orientações de pensamento. [...] nenhuma pedagogia particular pode pretender por si só atender às necessidades educativas atuais, mas todas devem contribuir. Isso requer uma criação permanente.” (POURTOIS; DESMETT, 1999, p. 41).

Para Eleonora Fabião (apud TELLES; FLORENTINO, 2009, p. 63), se o performer potencializa a relação com seu corpo “[...] é para disseminar uma reflexão e uma experimentação sobre a corporeidade do mundo, das relações, do pensamento”. Se desejamos estudar e desenvolver novas técnicas para a atuação do “professor” por uma perspectiva corpórea, não podemos ignorar que vivemos num período em que o corpo sofre transformações em busca de afirmação de novas identidades, e a ciência se adequa às transformações e possibilidades imperativas da moda, do tempo e dos espaços. Le Breton (2008) fala de uma nova performance, uma nova dessacralização do corpo via ciência, iniciada com a modernidade que elevou as emoções “à dignidade (científica) de reações químicas”.

É importante ressaltarmos que temos como objetivo associar fazeres e modos de pensar em um campo de criação no qual não deve haver hierarquias, mas sim a liberdade de escolha do melhor recurso para a expressão. Assim como a obra de arte não é uma imitação do mundo, mas encerra em si um mundo a partir dos múltiplos signos implícitos, assim também ocorre na performance estética que radicaliza sua mensagem, substituindo as informações extras, referências e quaisquer outros discursos e mediações que substituam sua experiência sensorial.

A recuperação do corpo implica a abertura de nossa percepção aos novos códigos no interior das diferentes práticas sociais e não se limita à simples função de comunicar um determinado conteúdo, representando uma nova dimensão em termos de qualidade comunicativa através da liberdade de representação de tais elementos. As linguagens perderam suas fronteiras; do mesmo modo que se afirmam, negam-se completamente. A ideia moderna de educação foi consolidada como uma estratégia institucional do Estado visando atender às mudanças que se processavam, sem cogitar, entretanto, quaisquer possibilidades de trânsito dos sujeitos pelas diversas vias da cultura, pois não foi levada em conta a variedade cultural existente. Para o projeto moderno, seria necessária uma padronização dos sujeitos “educados”. Buscava-se uma referência cultural única, a partir da abdicação das experiências culturais anteriores e exteriores à escola.

Numa visão abrangente, os processos institucionais foram contundentes em estabelecer um paradigma racionalista no projeto de educação da sociedade e, uma vez instituída uma prática, esta se reveste de um discurso tão fortemente legitimador que ainda hoje temos dificuldade de romper com os quadros que lhe deram sustentação. O advento da sociedade moderna deu forma à instituição escola, baseada na ideia de que o homem moderno deveria ser educado pela escolarização formal, como fruto da idealização de um ser capaz de superar a espontaneidade do homem comum para se ajustar a um padrão de comportamento supostamente capaz de lhe garantir a sobrevivência. Este homem incorporou práticas de um modelo de pensamento científico que tinha o objetivo de se tornar hegemônico em todo o mundo.

Para Turner (1982), os eventos liminares cumprem a função de fazer a manutenção da estrutura social, de renová-la. Nesse sentido podemos falar num corpo como espaço liminar. Numa perspectiva pós-dramática, o campo da dramaturgia reconheceu essa dimensão do corpo para além daquilo que o mesmo representa. Assim, para Lehmann (2007, p. 332), esse novo “corpo vivo” seria uma complexa rede de pulsões, “[...] intensidades, pontos de energia e fluxos, no qual processos sensoriais motores coexistem com lembranças corporais acumuladas, codificações e choques. Todo corpo é diverso de trabalho, corpo de prazer, corpo de esporte, corpo público e privado”. É também esse corpo que se expressa no ambiente escolar, mediando as várias situações de ensino e aprendizagem.

Merleau-Ponty (1992), diante da dicotomia cartesiana, afirma que o corpo não é uma coisa nem um objeto, mas é carregado de uma ambiguidade, de uma confusão. Assim, para o

autor, “[...] não temos ideia de um espírito que não estivesse de par com um corpo, que não se estabelecesse sobre esse solo” (p. 81). Em outro texto, ele afirma: “[...] é o corpo, dado a perceber o mundo, que apreende a realidade e permite o pensar sobre ela” (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 97). A perspectiva “fenomenológica” das ações corpóreas é uma condição para que façamos uma reinterpretação dessa consciência ambígua que se manifesta no fenômeno da ação de um corpo/ator.

O corpo, numa abordagem da performance, é o centro para onde conflui a energia e o simbólico das ações dos atores. É nesse sentido que esse corpo torna-se potência, a partir da *mimesis* que mantém uma identificação e um sentido do meio que envolve. Entendemos, nesse contexto, a gestualidade como um conjunto de códigos hiperlinguísticos, que constituem um vasto repertório textual. Ao narrar a experiência do desenvolvimento e organização de uma “performance cultural”²¹ em sala de aula, nos vários “modos de abordagem”, nos certificamos de que a prática que narramos já nos pertence como experiência vivida, pois as narrativas que produzimos são um reflexo significativo dessa experiência.

Numa comparação, tomemos as narrativas estudadas por Míriam Cristina Rabelo, Paulo César Alves e Iara Maria Souza (1999) na obra *Experiência de doença e narrativa*. Segundo os autores, estas firmam uma posição de que uma força latente leva os indivíduos a buscarem uma “ação coletiva: os eventos tal qual narrados postulam certas identidades e impelem os atores participantes da situação da fala a tomar posições condizentes com o estado de coisas apresentado” (p. 78). A despeito dessa nossa dificuldade de entendermos a entrega na proposta da performance e suas consequências, podemos fazer nesse caso uma analogia com a arte do Ator, segundo Jacques Lassalle, para quem o ator aparece frequentemente “como um sujeito despedaçado. Cada papel participa, do mesmo modo, de um certo despedaçamento. Mas não é a mesma coisa. No despedaçamento dos papéis, o ator acaba por descobrir um princípio de unidade, de construção, mesmo que provisório” (LASSALLE; RIVIÈRE, 2010 p 42).

²¹ A expressão “performance cultural” foi cunhada por Milton Singer a partir de 1959, quando foi usada primeiramente em uma coletânea de ensaios sobre a cultura da Índia. “Singer sugere que os elementos da tradição são transmitidos através de eventos performativos, que são modos de exhibir os componentes que estruturam a própria cultura. Tais performances seriam da ordem de uma temporalização diferenciada do cotidiano, sendo estruturado segundo uma ordenação do acontecimento, um programa que pode ser comparado a um script teatral.” (NÈSPOLI, 2004, p. 15).

Quando eu faço contação de histórias para os alunos eu sou muito. É um desgaste e depois preciso realmente descansar. Eu sou muitas vezes provocado por elas a fazer algo diferente. Alguns bonecos do nosso teatro estavam a muito tempo jogados num canto, quando chegaram os novos. Era só pegar um boneco da velha guarda que todos reclamavam. Então resolvi contar a história do abandono que aconteceu na sala de teatro de bonecos. Comecei o teatro com os novos que resolveram barrar a entrada de qualquer personagem que fosse diferente. Foi um metateatro, e que bom que as crianças não têm dificuldades para entender esse tipo de licença poética. Era preciso resolver essa questão do abandono dos velhos brinquedos, entre os próprios bonecos (Relato autobiográfico escrito de N. S. Z., alfabetizadora, 2012).

As narrativas, inclusive literárias, nos permitem observar que somos “tecelões” da teia que representa a nossa história. As narrativas desenvolvidas pelas professoras expressam a força dessas educadoras como construtoras de uma história de muito sacrifício e abnegação. O conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (1982), bem que poderia ser uma homenagem à maioria das educadoras do Brasil, verdadeiras moças tecelãs. Colasanti enaltece nos seus contos o papel da mulher, retratando-a como uma anti-heroína dos contos românticos, ou seja, nada de moças submissas a espera de um marido. Ao contrário, suas personagens se emancipam e correm atrás dos seus sonhos. “Tecer era tudo o que fazia [...] tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha.” (COLASANTI, 1982, p. 20). No conto, a moça tecelã tece um marido, além de castelos e luxos para agradá-lo. Depois, cansada e decepcionada com o que teceu, destece tudo.

A literatura, assim como o teatro, tem a ousadia de representar possibilidades intangíveis. A personalidade da criança é construída como fragmentos de histórias que, como um mosaico, ganha estrutura quando consegue estabelecer uma harmonia, uma concretude plausível. O educador é, em tese, aquele que ajuda as crianças a perceberem essa “harmonia”. Entre os relatos apresentados, a educadora D. M. Z apresenta uma preocupação com essa construção harmônica:

Nossa cidade, Macaé, na década de 1990 era bem pequena e eu quando ia pro Rio, minha mãe fazia mil recomendações por causa da violência. O tempo passou, a região se tornou uma das principais na produção de petróleo. E, hoje quando comparo as fotos, fica difícil imaginar que em tão pouco tempo, fosse possível tanta mudança. A cidade hoje é servida de uma boa rede hoteleira, faculdades, supermercados, shoppings. Porém, a minha escola é bem no meio da maior favela da cidade. Sim, o progresso trouxe um círculo de pobreza que não havia antes. Antes não tinha favela e antes também as crianças eram mais inocentes. Eu trabalho muito com pequenas histórias, no início as crianças tinham muita dificuldade de abstrair. Eu contava uma história e logo vinha perguntas sobre o significado. Percebi que apenas a “realidade” pra eles era importante, então nada de fábulas. Meninos de 6 e 7 anos que queriam os contos urbanos, as tragédias, vampiros, massacres, vinganças. (Relato autobiográfico escrito de D. M. Z., alfabetizadora, 2012).

O exercício de analisar o trabalho docente a partir de uma perspectiva estética exige que pensemos o corpo humano em sua dimensão social e expressiva. Não só respondemos a estímulos, mas criamos e recriamos nossas ações, embora nos falte o exercício da consciência de percebê-los. Assim, por exemplo, o que mais nos encanta num professor é sua capacidade de se deslocar entre a sua cátedra e algo de si.

No artigo Teatro: educar para sentir, pensar e agir, Alcione Araújo afirma que a dramaturgia, deveria estar nos currículos. Para Alcione, “renuncia-se, assim, à sua utilização pedagógica como uma maneira de representar, interpretar e conhecer o homem e a sociedade criada pelos homens. A encenação teatral possibilita acumular vivências do que não se viveu” (LEIA BRASIL, 2006, p 7). Para a professora N. D.:

O mais interessante do processo teatral é o envolvimento que existe. Exige da gente uma capacidade de coordenar um conjunto de coisas. Mas a mudança na comunicação é o que mais esperamos. Estou fazendo projeto com mais duas amigas da mesma escola. Queremos trabalhar a ideia de que para representar bem é preciso ouvir bem. E que a partir do momento em que atuamos somos alçados à condição de criadores. O palco é o espaço de liberdade e do jogo e as crianças que só é possível fazer esse jogo, “to play”, a partir de condições muito bem estabelecidas (Relato autobiográfico escrito de N. D., alfabetizadora, 2012).

Para entendermos o trabalho docente na dimensão corpórea, recorremos a David Le Breton. O antropólogo nos avisa que a “sociologia do corpo [...] não é uma dissidência epistemológica oferecendo a especificidade do campo de estudos e dos métodos.” (LE BRETON, 2006, p. 38), ou seja, o corpo não constitui um objeto específico separado do campo de estudo que o envolve. Ele deve ser parte inerente a quaisquer estudos sobre a experiência humana. A corporeidade do profissional da educação, mais que quaisquer outras corporeidades, deve ser entendida além dos aspectos sociais e culturais, pois a representação do corpo na educação é significativa no conjunto das ações gestuais. Ou ainda, as representações dos corpos dos “atores” na dimensão social e cultural, gerando interpretações distintas, é fato para Le Breton, para quem “o processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social do homem”. (LE BRETON, 2006, p. 8).

Alterar essa representação com performances remete a estratégias de comunicação, quando se esgotam os discursos das posições construídas sob a égide da razão institucional. Existe uma historicidade na forma como o corpo é percebido, definido e sentido que evidencia um pensamento e uma concepção de acordo com a cultura de uma sociedade. O homem é mais que um corpo mecânico com suas partes constituintes, é também um ser estético e, nesse

sentido, cultua e cultiva uma corporeidade. É através do jogo performático que nos recompomos para as próximas ações da *dramaturgia da aprendizagem*. Na performance, o professor assume o papel de dramaturgo e convida a “plateia” para pensar a estrutura, a quantidade, a concisão, a qualidade, a funcionalidade, o tempo, a clareza, a intertextualidade e o significado daquilo que se passa no cenário da escola.

Havia uma ideia permeando as oficinas, que observei em vários discursos, de que essa inserção nas artes dramáticas seria específica, temporária. Aliás, a arte dramática é tão perigosa (no sentido de desconstruir sentidos estabelecidos), que havia por parte dos professores uma fala corriqueira de que o intuito não era transformá-los em artistas, mas apenas oferecer-lhes ferramentas desse campo para o seu conhecimento.

Ao tomar o nosso objeto de forma específica, ou seja, os processos comunicacionais e interativos entre educadores e alunos, nossa opção passa pela necessidade de rever a construção do modelo de educação no seu aspecto comunicativo. A performance a partir dos estudos de Victor Turner, que via nos acontecimentos como carnavais o surgimento de momentos extraordinários, ou interrupções do cotidiano (DAWSEY, 2005 p 22), Buscamos a mudança na ação do professor. Na necessidade dessa descontinuidade do método como possibilidade de salvaguardar toda experiência, inclusive aquela que não deu o resultado esperado, para reaver, nos escombros da desconstrução, nossa capacidade de transformar, para que sejamos tocados, provocados e reencantados pela possibilidade de conhecer.

Entretanto, finalizando este capítulo, acredito que a discussão sobre o corpo foi muito importante para dar prosseguimento à investigação sobre as condições inexploradas do corpo como veículo, bem como para enfatizar o profissional de educação como ator e instrumento das demandas culturais no contexto pós-moderno. Nesse sentido, o educador tem condições de se deparar com as necessidades inerentes às novas demandas da sociedade contemporânea mais flexível a outras formas de educação. Penso que as leituras dramáticas foram um momento especial no qual os educadores puderam se ver como *performers*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo; então reprimamos esta fera condição, esta fúria, esta ambição, pois pode ser que sonhemos; e o faremos, pois estamos em mundo tão singular que o viver é só sonhar e a vida ao fim nos imponha que o homem que vive, sonha o que é, até despertar. Sonha o rei que é rei, e segue com esse engano mandando, resolvendo e governando. E os aplausos que recebe. Vazios, no vento escreve; e em cinzas a sua sorte a morte talha de um corte. E há quem queira reinar vendo que há de despertar no negro sonho da morte? Sonha o rico sua riqueza que trabalhos lhe oferece; sonha o pobre que padece sua miséria e pobreza; sonha o que o triunfo preza, sonha o que luta e pretende, sonha o que agrava e ofende e no mundo, em conclusão, todos sonham o que são, no entanto ninguém entende. Eu sonho que estou aqui de correntes carregado e sonhei que em outro estado mais lisonjeiro me vi. Que é a vida? Um frenesi. Que é a vida? Uma ilusão uma sombra, uma ficção; o maior bem é tristonho, porque toda a vida é sonho e os sonhos, sonhos são. (Fragmento de “A vida é Sonho” de Calderón de la Barca)

A fala de Segismundo nos coloca diante do melhor do humanismo espanhol e nos provoca várias reflexões, principalmente na ação de desconstruir o sistema ao qual nos inserimos. Como construímos nossas memórias? O que de palpável me reportam as imagens memoriais da infância, da escola, quais mestres, quais amigos, quais objetos, quais brinquedos? Qual geografia da adolescência foi desaparecendo nas mudanças que a fase adulta incorpora. Quais ideias desenvolvi sobre amor, trabalho, ambição, medo, riqueza e educação? Quem é esse personagem que escreve? Todas essas questões foram desencadeadas na medida em que os textos autobiográficos foram compondo o trabalho. Guardadas as devidas distâncias, as falas se parecem um pouco com o lamento de Segismundo, o Rei prisioneiro, no abandono da masmorra ousa duvidar daquilo em que se transformou e que ganha consistência de realidade na sua narrativa febril.

A tese que apresento é a montagem de um diálogo entre teorias sobre a arte dramática e performance de um lado e, do outro, a experiência de professores que organizei, no intuito de trazer à cena as questões derivadas dos atropelos comunicativos contemporâneos nas relações entre professores e alunos. Assim, apresento as ideias sobre a interferência da arte dramática e da performance no desenvolvimento da ação didática. Algo que gostei de ouvir em alguns desses encontros é que todo o processo aconteceu como um acidente de percurso na “retilínea” carreira docente de muitas jovens do interior do Rio de Janeiro que, segundo alguns depoimentos por acomodação, oportunidade e exemplos familiares, abraçaram a carreira do magistério. A experiência com tantos professores deixou marcas que respingam na

incerteza da nossa neutralidade acadêmica. Isto seria mesmo impossível, bem antes da pesquisa já conhecia muitas dessas educadoras com quem trabalhei e depois entrevistei em inúmeras outras atividades que nos aproximou. Se exagerei nas tintas ao pensar o lugar que ocupam no cenário da educação muito se deve à dimensão que, tanto tempo de trabalho em comum nos proporcionou e, que busco fazer justiça.

Tudo começou com um convite da ONG *Leia Brasil* para desenvolver, com o grupo de professores de quatro cidades do norte fluminense, uma oficina de interpretação que integrava o Projeto *Leituras Dramáticas*. Eu tinha acabado de escrever uma dissertação para o Programa de Pós-graduação (lato sensu) em Educação da UFF (Universidade Federal Fluminense) sobre “*O uso pedagógico do teatro de Martins Pena*” e estava inscrito no Mestrado em História da Unirio com o projeto de dissertação sobre “*O Conservatório Dramático e a censura no Segundo Reinado*”. Entendi que poderia ser uma guinada importante e, de certa forma, uma continuação do que estava fazendo.

As oficinas foram organizadas em 25 encontros de imersão, já que logisticamente era difícil conciliar as agendas de encontros. Esse fator agilizou os processos que demandam tempo para as apresentações e conversas que, muitas vezes, atrapalham o andamento do trabalho. Começamos sempre com aquecimentos nos quais já eram feitas apresentações e de onde já saíam pequenas cenas. Muitos, no início, pediam para ficar só olhando, mas depois se “jogavam” na oficina. Um ou outro tinha feito teatro e trouxe todo tipo de estereótipos para a oficina. Não era uma oficina para atores ou aspirantes a atores, era uma oficina para professores. Se fosse para atores, eles teriam quase plena certeza da serventia daqueles jogos e propostas de cenas um tanto estranhas, enquanto os professores se perguntavam: “por que pagar esse mico?”

Contornada essa dificuldade, foram se integrando, adquirindo segurança com a partilha. Ao estudarem um pouco de Stanislavski e descobrirem a importância da memória emotiva para o ator, compreenderam o tamanho do exercício para aqueles que se colocam a mercê da sua memória para encantar a plateia. Esqueceram todo o glamour que ronda essa profissão. Depois falamos do teatro físico de Grotowski, que se reduz à capacidade do corpo para narrar a vida. Ao expressarem certa perplexidade, tomei caminho diferente daquele que se inscrevia no projeto da ONG *Leia Brasil*. Enquanto para eles as oficinas deveriam trabalhar principalmente a capacidade de leitura, eu percebi que aquelas oficinas poderiam despertar uma nova atitude no professor frente aos alunos. Poderia ser uma forma para que pudessem se conhecer melhor e potencializar a comunicação. Parafraseando o que disse uma das

professoras, não é possível pensar no grupo, e sim na experiência do que cada um elaborou com os instrumentos da narrativa dramática. Para além do trabalho, a experiência compartilhada rendeu boas amizades, que ainda hoje são mantidas.

A leitura dos depoimentos, além de apresentar riquíssimas histórias sobre a ação de profissionais de educação, nos apresentou muitas outras dimensões dessas pessoas. A oficina de leitura dramática colocou esses profissionais como protagonistas, atores das suas ações pedagógicas, e esse fator os levou a repensar sua profissão, suas escolhas. A ideia de organizar uma atuação docente pautada no uso e controle da sua capacidade expressiva *a priori* assustou, e um dos fatores para que isso ocorresse é que a maioria vê essa possibilidade como uma intervenção descabida. Só com uma reflexão posterior algumas educadoras admitiram que, em determinados momentos, usamos ferramentas pouco exploradas da nossa capacidade expressiva.

Por fim, os relatos acabaram por promover um novo olhar sobre a experiência, inclusive para mim. Ficou claro que a distância da época de realização da oficina foi muito interessante para ajustar seus devidos créditos. Assim, não vamos perceber, em conjunto, uma mudança na forma de atuar dos professores em função de um determinado conhecimento ou técnica. Outro fator importante constatado foi a ideia de que nessa área as mudanças são muito mais lentas e de que é difícil acelerar esse processo pela legitimação acadêmica. Seria necessário criarmos um programa dentro do currículo de formação de professores, para que, lentamente, a ideia de performance do professor, a partir da linguagem dramática, pudesse ser acolhida.

A mudança de ação imediata não foi nosso objetivo, seria presunção pensar assim. Na verdade, o desejo era ampliar o repertório dos profissionais de educação para que, paulatinamente, essa ideia ganhe adeptos. Através da operação de jogos dramáticos, os próprios participantes/pesquisados avaliaram nas oficinas e puderam ter uma ideia objetiva da estrutura e desenvolvimento da performance, bem como da qualidade, funcionalidade e intertextualidade da proposta.

Uma ideia de reconciliação com a experiência me parece a expressão mais adequada para pensar o movimento de escrita de si que o projeto Narrativas Dramáticas propiciou. Ao calar sobre o ofício durante muitos anos. A voz vívida do dia a dia e, dos primeiros anos, foi perdendo a força e ganhando a sobriedade monótona das narrativas monocórdias. Exercício difícil esse de reinventar-se em meio às condições tão ásperas. Nessa floresta de signos, que o educador prospecta sonhos, só podemos sobreviver se aquilo que nos cerca ajuda a compor a

nossa música, a expressão da nossa vida. Assim é preciso falar, mas só a palavra não basta, mais que isso é preciso expressar nossa força. É necessária a performance, sair do conforto tolerável e experimentar o pulo no vazio da novidade, daquilo que ousa experimentar. Muitas professoras ao rememorarem suas histórias e, ao mesmo tempo, desenvolverem suas potencialidades comunicativas do corpo, através das oficinas, puderam compreender melhor como se deu a construção do seu ofício. Só assim nos vemos por inteiro como reis ou prisioneiros!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARAÚJO, Alcione. (Org.). Leia Brasil – ONG de Promoção da Leitura. **Proposta de leitura do mundo através da narrativa dramática**. Rio de Janeiro: Argus, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. Conhecimento comum e conhecimento científico. **Tempo Brasileiro**, São Paulo, n. 28, p. 47-56, jan-mar 1972.

BÁRTOLO, José. **Corpo e Sentido**: Estudos Intersemióticos. Labcom, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007 (www.cedes.unicamp.br).

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2015.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares**: teatralidades, performances e política. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia: dos Pré-Socráticos a Aristóteles**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. vol.1.

COLASANTI, Marina. **Doze reis a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.

COSTA LIMA, Luiz. A explosão das sombras: Mímesis entre os gregos. In: _____. **Mímesis e modernidade: formas das sombras**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 1-66.

COUTINHO, Eduardo Granja. **Velhas histórias, memórias futuras: o sentido da tradição na obra de Paulinho da Viola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DAGOGNET, François. **O corpo**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FALKEMBACH, Maria F. **Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem: transcrição de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico**. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, 2005.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e textualidade. A relação entre cena e texto em algumas experiências de teatro brasileiro contemporâneo. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.7, p. 167-174, out. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GIL, Lauro Pérez. Corporalidade, ética e identidade em dois grupos pano. **ILHA** - Florianópolis, v.5, n.1, p. 23-45, jul. 2003.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da Performance**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir** – corporeidade e educação. Campinas, S.P: Papirus, 1994.

GOUVEIA, Ana Paula Martins. Berço de ilusões: o entremeio das criações. Uma reflexão sobre personagens, atores e pessoas. **Revista de Cultura Audiovisual**, ECA/USP, n. 36, 2011.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUINSBURG, Jacó; PEREIRA, Maria Lúcia. (Orgs.). **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos**. O Breve Século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 1980.

BOCK, Wolfgang. “A felicidade da escavação do solo da lembrança”: sobre a construção da infância e da juventude em Walter Benjamin. In: _____ HUSSAK, Pedro e VIEIRA, Vladimir. (Orgs.) **Educação Estética**: de Schiller a Marcuse. Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/2013>. Acesso em: 10 fev. 2015.

JAQUET, Chantal. **A força do Corpo Humano**. São Paulo: Annablume, 2010.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1995.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LASSALLE, Jacques; RIVIÈRE, Jean-Loup. **Conversas sobre a formação do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2007.

- _____. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. **A Antropologia do Corpo e Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LECOQ, Jacques. **O corpo Poético: uma pedagogia da criação teatral**. São Paulo: SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2010.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo, Cosac Naify, 2007.
- LESSA, Bia. “Sem qualidade” (Apresentação). In: MUSIL, Robert. **O homem sem qualidades**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchet, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2011.
- LIGIÉRO, Zeca. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas Afro-Brasileiras. Rio de Janeiro, 2008. (no prelo).
- _____. **Corpo a corpo: estudos das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond; Faperj, 2011a.
- _____. **Batucar-Cantar-Dançar: desenho das performances africanas no Brasil**. **ALETRIA**, v. 21, n. 1, jan./abr. 2011b.
- _____. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- LOUREIRO, Ana Maria Bastos. **Professor: Identidade Mediadora**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MONTEIRO, Maria Izabel. Número de alunos na rede municipal de ensino bate recorde. **Prefeitura Municipal de Macaé** [online]. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/numero-de-alunos-da-rede-municipal-de-ensino-bate-recorde>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NÈSPOLI, Eduardo. **Performance e ritual**: processos de subjetivação na arte contemporânea. Dissertação de mestrado – Instituto de Artes/UNICAMP - Campinas, 2004.

NOVAES, Adauto (Org.). **O Homem-Máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Perspectiva, 1999.

PIRANDELLO, Luigi. **Assim é se lhe parece**. Rio de Janeiro: Teatro dos 4, 1985.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A Educação Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PRADO, Jason; DINIZ, Júlio. (Orgs.). **Vivências de Leitura**: Quem são e o que dizem as pessoas que estão escrevendo a história da leitura no Brasil. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/pdf/vivencias_de_leitura.pdf. Acesso em: 10 fev. 2015.

QUEIROZ, Cristina S. **A Educação como Estética da Existência**: uma crítica anarquista ao construtivismo. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

RABELO, Miriam Cristina M., ALVES, Paulo César B.; SOUZA, Iara Maria A. **Experiência de doença e narrativa**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. São Paulo: Autêntica, 2011.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora 34, 2012.

RODRIGUES, José Carlos. **O Corpo na História**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

ROSENFELD, Anatol. **Texto/contexto**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

SONTAG, Susan. Esperando Godot em Sarajevo. In: **Questão de Ênfase** – Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DAWSEY, John. O Teatro dos “Boias-frias”: repensando a antropologia da performance. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 15-34, jul./dez. 2005.

SILVA, Rubens Alves da. Entre “artes” e “ciências”: a noção de *performance* e drama no campo das ciências sócias. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica: 2000.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

TELLES, Narciso. FLORENTINO, Adílson. (Orgs.). **Cartografias do ensino de teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

TURNER, Victor. Introduction. In: **From ritual to Theatre: the human seriousness of play**. New York: PAJ Publications, 1982.

VAISSIÈRE, Jacqueline. Langues, prosodies et syntaxe. **Revue Parole**, p. 53-88, 2001.

VARELA, Julia. O Estatuto do saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VILLALBA, Terumi K. B. O tratamento da variação linguística no ensino de espanhol para brasileiros. [no prelo].

WULF, Christoph. **Homo pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado**. São Paulo: Hedra, 2013.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo: entrevistas e ensaios**. Cotia, S.P.: Ateliê Editorial, 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

AUERBACH, Erich. *Mimesis*: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARROSO, Betania Oliveira. **Para além do sofrimento**: uma possibilidade de ressignificação do mal-estar docente. Dissertação Faculdade de Educação. UNB BRASÍLIA, DF, 2008.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAUMAN, Richard. **A Poética do Mercado Público**: Gritos de Vendedores no México e em Cuba. Tradução: Isabel Santana de Rose. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. (Palestra ministrada no colóquio Antropologias em Performance, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 28 de maio de 2009. Revisão da Tradução: Vânia Z. Cardoso (UFSC).

BERGSON, Henry. **O Riso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARDOSO, Eliete Martins; ELIAS, Eduardo O. As aporias do projeto moderno: considerações à luz do pensamento de Adorno. **Educação em Revista**, n.6, p. 23-36, 2005.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. São Paulo: UNESP, 1997.

COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em 23 de jul. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Gildete dos Santos. **O labirinto da arte trágica nos primeiros escritos de Nietzsche**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade São Judas Tadeu: São Paulo, 2007.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Nietzsche: esquecimento como atividade. **Cadernos Nietzsche**, v. 7, p. 27-40, 1999.

- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GIL, José. **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- _____. **A imagem-nua e as pequenas percepções**. Estética e Metafenomenologia. Lisboa: Relógio D Água, 2005.
- GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- JACUBOWSKI, Felipe Renan. Nietzsche: o discurso de Zarathustra contra os desprezadores do corpo. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 3, n. 6, 2011.
- JESUS, Jaqueline de. **Entre estratégias e táticas: relações de professoras da 1ª série com o currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- KONERSMANN, Ralf (Org.). **Dicionário das metáforas filosóficas**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- LEITE, Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica de teoria liberal da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 1994.
- LIMA, Rafael Araújo Ricardo Pinheiro. Contribuições da etologia comparada para uma nova percepção da comunicação humana. **Margem**, São Paulo, n. 15, p. 223-236, jun. 2002.
- LIMA, Brunno Marcondes de. *O mal-estar na civilização: um diálogo entre Freud e Marcuse*. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 1, p. 61-86, mar/2010.
- MARIZ, Adriana Dantas de. **A ostra e a pérola**. Uma visão antropológica do no teatro de pesquisa. Paulo: Perspectiva, 2007.
- MEEES, Leonardo. **Nietzsche e o jogo de interpretação do acontecimento de mundo (vontade de poder)**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125-137, set/out/nov/dez 2004.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo*. Artigo.

NICOLAY, Deniz Alcione. Por uma Pedagogia Dionisíaca. **Revista Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 171-185, maio/ago. 2010.

RODRIGUES, Rogério. Sociedade, Corpo e Interdições: contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 0, n. 4, p.129-140, jan./jun. 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SALLES, Nara. *Antonin Artaud: o corpo sem órgãos*. **Revista: O Percevejo** (on line), v. 2, n. 1, jan.-jun. 2010.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n.32, 1979.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TAVARES, Flávia. **O Corpo como acessório** – David Le Breton. Entrevista de Flávia Tavares publicada no Jornal O Estado de São Paulo, 05-02-2008.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Depoentes do Questionário 1 e relatos autobiográficos

A.M.S. do município de Campos dos Goytacazes

M.R. do município de Campos dos Goytacazes

T.S.S. do município de Campos dos Goytacazes

S.P.P. do município de Campos dos Goytacazes

J.S. do município de Campos dos Goytacazes

N.A.M. do município de Campos dos Goytacazes

M.M. do município de Campos dos Goytacazes

V.S.A. do município de Campos dos Goytacazes

L.R.S. do município de Campos dos Goytacazes

S.J.S. do município de Campos dos Goytacazes

N.S. do município de Campos dos Goytacazes

P.M. do município de Campos dos Goytacazes

M.L.S. do município de Campos dos Goytacazes

M.S.F. do município de Campos dos Goytacazes

N.B.F. do município de Campos dos Goytacazes

N.H.S. do município de Campos dos Goytacazes

S.T. do município de Campos dos Goytacazes

S.P. do município de Campos dos Goytacazes

J.C.S. do município de Cabo Frio

M.S.D. do município de Cabo Frio

A.S. do município de Cabo Frio

C.N. do município de Cabo Frio

N. S. do município de Cabo Frio

A.M.F.J. do município de Cabo Frio
M.J.L. do município de Cabo Frio
D.M. do município de Cabo Frio
L.M.C. do município de Cabo Frio
T.V.C. do município de Cabo Frio
D.T.N. do município de Cabo Frio
P.T.J. do município de Cabo Frio
H.L.L. do município de Cabo Frio
F.D. do município de Cabo Frio
N.L.M.C. do município de Cabo Frio
S.I.N.C. do município de Cabo Frio
D.N.S. do município de Cabo Frio
P.S.D. do município de Cabo Frio
J.M. do município de Cabo Frio
M.F. do município de Cabo Frio
M.S.D. do município de Cabo Frio
L.M.D. do município de Cabo Frio
J.N. do município de Cabo Frio
P.A.S. do município de Cabo Frio
Q.C.N. do município de Cabo Frio
K.A. do município de Macaé
M.A. do município de Macaé
J.L.S. do município de Macaé
S.M. do município de Macaé
V.S.S. do município de Macaé
M.S.S. do município de Macaé
B.S.C. do município de Macaé
T.N.P. do município de Macaé

A.D.M. do município de Macaé

S.T.J. do município de Macaé.

M.S.O. do município de Macaé

J.N.S. do município de Macaé

S.O.P. do município de Macaé

T.Z. do município de Macaé

C.G. do município de Macaé

L.B.N. do município de Macaé

M.A.F. do município de Macaé

A. L.S. do município de Macaé

A.L.P. do município de Macaé

F.M.S. do município de Macaé

A.V.S. do município de Macaé

A.M.P. do município de Macaé

A. M. S do município de Macaé

M.T. do município de Araruama

T.M.S. do município de Araruama

D.S.W. do município de Araruama

A.L.S. do município de Araruama

H.A.S. do município de Araruama

O.N. do município de Araruama

J.S.G. do município de Araruama

P.S. do município de Araruama

T.L.A. do município de Araruama

O.T.S. do município de Carapebus

F.D.N. do município de Carapebus

P.A.S. do município de Carapebus

N.A.T. do município de Carapebus

J.B.N. do município de Carapebus
Y.G.C. do município de Carapebus
P.S. do município de Carapebus
J.K.A. do município de Carapebus
N.T.P. do município de Quissamã
O.S.D. do município de Quissamã
Y.A.T. do município de Quissamã
F.P.T. do município de Quissamã
K.B.F. do município de Rio das Ostras
Z.N.R. do município de Rio das Ostras
T.M.S. do município de Rio das Ostras
O.F. do município de Rio das Ostras
H.N.A. do município de São Francisco de Itabapoana
V.N. do município de São Francisco de Itabapoana
D.P.C. do município de São Francisco de Itabapoana
R.T. do município de São Francisco de Itabapoana
P.T.O. do município de São João da Barra
B.B.F. do município de São João da Barra
V.C.R. do município de São João da Barra
P.O.S. do município de São João da Barra
T.B. do município de São João da Barra

Apêndice 2 – Carta de Apresentação e Questionário

Rio de Janeiro, setembro de 2008.

Prezado educador (a), estou realizando pesquisa para PPGMS - Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO com o grupo de professores que participou da Oficina Leitura Dramática para uma tese de doutoramento no âmbito da performance pedagógica.

Para tanto, conto com sua colaboração para responder as questões abaixo.

Desde já agradeço.

Atenciosamente,

Múcio Medeiros

01. SEXO:

(A) masculino.

(B) feminino.

02. IDADE:

(A) Até 24 anos.

(B) De 25 a 29 anos.

(C) De 30 a 39 anos.

(D) De 40 a 49 anos.

(E) De 50 a...

03. QUAL O SEGUIMENTO ESCOLAR VOCÊ ATENDE:

(A) Educação Infantil.

(B) Fundamental I.

(C) Fundamental II

(D) Ensino Médio

04. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau)
- (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
- (H) Ensino Superior – Outros.

05. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.

06. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTEVE O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

- (A) Pública federal.
- (B) Pública estadual.
- (D) Privada.
- (E) Não se aplica.

07. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
- (C) À distância.
- (B) Semi-presencial.
- (D) Não se aplica.

08. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.
- (E) Nenhum.

09. QUAL A FREQUÊNCIA DA SUA IDA AO TEATRO?

- (A) 1 vez por mês.
- (B) 2 vez por mês.
- (C) 3 vez por mês.
- (D) 4 vez por mês.
- (E) Nunca fui!

OUTRA RESPOSTA:

10. QUAL A FREQUÊNCIA DA SUA IDA AO CINEMA?

- (A) 1 vez por mês.
- (B) 2 vez por mês.
- (C) 3 vez por mês.
- (D) 4 vez por mês.
- (E) Nunca fui!

OUTRA RESPOSTA:

11. QUANTOS LIVROS, EM MÉDIA, VOCÊ LÊ POR ANO?

- (A) 1 livro.
- (B) 2 livros.
- (C) 3 livros.
- (D) 4 livros.
- (E) mais de 4 livros.

OUTRA RESPOSTA:

12. De quais programas/cursos de formação continuada para professores você participou, nos últimos 5 anos?

13. Que outros espaços de formação lhe são oferecidos (oficinas, orientações técnicas, grupos de estudo etc.)? Com que frequência ocorrem?

14. Como é feita a escolha do conteúdo desses programas/cursos ou encontros/oficinas de formação continuada que você fez/está fazendo?
15. Pensando nos programas/cursos de atualização/formação continuada dos quais você participou, qual (ou quais) lhe deu (deram) maiores elementos para atuar como educadora?
16. Qual o programa/curso de formação continuada que gostaria de fazer?
17. Quais suas expectativas com a Oficina de leitura dramática?
18. Qual relação você vê entre teatro e educação?
19. Que outros espaços de formação lhe são oferecidos (oficinas, orientações técnicas, grupos de estudo etc.)? Com que frequência ocorrem?
20. Como é feita a escolha do conteúdo desses programas/cursos ou encontros/oficinas de formação continuada que você fez/está fazendo?
21. Pensando nos programas/cursos de atualização/formação continuada dos quais você participou, qual (ou quais) lhe deu (deram) maiores elementos para atuar como educadora?
22. Qual o programa/curso de formação continuada que gostaria de fazer?

ENTRE MAIO DE 2012 E ABRIL DE 2013 SOLICITEI AOS PROFESSORES QUE FIZESSEM UMA ESPÉCIE DE RELATO AUTOBIOGRÁFICO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NO PROJETO *LEITURAS DRAMÁTICAS*.