

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

ROCHELE RESENDE PORTO

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ANUNCIADAS PELO FAZER TEATRAL
EM SALA DE AULA: cor, som, movimento e silêncio como
significantes narrativas para a formação docente.**

Porto Alegre

2019

ROCHELE RESENDE PORTO

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ANUNCIADAS PELO FAZER TEATRAL
EM SALA DE AULA: cor, som, movimento e silêncio como
significantes narrativas para a formação docente.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Mirna Spritzer.

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Resende Porto, Rochele
EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ANUNCIADAS PELO FAZER
TEATRAL EM SALA DE AULA: cor, som, movimento e
silêncio como significantes narrativas para a formação
docente. / Rochele Resende Porto. -- 2019.
162 f.
Orientadora: Mirna Spritzer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2019.

1. Teatro. 2. Escuta. 3. Narrativa. 4. Memória. 5.
Docência. I. Spritzer, Mirna, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROCHELE RESENDE PORTO

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ANUNCIADAS PELO FAZER TEATRAL
EM SALA DE AULA: cor, som, movimento e silêncio como
significantes narrativas para a formação docente.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mirna Spritzer - Orientadora

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar – UFRGS/PPGEDU

Profa. Dra. Beatriz Regina Dorfman – PUCRS/POLITÉCNICA

Prof. Dr. João Pedro Alcântara Gil – UFRGS/PPGAC

Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni – UFRGS/PPGAC

Para minhas grandiosas bênçãos Felipe e Régis.

AGRADECIMENTOS

A Deus e todos os seres de luz que me acompanham nesta caminhada.

Aos meus avós pelo amor e aconchego.

Aos meus pais por proporcionarem a minha estada nesta vida.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul que através do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas possibilitou a pesquisa em arte em um espaço de educação pública e de qualidade.

A todas as professoras e professores que atravessaram minha existência, em especial nesta tese, a minha orientadora Mirna Spritzer pela escuta singular para além do intelecto e pela especial pessoa-professora que é.

A todos os alunos e alunas que me deram a oportunidade do convívio, da criação e do autoconhecimento.

Ao Grupo de Pesquisa Palavra, Vocalidade e Escuta nas Artes Cênicas e Radiofônicas, Angelene, Carlos, Fellipe, Lígia, Mariana, Paulo, e Thais por compartilharmos escutas, afeto e alegres encontros essenciais nesta caminhada.

A todos os amigos e amigas com quem deixei de compartilhar momentos de lazer, obrigada pela compreensão.

Ao amor da minha vida Régis, gratidão infinita pela paciência, e ao meu filho Felipe pela explosão de alegria e carinho que me mantêm firme, amor eterno.

RESUMO

Esta tese pretende que o fazer teatral em sala de aula seja percebido como uma via de reflexão para a formação de professores, principalmente das áreas de artes e pedagogia, pois é capaz de propor experiências artístico-pedagógicas e acionar considerações sobre os professores que somos, através das escolhas estéticas que fazemos e que nos foram apresentadas ao longo da trajetória escolar. Para tanto, baseada pelo pensamento de Walter Benjamin e Jeanne Marie Gagnebin, a autora narra suas memórias com a arte como estudante, atriz e professora, pelas quais emergem a metodologia de pesquisa educacional baseada em artes, *A/r/tografia*, e os elementos significantes que se tornam conceitos a serem trabalhados em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem. A cor, o som, o movimento e o silêncio passam a ser prática e teoria, fundamentados em autores tais como: Wassily Kandinski, Murray Schafer, Ciane Fernandes e John Cage, respectivamente, o que proporciona um encontro reflexivo sobre a *pessoa* professor e o fazer teatral na docência, abordados à luz das teorias da formação de professores e pedagogia do teatro.

Palavras – chave: teatro, escuta, narrativa, memória, docência.

ABSTRACT

This thesis intends that the *theatrical to do* in the classroom be perceived as a way of reflection for teacher education, especially in the areas of arts and pedagogy. Therefore, it proposes artistic-pedagogical experiences and triggers considerations about the teachers who are, through the aesthetic choices that we make and that were presented to us along school career. Therefore, based on the thought of Walter Benjamin and Jeanne Marie Gagnebin, the author narrates her memories with art as a student, actress and teacher, by which the arts-based educational research methodology, *A/r/tography*, and the significant elements that become concepts to be worked in different teaching and learning environments emerge. Color, sound, movement and silence become practical and theory based on authors such as: Wassily Kandinski, Murray Schafer, Ciane Fernandes e John Cage, respectively, that provide a reflective encounter about the *person* teacher and the *theatrical to do* in teaching approached in the light of theories teacher education and theater pedagogical.

Keywords: theater, listening, narrative, memory, teaching .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. SOBRE NARRATIVAS DE MEMÓRIAS.....	18
2. SOBRE ESCUTA.....	23
3. DAS HISTÓRIAS DE VIDA À <i>A/R/TOGRAFIA</i>	29
3.1 SOBRE “HISTÓRIAS DE VIDA”.....	31
3.2 <i>A/R/TOGRAFIA</i> : TRANSGRESSÃO DE TERRITÓRIOS.....	39
4. SOBRE OS SIGNIFICANTES.....	41
4.1 DA COR.....	42
4.2 DO SOM.....	53
4.3 DO MOVIMENTO.....	60
4.4 DO SILÊNCIO.....	66
5. SIGNIFICANTES À TONA.....	70
5.1 A COR E O SOM – MEMÓRIAS DA INFÂNCIA.....	71
5.2 O MOVIMENTO: MEMÓRIAS DA ADOLESCÊNCIA.....	78
5.3 O SOM: MEMÓRIAS DA JUVENTUDE.....	86
5.4 O SILÊNCIO: MEMÓRIAS ADULTAS.....	96
6. SIGNIFICANTES ATUANDO NO MUNDO.....	101
6.1 SOM, MOVIMENTO E SILÊNCIO: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	102
6.2 COR, SOM, MOVIMENTO E SILÊNCIO – DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	112
6.2.1 O MOVIMENTO E O SOM: EXPERIÊNCIAS COM 8º ANO.....	121
6.2.2 SILÊNCIO, COR E SOM: EXPERIÊNCIAS COM 6º ANO.....	131
6.2.3 O SOM E A COR: EXPERIÊNCIAS COM O 7º ANO.....	136
7. A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS:.....	159

Índice de Figuras

Figura 1 "Gauguin 1" – Aluno da turma 64/2018.....	29
Figura 2: “Cores Intensas” - Aluna da turma 74/2017	42
Figura 3: "Op Art 1" - Aluno da turma 74/2017	53
Figura 4: “Recorte e Colagem” – Aluno da turma 74/2017.....	60
Figura 5: “As melhores lembranças” - Aluna da turma 74/2018.....	71
Figura 6: "A boneca"- Aluna da turma 74/2018	78
Figura 7: “Op Art 2” – Aluno da turma 74/2017.....	86
Figura 8: "Gauguin 2 "- Aluna da turma 64/2018	96
Figura 9: “Camaleão” – Aluna da turma 64/2018.....	102
Figura 10: "Afetivo-retrato"- Aluna da turma 65/2017	112
Figura 11: "Sensações" - Aluno da turma 81/2018	121
Figura 12: "Azulejaria" - Aluna da turma 65/2018	131
Figura 13: "Op Art 3" - Aluna da turma 74/2018	136
Figura 14: "Desaparecer pouco a pouco" - Rochele Porto 2019	146

INTRODUÇÃO

Duas perguntas movem este trabalho, então, antes de expor seus argumentos reflito sobre elas: o que me impulsiona a escrever esta tese? O que de importante tem a ser proposto por ela?

Começo a escrita com essas duas perguntas, porque elas latejam em meus pensamentos de forma que, ao tentar esboçar qualquer começo, não consigo finalizar nenhuma frase. Porém, ao procurar respondê-las, uma abrangência de sentidos começa a delinear um caminho para a escrita.

A primeira pergunta é mais vibrante, cintilante, pois está ligada aos meus desejos, às minhas histórias de vida com as experiências docentes e artísticas, às minhas memórias de um tempo que cronologicamente passou, mas que está presente em minha mente e corpo delineando a ação no aqui e agora em que vivo.

No entanto, estas empolgadas investidas na memória criaram ondas que desaguaram na superfície e ali ficaram sendo sugadas pela areia ou retornadas para o mar. Um movimento atraente, mas que se repetia e não se transformava, a não ser quando esta onda efervescente batia em uma pedra gigantesca que a fazia explodir, retirando-a de um estado confortável, fazendo com que ela encontrasse sua força. Esta pedra é a segunda pergunta.

A segunda pergunta me faz olhar amplamente para a minha história e achar o ponto, o momento que fez reverberar a força desta tese, o que de importante tem a ser dito por ela.

Este retorno às memórias do passado foi ressignificado durante a qualificação da tese através da presença da professora Simone Moschen como componente da banca. Por ter profundo conhecimento sobre psicanálise, a professora salientou as palavras significantes que se repetiam continuamente na narrativa: cor, som, movimento.

Moschen constatou que as memórias que surgiram eram efeito de uma educação vetorizada por esses significantes, que se tornavam

“articuladores da contação”, “vetorizavam escolhas”, e que as memórias poderiam ser organizadas a partir deles. As palavras da professora foram impactantes para todos que participaram daquele momento auxiliando a guiar nossos pensamentos sobre a escrita.

Desta forma, depois de escutar todas as membras da banca de qualificação e de conversas de “pedra” com a orientadora, compreendi que o fazer teatral foi o desencadeador de memórias que me fizeram perceber nos princípios do trabalho cênico, tais como: expressão vocal, expressão corporal, o canto, o jogo e a improvisação teatrais, elementos ainda mais principiantes e significantes, o silêncio, o som, a cor e o movimento.

Estes significantes, durante a minha trajetória docente, impulsionaram construções de planos de aula que extrapolaram os territórios do fazer teatral, instigando-me a invadir as fronteiras com a música, a dança, as artes visuais e até mesmo adentrar em regiões mais transcendentais através da meditação tibetana.

A ocupação provisória desses espaços me fez algumas vezes, esquecer por um tempo o teatro, que era a raiz de toda a proposta. Tal esquecimento e encantamento com o novo enriquecia a experiência com as artes. No entanto, em frente à novidade, foi necessário reatualizar o antigo, compreendendo-o como base para a reflexão e novas proposições de ensino de arte.

Arte que se apresenta a partir do fazer teatral que, a princípio, pode estar ligado ao trabalho dos atores, encenadores, diretores, figurinistas, cenógrafos, maquiadores, sonoplastas. No entanto, penso este fazer como construção coletiva, que reflete sobre toda a contribuição sugerida e se deixa contaminar e levar por tudo aquilo que a faça investir em um processo de criação vibrante.

Ao propor um exercício teatral com os alunos, muitas vezes fui surpreendida por uma canção, uma coreografia, um tema ou um assunto que, geralmente, surgia devido ao contexto específico de cada turma. Estes temas arrebatavam com o planejamento estabelecido previamente e faziam com que eu me colocasse em estado de escuta

muito atenta, pois aquele era o momento do contágio em que todos eram tomados pela euforia, e eu, como professora, deveria aproveitar isso para aquela aula.

Desta forma, a aula, que começava com um aquecimento vocal, através de uma música, se tornava a experiência com o som e o silêncio; a aula de introdução à história do teatro, estendia-se até a história da arte no contato com a imagem que despertava a vontade de pintar e desenhar promovendo a experiência com a cor.

A cor, o som, o silêncio e o movimento foram significantes que despertaram aquele processo de criação vibrante, ao qual me referi anteriormente, pois afluíam os afetos e faziam da aula um momento de experimentação único.

A ânsia de concretizar uma cena, passava cada vez mais a não ser a busca mais importante do planejamento, mas sim o processo. O cotidiano da sala de aula proporcionava esta liberdade de trocar, de nos deixarmos levar por aquilo que não era necessariamente um resultado cênico, mas um resultado estético a partir do fazer teatral.

Este fluxo de movimentos acontecia muito em função da relação com os alunos no “aqui e agora” das propostas apresentadas. Segundo Maria Lucia Pupo (2014) temos crianças e jovens que, com muito mais frequência do que há quinze ou vinte anos atrás, são inquietos, tem dificuldade de concentração. Essas constatações são muito desafiadoras para professores e estudantes de teatro, pois muitos de nós temos propostas ousadas de trabalho com o teatro e, contudo, nos deparamos com dificuldades de concentração fundamentais.

Desta forma, ao entrar em contato com o fazer docente em sala de aula, descobrimos “ (...) que ‘o buraco é mais embaixo’, que será necessário cultivar atitudes de respeito, atitudes de relações humanas, que estão além de questões diretamente ligadas ao fazer teatral” (PUPO, 2014, p.4)

Nesse sentido, como professora de teatro, reflito sobre a experiência estética anunciada pelo fazer teatral. Experiência que é composta pelo momento presente e pelas memórias que me marcaram

ao longo das vivências com arte, mas que aconteceram no “aqui e agora” daquele espaço/tempo, e que são compartilhadas neste trabalho através das narrativas.

Narrativas que se prestam para a reflexão, mas também para o avivamento e sobrevivência da memória, que constitui fator tão importante para as ações futuras.

Desta forma, a força deste trabalho está na raiz, no teatro, como arte que se compõe através da colaboração de todas as outras expressões artísticas, e que através dele podemos decompor seus elementos e encontrar uma multiplicidade de experiências capazes de desencadear lembranças, que tomam um sentido vivo, presente, e passamos a reconhecê-las como algo que nos constitui e precisa ser compartilhado, revivido.

Contudo, esta tese pretende que o fazer teatral seja percebido como uma via de formação para professores, principalmente das áreas de artes e pedagogia. Pois, propõe experiências artístico-pedagógicas e aciona ponderações sobre o professor que se é através das escolhas estéticas que se faz e que nos foram apresentadas ao longo da trajetória escolar. Na visão desta pesquisa a pessoa professor não está separada do profissional professor, muito pelo contrário.

Compreender de que forma as experiências com a arte, sobretudo a teatral, contribuíram na atuação docente e constituíram a educadora que sou atualmente é a questão que norteia a reflexão desta tese.

Para tanto, embasada pelo pensamento de Walter Benjamin e Jeanne Marie Gagnebin, narro minhas memórias com a arte como estudante, atriz e professora. Através das narrativas emergiram a metodologia da pesquisa baseada nas artes, *A/r/tografia*, e os elementos significantes que se tornaram conceitos a serem trabalhados em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem.

A cor, o som, o movimento e o silêncio passaram a ser prática e teoria, fundamentadas em autores como Wassily Kandinski, Murray Schafer, Ciane Fernandes e John Cage, respectivamente, que facilitam o encontro reflexivo sobre a *pessoa* professor e o fazer teatral na docência

abordado sob a luz das teorias da formação de professores e pedagogia do teatro.

No capítulo 1, *Sobre Narrativas de Memórias*, explico como se dá a narrativa na tese a partir das perspectivas de Walter Benjamin e Jean Marie Gagnebin, que elegem os “rastros” e “cicatrices” marcados na memória como pontos de partida para narrativa das experiências. Essa abordagem compreende os estudos autobiográficos como uma forma de articular experiência individual, contexto histórico e reflexões.

No capítulo 2, *Sobre a Escuta*, atento ao aspecto da escuta na constituição desses “rastros” e “cicatrices” de memória. Trato o conceito de escuta de forma teórica e prática voltada para o ato de escutar, a partir das pesquisas de Roland Barthes, Murray Schafer, Mirna Spritzer, e pelas práticas de meditação tibetana, utilizadas pelos pesquisador e mestre budista Allan Wallace e Sogial Rinpoche, respectivamente.

O capítulo 3, *Das Histórias de Vida à A/R/Tografia*, exponho a metodologia de pesquisa da tese, que se subdivide em: 3.1 *Sobre Histórias de Vida*, narro a trajetória acadêmica que viabilizou o encontro com as metodologias de pesquisa autobiográficas, como as Histórias de vida na Formação de Professores, destacando a importância dos dados não-formais e não-documentais para a pesquisa qualitativa a partir do olhar de Michel Foucault, sobre os estudos de Friederich Nietzsche, e a partir das pesquisas sobre formação de professores de Marie-Josso, Antônio Nóvoa, Pierre Perrenoud e Donald Schon.

O subcapítulo 3.2 *A/R/Tografia: transgressão de territórios*, é uma sequência do anterior, no qual saliento a necessidade de trânsito de uma metodologia para outra mais abrangente, ligada à complexidade da relação entre arte, pesquisa e docência. A *a/r/tografia* como uma forma de Pesquisa Baseada nas Artes (PEBA), a partir das investigações de Belindson Dias, Rita Irwin, Roldán, Viadel e Scheila Maçaneiro, de forma a auxiliar no questionamento, reflexão e fazer artístico ao ultrapassar as fronteiras entre as artes.

No capítulo 4, *Sobre os Significantes*, os elementos que surgiram como significantes das práticas teatrais em sala de aula são conceituados. Esse capítulo é subdividido em: Em *Da Cor*, abordo a cor através de uma perspectiva física e histórico-artística. Apoiando-me na obra do artista e pesquisador Israel Pedrosa e de alguns artistas modernos como Vassili Kandinsky, Henry Matisse e Piet Mondrian;

Em *Do Som*, abordo o elemento som a partir de um dos meus maiores afetos artísticos, o canto. Dentro dele existe um elemento identificador e arrebatador: o timbre. O conceito de timbre é refletido a partir dos estudos de Murray Shafer e do músico, professor e pesquisador Ibaney Chasin, que traz algumas considerações a respeito do timbre como coloração que “espelha o estado da alma”.

Nessa parte relaciono voz e cor através de visões mais subjetivas e místicas como estudos dos *chackras* e seus desmembramentos com associações a notas musicais através de práticas artísticas das professoras Viviane Mena e Janaína Martins. Também destaco o canto ligado a diversas manifestações culturais e religiosas;

Em *Do Movimento*, enfoco o movimento e suas qualidades, associadas à cor e à música, a partir de uma experiência com uma coreografia e seus figurinos que me apresentaram à dança contemporânea. Com apoio de Ciane Fernandes e Marcia Strazzacapa discorro sobre a história de vida e as pesquisas sobre movimento de Rudolf Laban, as quais tem relação direta com a prática da expressão vocal e o canto;

Em *Do Silêncio*, narro o interesse pelo silêncio que surge a partir da “passividade criadora” do encenador Jerzy Grotowski e seus desmembramentos para a busca de um silêncio interno que acalmasse os ruídos da mente. Para tanto, procuro compreender o silêncio através do som, com o conceito de “ruído” de Murray Schafer e as experiências de John Cage relatadas e refletidos por Heloísa Valente.

No capítulo 5, *Significantes à Tona*, recupero rastros de momentos vividos como aluna desde a escola até a universidade, os quais vão delineando o gosto pelas artes e o nascimento da futura atriz através de

narrativas dessas memórias. Subdividido em: 5.1 *A cor e Som – Memórias da Infância*, no qual narro minhas histórias de vida com a cor e o som no ensino fundamental na cidade de Bagé;

Em *O movimento: Memórias da Adolescência*, relato as experiências como aluna no ensino médio com um grupo de dança contemporânea na cidade de Pelotas;

Em *O Som: Memórias da Juventude*, narro as vivências com o fazer teatral em grupos e na faculdade salientando as práticas com a voz e o canto;

Em *O Silêncio: Memórias Adultas*, faço uma retrospectiva dos caminhos traçados na dissertação de mestrado na UFRGS, que teve como foco principal o trabalho com a meditação silenciosa tibetana, e as consequências dessas experiências na minha futura atuação docente.

No capítulo 6, *Significantes Atuando no Mundo*, exponho as narrativas de memórias mais atuais considerando esses elementos significantes como estruturantes da atuação docente nos diferentes níveis de ensino. Em: 6.1 *Som, Movimento e Silêncio: Docência no Ensino Superior*, narro as experiências enquanto professora temporária dos Cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança, nas disciplinas de Expressão Vocal e Corpo Vocal, respectivamente. À luz das pesquisas de Ciane Fernandes e Lucia Helena Gayotto, faço relações com a formação docente a partir do olhar de Gilberto Icle e José de Almeida Júnior;

Em *Cor, Som, Movimento e Silêncio: Docência no Ensino Fundamental*, relato o retorno à docência no Ensino Fundamental. E traço um breve contexto histórico das políticas educacionais para a arte/teatro na educação básica com o auxílio das reflexões de Ana Mae Barbosa, Maria Lucia Pupo, dentre outros.

Nos subcapítulos: *O Movimento e o Som: experiências com 8º ano; Silêncio, Cor e Som: experiências com 6º ano; O Som e a Cor: experiências com 7º ano*. Narro e reflito sobre as experiências estéticas com três turmas de uma escola do Município de São Leopoldo.

Nessas narrativas de experiências elementos significantes ficam evidentes no trabalho, pois começam a se mostrar nesta etapa como escolha, ponto de partida das aulas. Todas as experiências estão sob a ótica de artistas/pesquisadores/professores já enunciados nos capítulos anteriores, agora ressignificados para a educação básica.

O capítulo 7, *A Título de Considerações Finais*, reflito sobre de que forma as experiências com a arte, sobretudo a teatral, contribuíram na atuação docente e constituíram a educadora que me tornei. Constatando que narrar-se, refletir sobre o narrado e disponibilizar-se na relação com o aqui-agora dos processos de criação em sala de aula constroem formas de pensar e agir que instigam um olhar diferenciado frente aos desafios cotidianos.

1. SOBRE NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

Narrativas de memórias com a arte em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem são as bases empíricas que impulsionaram este trabalho. Narrar as lembranças mais distantes ou atuais, embora seja prazeroso, requer um empenho árduo de atenção e percepção daquilo que foi profundamente escutado no momento em que foi propagado, pois a memória surge nesses pedaços de escuta que salientam aspectos específicos daquilo que se lembra.

A escuta atenta deixa marcas na história, cuja narrativa não se dá de forma linear, mas como rastros de memória. Gagnebin (2006) expõe que:

(...) o rastro inscreve a lembrança de uma presença que não existe mais e que sempre corre o risco de se apagar definitivamente. (...) a memória vive essa tensão entre presença e ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente. Riqueza da memória, certamente, mas também fragilidade da memória e do rastro. (p. 44)

Sim, o rastro é frágil. No entanto, ele guarda sensações, sentimentos e impulsos que me movimentam para uma ação futura. Narrar a própria história como aluna, artista e docente é uma forma de ir contra uma redução da percepção que o cotidiano escolar, em pleno século XXI, facilita ao impor aos professores “inovações” em seus processos de ensino-aprendizagem, sem observar que essas podem ser um camuflar de processos já defasados.

Por exemplo, o uso de tecnologias da área da informática, que apenas substituem o quadro e o giz pelo *power point*, continua reproduzindo o formato tradicional da aula, mantendo o professor como transmissor e o aluno como receptor passivo.

(...) contra essa espécie de narcisismo do presente, que corre atrás de novidades rapidamente caducas segundo a lei do consumo de mercadorias novas, deve-se inventar outras formas de memória e de narração, capazes de sustentar uma relação crítica com a transmissão do passado, com o lembrar, e

com a construção do futuro e o esperar. (GAGNEBIN, 2014, p. 221)

Gagnebin (2009, 2014) auxilia-me ainda mais nesta empreitada através de seus estudos sobre a obra de Walter Benjamin. A autora tem um olhar sensível e crítico sobre a obra do filósofo, e não o coloca entre polos distintos, mas aprofunda sua visão na complexidade da palavra de Benjamin.

Conforme Gagnebin (2014, p. 224) em “O Narrador”¹, Benjamin define a narração primeiramente a partir da oralidade, da relação ouvinte-narrador, e da transmissão. Trata-se de transmitir, de geração em geração, algo que merece ser narrado, transmitido novamente, sendo assim, preservado do esquecimento e, nesse sentido, continuar vivo na memória das pessoas.

Na busca desse inventar de novas formas de memória e narração capazes de relações críticas entre os tempos, encontrei na escrita de Benjamin, em “O Narrador”, uma percepção da narrativa que passou a ser uma direção para a escrita neste trabalho.

O senso prático é uma das características de muitos narradores natos(...). Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter uma sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua construção). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. (BENJAMIN, 1994, p. 200-201)

Pensar que o narrador ou a narradora, são um homem ou uma mulher que sabem dar conselhos pode parecer algo muito pragmático e

¹ “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, é um capítulo do livro “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.”(1994)

reducionista do ponto de vista de uma tese que se pretende reflexiva. Contudo, vejo que o filósofo esclarece esta dúvida quando constata que aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação da história que está sendo narrada.

Essa conclusão do autor me faz refletir sobre a diversidade de continuações que uma proposta deste âmbito pode oferecer relacionando conselho com criatividade e sabedoria a partir da experiência. Sabedoria esta que vive em nossos ancestrais, em nosso passado coletivo e individual. Narrar a própria experiência transparece na busca pelo detalhe da coisa narrada e em seu compartilhar com o outro.

Conforme Benjamin (1994, p. 201), o surgimento do Romance no início do período moderno foi um dos fatores que fez culminar no que ele chamou de “morte” da narrativa. Para o autor, o que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fadas, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta.

O romance distingue-se assim da narrativa, pois o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Já o romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado.

Isolar-se no sentido que Benjamin expõe tem a ver com a ascendência de uma sociedade burguesa, que traz elementos favoráveis para a consolidação deste gênero de escrita², que mais tarde é ameaçado por outro tipo de comunicação que é a informação.

² Com a afirmação de uma individualidade exacerbada e a valorização da vida privada na sociedade burguesa moderna, dá-se o ensejo do romance formal que determina as narrativas em prosa. Tematizando a vida cotidiana do homem comum, o romance torna-se no romantismo o gênero literário por excelência. Já não estabelece mais uma ligação substancial com seu país, cidade, grupo social, nem com sua família. É agora um homem solitário e perdido num mundo estrangeiro. NETO, Dario. A Constituição Histórica do Romance e o Romance Burguês. 2018. (<http://revistacontemporartes.com.br/2018/08/13/a-constituicao-historica-do-romance-e-o-romance-burgues/>)

Cabe ressaltar aqui que Benjamin escreveu esse texto nos anos 1930. Contudo ele vislumbrava nesse tempo o que acontece neste século XXI, com toda força e criatividade que lhe foi creditada. Vejamos o que nos diz Benjamin (1994, p. 202-203):

Villemessant, o fundador do *Figaro*, caracterizou a essência da informação com uma fórmula famosa. “Para meus leitores”, costumava dizer, “o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que a revolução em Madri.” Essa forma lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre os acontecimentos próximos. (...) Cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte da narrativa está em evitar explicações.

Nesse trecho Benjamin ainda destaca a obra de Leskov, cuja narração do extraordinário e miraculoso é feita com maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. O leitor tem maior liberdade para interpretar a história.

Esse ponto é um aspecto que considero muito relevante em ser trabalhado neste século XXI, pois não convivemos apenas com a busca incessante pela novidade e exclusividade da informação, mas com um apelo forçoso pelo ponto de vista de quem comunica. O exaltar da emoção, verdadeira ou falsa, rasa ou profunda, é o que está presente nas formas de informação midiáticas, salvo algumas exceções.

O ato de narrar não entrega a resposta pronta, mas “(...) conserva suas forças e depois de muito tempo é capaz de se desenvolver.(...)” (BENJAMIN, 1994, p. 204). A narrativa não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, mas ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.

Gagnebin afirma que as reflexões de Benjamin em “O Narrador” permitem tecer laços com questões pedagógicas, destacando a importância, dentro da obra de Benjamin, de forma pessoal e subjetiva, mas também teórica e política, dos assuntos ligados à educação e à infância. Segundo a autora, “ a infância é território privilegiado do

encontro singular com aquilo que vem de longe, com os mortos e com o passado, e que os vivos ‘trazem junto’ e transmitem”(GAGNEBIN, 2014, p. 228).

Conforme a pesquisadora, os estudos ditos autobiográficos de Benjamin não descrevem a formação de uma identidade pessoal, mas empreendem várias expedições nas profundezas da lembrança que se articulam enquanto experiência histórica.

Para ela, esses estudos dizem respeito à autobiografia de um menino de uma classe privilegiada que estava perdendo privilégios, na visão do adulto de esquerda exilado que escreve, em retrospecto, sobre sua infância através da percepção que a criança tinha, de maneira aguda ainda que pouco elaborada.

Desta forma esta tese se propõe a valorizar cada momento vivido com a arte, seja na escola, seja no palco, fazendo com que essas narrativas de memórias se tornem capazes de sustentar uma relação crítica com as memórias do passado e a partir delas construir um presente e futuro capazes de ações substancialmente inovadoras e não apenas trocas de equipamentos tecnológicos que se prestam para reproduzir os conteúdos sem uma reflexão contextualizada e crítica.

Quando narro, desmembro a pequena lembrança em forma de uma história que ainda pulsa fortemente. O passado é vivo no presente e me apoia na construção de um futuro que já vive em mim. Articular a experiência individual e o contexto histórico foi uma busca constante na escrita deste trabalho, pois em cada momento particular narrado está presente um contexto que diz respeito a um coletivo de pessoas.

Por isso, não se trata de contar a história de um personagem, cuja identificação com o leitor seja a meta, mas a ideia é que a narrativa seja direta, franca e detalhada a ponto de poder servir de análise e reflexão.

Para tanto, além dos estudos sobre narrativa através da visão de Benjamin, creio que seja fundamental atentar para um aspecto da memória que remete às marcas ou rastros, que são anunciadas a partir de uma escuta.

A escuta é um elemento muito significativo para este estudo, primeiramente porque ela vem sendo meu tema de pesquisa desde o ingresso no curso de mestrado e no grupo de pesquisa³ do qual faço parte. Em segundo lugar, e não menos importante, ao tratar de narrativa, entendo que é a escuta que determina as lembranças que deixam marcas e rastros em nossas memórias.

Desta maneira, em função da importância deste tema, trato especificamente no capítulo posterior do conceito de escuta de uma forma teórica e prática voltada para o ato de escutar que permeia as narrativas desta tese, seja quando reflito sobre som e silêncio, seja quando procuro reencontrar o caminho para escrita.

2. SOBRE ESCUTA

Roland Barthes (1990, p. 217) propõe três tipos de escuta: no primeiro tipo, o ser vivo dirige sua audição e utiliza o exercício de sua faculdade fisiológica de escutar. Nada distingue o homem do animal neste nível: o lobo escuta um ruído de caça, a criança e o namorado escutam os passos que se aproximam, e que poderão ser os passos da mãe ou do ser amado. Esta primeira escuta é, por assim dizer, um alerta.

O segundo tipo de escuta é uma decifração de signos. Esta é uma característica do humano. Escuto da mesma maneira que leio. Isto é, mediante certos códigos. A terceira escuta não visa ou não espera signos determinados, classificados. Refere-se não àquilo que é dito ou emitido, mas àquele que fala, àquele que emite. A escuta deve ser desenvolvida em um espaço intersubjetivo, em que “escuto” na verdade quer dizer “escuta-me”.

Barthes (1990, p. 224), refere-se a uma abordagem moderna do conceito de escuta, à escuta psicanalítica. Amparado em estudiosos

³ Grupo de pesquisa palavra, vocalidade e escuta nas artes cênicas e radiofônicas coordenado pela professora doutora Mirna Spritzer.

como Freud, o autor destaca que a originalidade da escuta psicanalítica consiste no movimento de vaivém que faz a ponte entre a neutralidade e o engajamento de quem escuta. Do deslocamento nasce, para o psicanalista, algo como uma ressonância que lhe permite “prestar ouvido” ao essencial, ao acesso à insistência singular e muito sensível de um elemento maior do inconsciente do paciente.

“O que é designado como sendo um elemento maior que se entrega à escuta do psicanalista é um termo, uma palavra, um conjunto de letras que remetem a um movimento do corpo: um significante.” (BARTHES, 1990, p. 224).

Esta percepção de escuta remete a um comportamento mental que procura suspender aquilo que já se conhece, que evita se fixar nas suas expectativas e procura ampliar a percepção daquilo que se escuta.

O significado é uma “cor” ou é uma “textura” que se revela como uma apresentação da narrativa, mas a voz, os gestos e os silêncios são outras tonalidades que compõem o que está sendo narrado e vão revelando as possibilidades de reflexão sobre o que se escuta. Escutar não é apenas uma escolha, mas uma forma de descobrir o novo, de se deparar com aquilo que não sabíamos.

Acolher o estranho, repensá-lo junto com o outro e perceber que a realidade não está dada apesar das probabilidades, são ações difíceis e complexas. Porém, para acolher, faz-se necessário desprender-se de condicionamentos e preconceitos.

Ao abordar esse tema escuta, Barbier (2002) utiliza “uma espécie de dialética negativa”, na qual ele mostra o que a escuta não é para esboçar o que ela poderia ser. Segundo o autor, a questão da escuta sensível perpassa por uma escuta multirreferencial, mas que não é rotulamento social, nem projeção de nossas angústias ou desejos e não se fixa na interpretação dos fatos, mas se apoia na “totalidade complexa” da pessoa.

Desta forma, o pesquisador considera a teoria sociológica, psicológica e ideológica. Porém, ele não restringe a escuta a estes âmbitos do conhecimento. A escuta sensível propõe uma inversão da

atenção. Antes de situar uma pessoa em seu “lugar”, procuremos reconhecê-la em seu “ser”, “sobre a totalidade complexa da pessoa” (BARBIER, 2002, p. 3-4), dotada de liberdade e de imaginação criadora.

A escuta sensível supõe, portanto, um trabalho sobre si. Trabalho baseado em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro à escuta. Psicanalista, psicoterapeuta ou mestre de sabedoria no sentido oriental.

Se pensarmos que o ato de narrar-se é uma forma de se colocar em relação a uma realidade percebendo-se dentro dela, podemos considerar a narrativa como um lugar de escuta sofisticada de si, pois não nos relacionamos com nossos próprios desejos, mas com a exposição deles. No entanto, para tornar a escuta algo mais aprimorado é necessário mecanismos que nos propiciem um olhar mais atento:

Não é minha vontade confiar o hábito de ouvir música aos estúdios e salas de concerto. Os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos. Não existem pálpebras nos ouvidos. Descubri que é possível executar valiosos exercícios de treinamento auditivo com os sons do ambiente. Como, precisamente, vocês estão ouvindo neste momento? (...) Como está a memória auditiva? Qual foi o som mais agudo que vocês ouviram nos últimos dez minutos? Qual o mais forte? E assim por diante. (SHAFER, 2011, p. 276)

Essa citação acima é do professor e pesquisador Murray Schafer, que na sua obra “O Ouvido Pensante” (2011), traz exercícios e reflexões para pensarmos a escuta em ação. Shafer não propõe conceitos de escuta, mas estabelece ações para que seus alunos façam uma “Limpeza de Ouvidos” (2011, p.55).

Para o professor, antes do treinamento auditivo, é preciso reconhecer a necessidade de “limpar os ouvidos” e, assim, estabelece formas de perceber os sons do ambiente e aqueles mais íntimos, como os do próprio corpo.

Contudo, essa forma de escuta remete a uma preparação mental, um treino e um exercício permanente de “esvaziar” a mente daquilo que satura o espaço de escuta. Sendo assim, a escuta tem relação direta com as práticas meditativas orientais, que são objeto atualmente de

pesquisas ligadas às várias áreas da vida e do conhecimento como a saúde, a educação, a criatividade, os negócios, etc.

Durante o mestrado⁴ pesquisei sobre às práticas meditativas tibetanas em um processo de criação cênica, que pude conhecer e praticar de forma mais aprofundada, como a meditação silenciosa, ligada ao budismo tibetano⁵, através do auxílio do pesquisador e monge budista Allan Wallace e do mestre oriental Sogyal Rinpoche.

Allan Wallace transitou com profundidade em diferentes áreas do conhecimento, conseguindo, na teoria e na prática, traçar relações e fazer contribuições muito relevantes para as pesquisas no campo da *Atenção Plena* ou *Mindfulness*, como mundialmente são conhecidas as práticas de ampliação da consciência.

Wallace (2008) formou-se em Física e Filosofia da Ciência na Universidade Amherst, obteve doutorado em estudos religiosos na Universidade de Stanford. O pesquisador ministrou durante quatro anos aulas no Departamento de Estudos Religiosos na Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara e, no início de 2001, dedicou-se totalmente para a prática de meditação tibetana.

Depois de um tempo ausente da academia, em 2003, o pesquisador fundou o Instituto para Estudos da Consciência, projetado para integrar formas científicas e contemplativas de explorar a consciência, estudando efeitos psicofisiológicos do treinamento da atenção e de outras formas de meditação.

Um dos projetos atuais do instituto é o *Projeto Shamatha*, que consiste em um retiro residencial de um ano, para trinta pessoas, envolvendo uma avaliação científica antes, durante e depois do retiro. A *Shamatha* é um tipo de meditação silenciosa que foca na escuta do próprio pensamento, mas sem se fixar nele.

O foco da prática de *Shamatha* com atenção plena na respiração, segundo Alan Wallace (2008), visa evitar ficar respondendo aos

⁴ Mestrado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS (2009-2010) com a dissertação “A meditação Tibetana em um processo de Criação Cênica.”

⁵ Prática budista específica do Tibete que fica no planalto da Ásia.

conteúdos dos pensamentos. Ou seja, busca evitar todo o tipo de atração ou repulsa a qualquer imagem mental. Elas não são o problema. Distrair-se ou se apegar aos pensamentos é o que representa o problema. Identificar essa diferença é o ponto desta prática pelo menos no início.

Para Sogyal Rinpoche, mestre budista tibetano que estudou no Ocidente, mais precisamente em Cambridge, na Inglaterra, e que foi um dos mais importantes líderes espirituais e pioneiros do diálogo entre Ciência e Espiritualidade, afirma que:

Meditar é interromper por completo o modo como “normalmente” operamos, em benefício de um estado isento de cuidados e tensões em que inexistem competição, desejo de posse ou apego a qualquer coisa, sem a luta intensa e ansiosa, sem fome de adquirir. Um estado desprovido de ambição onde não cabe nem o aceitar nem o rejeitar, nem a esperança nem o medo, um estado em que lentamente começamos a libertar-nos das emoções e dos conceitos que nos aprisionaram, até chegarmos a um espaço de simplicidade natural. Os mestres da meditação budista sabem o quão flexível e maleável é a mente. Se treinamos, tudo é possível. Na verdade, já somos perfeitamente treinados pelo samsara e para ele, treinados para ficarmos ciumentos, treinados para o apego, treinados para sermos ansiosos e tristes e desesperados e ávidos, treinados para reagir com raiva ao que quer que nos provoque. (RINPOCHE, 1999, p. 87)

A *shamatha* é uma escuta de si mesmo, que prepara para escutar o outro de forma a minimizar o julgamento do que se ouve e ampliar o espaço de percepção da escuta. Conforme Spritzer (2014, p. 92):

A escuta ocupa o espaço. Embora o som atue no tempo ele se apropria do espaço na medida em que o momento da escuta é um momento de familiaridade (...) a voz adquire o estatuto de um corpo que ocupa o espaço e se apropria do tempo. Ao ouvinte cabe a oportunidade de entregar ao outro a tarefa de conduzi-lo pela viagem da escuta.

A atriz, professora e pesquisadora Mirna Spritzer traz a escuta como matéria que ocupa o espaço, inverte a ordem. Geralmente pensamos no som enquanto energia que inunda o espaço e desperta a escuta, mas Spritzer traz uma mudança de lógica inicial.

O som só se apropria do espaço na medida em que a escuta se estabelece. Tal concepção torna a pensar sobre a narrativa, a qual o ouvinte se entrega a narração e é conduzido por ela.

No caso da escrita desta tese, narrador e ouvinte são a mesma pessoa. Por mais que eu possa imaginar um outro me ouvindo ou lendo, sou eu quem estabeleço por onde a história começará e terminará. Porém, não é de toda forma enganoso agir desta maneira, pois sei que outros vão me ler e auxiliar a construir esta história em algum momento.

Portanto, escuto, narro, escuto, escrevo, escuto, narro e assim sucessivamente. Escuta e narrativa vão fazendo surgir os significantes, os sons, as cores, os movimentos e os silêncios que se cruzam entre histórias de vida passadas, presentes e futuras conduzindo a construção de uma sabedoria, como expôs Benjamin, capacitada a sugerir construções de novas narrativas.

Nos próximos capítulos narro memórias de diversas fases da vida, que envolveram o contato com a arte de alguma forma. Entre estas experiências está o contato com a cor, conceito que será mais detalhado posteriormente.

Meu envolvimento com a cor foi tão fundamental e marcante que confirmo a necessidade de expô-la como uma forma de narrativa visual para este estudo.

As cores serão expostas na forma de desenhos e pinturas feitas pelos meus antigos alunos do Ensino Fundamental, cujas experiências estarão retratadas no capítulo seis.

O importante a saber sobre as imagens escolhidas é que elas revelam um diálogo entre o que foi proposto por mim, como professora, e o que foi construído por eles, como alunos e alunas.

3. DAS HISTÓRIAS DE VIDA À A/R/TOGRAFIA

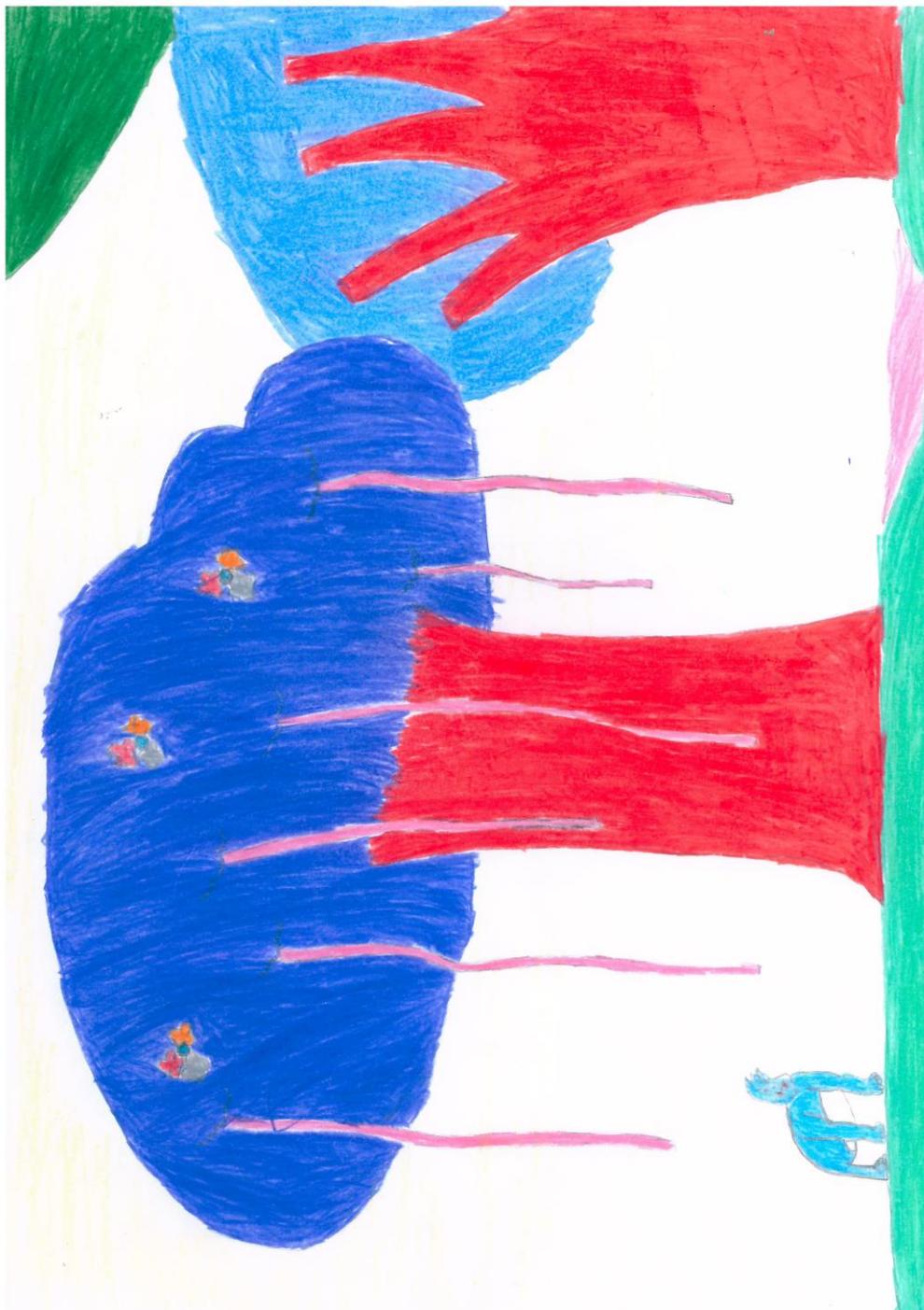


Figura 1 "Gauguin 1" - Aluno da turma 64/2018

O desenho e a pintura anteriores foram baseados na obra do artista francês Paul Gauguin (1848-1903), que ficou muito conhecido por utilizar cores incomuns em seus quadros com imagens cotidianas da natureza e de pessoas.

Gauguin contrapõe-se à sociedade de sua época, mais precisamente à França do século XIX que era um grande centro de desenvolvimento científico e industrial, fugindo dela para “reencontrar numa natureza e entre pessoas não corrompidas pelo progresso a condição de autenticidade e ingenuidade primitivas.” (ARGAN, 1992, p. 130).

O entusiasmo do pintor pela natureza de povos e de terras distantes não é uma retomada romântica, mas a realidade profunda do seu próprio ser. Ao percorrer o norte da França até chegar nas ilhas que formam o Taiti, o artista não explorou a pintura a partir das imagens proporcionadas pelo modo de vida daqueles povos, mas explorou a si mesmo.

No pensamento do pintor, a imaginação é uma extensão da consciência. Ela busca o passado não para encontrar razões lógicas, mas os motivos profundos do ser presente, “(...) se a causa se verifica no efeito, o motivo se traduz num impulso (...), em energia vital.” (ARGAN, 1992, p. 134)

A proposta deste estudo com jovens do ensino fundamental surgiu da necessidade de aguçar a imaginação dos alunos, de fazê-los sair do lugar comum para proporem diferentes situações em suas improvisações cênicas e escrita de diálogos e textos.

A princípio, a orientação causou estranhamento e recusa. Contudo, ao interagir com a cor incomum ao objeto, um diálogo entre o que a coisa é e o que poderia ser emergiu. Aquilo que parecia absurdo, loucura, se tornou fonte de experimentação com as mais diferentes combinações de cores.

Essa perspectiva de liberdade, de não fixação dos padrões, de trânsito entre as realidades e abertura para o diferente me fez escolher essa imagem como reveladora para a reflexão sobre os caminhos

traçados até chegar ao encontro da metodologia adotada. A temática dessa aula aparecerá também no capítulo 5.4 através de outra obra “Gauguin 2” de uma aluna da mesma turma .

3.1 SOBRE “HISTÓRIAS DE VIDA”

O meu ingresso no curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática (DAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se deu após quatro anos do término do Mestrado em Artes Cênicas na mesma universidade. Terminei o mestrado em 2010 e depois disso passei por muitas experiências que me fizeram retornar à graduação.

Dentre elas, destaco a atuação como professora temporária no curso de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Durante esse período participei como colaboradora e coordenadora do Projeto de Extensão “Teatro nas Escolas” no qual os alunos, a partir do segundo semestre, já podiam ministrar oficinas em escolas públicas e privadas da região.

Em função deste projeto, visitei instituições escolares e acompanhei os alunos da licenciatura em nossas reuniões, nas quais trocávamos experiências. Também, na própria função de professora de expressão vocal da UFPEL, recebia o retorno dos alunos da licenciatura sobre como eles se apropriavam dos conteúdos e práticas da aula e experienciavam junto às crianças e jovens dos projetos e escolas que trabalhavam.

Então, unindo o desejo antigo de complementar a formação do Bacharelado em Artes Cênicas com a Licenciatura em Teatro e o estímulo despertado pelos meus alunos na época, decidi voltar para a graduação.

Ao ingressar como diplomada na Licenciatura em Teatro da UFRGS, despertou em mim memórias de um passado vivido ainda mais distante, na cidade de Bagé, onde cursei o primeiro grau, atual ensino fundamental.

Essas lembranças emergiram a partir das aulas da disciplina de Metodologia do Ensino do Teatro, componente curricular obrigatório do curso, ministrado pela professora doutora Vera Bertoni dos Santos. Essas aulas foram fundamentais para definir na época a minha proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionada com a metodologia de pesquisa sobre História de Vida e Formação Docente.

Isto porque, já nas primeiras aulas, a professora Vera nos incentivou a escrever sobre nossas trajetórias, através da construção de um ambiente acolhedor e tranquilo, livre do medo do julgamento. Sem dúvida, o maior aprendizado que tive nesta disciplina foi, para além do conteúdo, a maneira escolhida para oferecê-lo.

Trabalhar com pessoas já requer alguma abertura para o diálogo. Contudo, para trabalhar com pessoas que irão narrar suas histórias é preciso sensibilidade para uma escuta apurada. A professora Vera tinha esta disponibilidade, considerava tudo, absolutamente tudo que era dito, mesmo que algumas vezes, à vista do restante da turma, parecesse não compreensível.

Em alguns momentos lançávamos à voz pensamentos sobre algo, nada elaborados, mas para professora Vera aquele fio perdido no emaranhado do pensamento era o começo de um desenredar de reflexões sobre nossas escolhas artísticas.

Ao longo da disciplina refleti sobre minha própria trajetória, seus fatos marcantes, aprendizados e relações, como ponto de partida para pensar a arte na escola e a formação de professores de teatro.

Ao despertar esse repertório de lembranças, percebi que estava no contraponto dos discursos de um senso comum que insistiam em depreciar a escola e a profissão professor, discursos que eu mesma já havia pronunciado.

Creio que a relevância daquela experiência encontrava-se na reinterpretção do próprio passado que identificava também os aspectos positivos e instigantes da escola na minha própria formação de professora.

Isso não significava ignorar os graves problemas da educação, mas, pelo contrário, fomentava a reflexão para novas possibilidades de ação na educação básica.

Ao aderir à metodologia de refletir sobre a minha própria história de vida sob a ótica das pesquisas de “Histórias de Vida” (JOSSO, 1999), eu supunha que a relação com o aprender estivesse diretamente ligada aos processos afetivos, aquilo que me afetou de alguma forma e que, por isso, proporciona uma produção de sentido. Segundo Josso (1999, p. 16):

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida situa-se, em primeiro lugar em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Josso (1999) traça um panorama das pesquisas que têm como procedimento “Histórias de vida em formação” e destaca uma diferenciação entre as abordagens a partir de uma análise dos tipos de exploração das experiências de aprendizagem.

No caso da pesquisa elaborada no TCC, a “História de Vida” foi produzida por relatos e direcionada para um projeto específico. Isso que Josso denomina de abordagem biográfica ou abordagem de experiência.

Tratou-se de um estudo que utilizava como procedimentos metodológicos narrativas escritas e orais, buscando, através da reinterpretação dos fatos narrados, reflexões que fizessem pensar a arte na escola e, mais especificamente, a formação de seus professores de teatro.

Para tanto era preciso atingir alguns objetivos específicos tais como: relatar aspectos da minha trajetória pessoal a partir de fragmentos da memória; relacionar as práticas com autores do teatro, da educação e da filosofia; e refletir sobre as relações entre memória, educação básica e formação de professores. Dessa forma, os dados analisados foram minhas próprias narrativas orais.

Sobre as narrativas orais, é preciso salientar que, por muito tempo, não foram consideradas fontes oficiais dignas de registro do

passado, por se tratar de algo impalpável e impermanente. Elas não obedecem muitas vezes a uma cronologia estabelecida por uma lógica com começo, desenvolvimento e fim. Quanto mais distantes as lembranças, mais fragmentadas são as memórias, pois se refletem em imagens, sons, cheiros, frases e diálogos isolados.

No que se refere às narrativas orais, baseei-me nos escritos do filósofo Michel Foucault (1926-1984), os quais recorro novamente, pois nesta tese continuo trabalhando com as narrativas.

No segundo capítulo da obra “Microfísica do Poder”, o autor faz uma discussão sobre a genealogia e a história a partir da visão de Friederich

(1844-1900). Nos primeiros parágrafos Foucault (2001, p. 15-16) ressalta:

A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. (...) Daí, para a genealogia um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; (...). A genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe a pesquisa da origem.

Conhecemos o termo genealogia ligado à descoberta das procedências e origens das famílias. Entretanto, os autores nos aproximam de uma definição de genealogia que se mostra como metodologia, ou seja, uma forma de conhecimento que remonta genealogicamente as condições e circunstâncias de nascimento, desenvolvimento e modificação dos fenômenos.

Esse termo surge principalmente na obra “A genealogia da moral” de Nietzsche. Todavia, a genealogia, abordada pelo filósofo, não é necessariamente uma genealogia da moral, mas uma forma de procurar saber que valor tem os valores, que coloca em questão os valores construídos através de ideologias e verdades ditas absolutas.

Dessa forma, o “cinza” seria a cor que se contrapõe ao “azul” de teóricos, cujas teorizações procuram estabelecer um final, no qual tudo será esclarecido.

O “cinza” refere-se ao mesquinho às fontes de pesquisa pelas quais quase ninguém se interessa, mas que, nessa perspectiva, são consideradas fontes histórico-documentais.

Durante muito tempo a história operou com base na ideia que conhecendo a finalidade de uma coisa se conheceria sua origem. Uma espécie de causa final que ligaria a finalidade à origem e com isso revelaria a verdade.

Tanto para o TCC como para a tese foi necessária uma visão de mundo que observe a não linearidade dos acontecimentos compreendendo a história como sucessivas transformações, redirecionamentos e, principalmente, constantes interpretações e reinterpretações de seu sentido.

A genealogia torna-se, então, uma filosofia da história. Dessa forma “entende-se que ela admite que há na história um sentido, por certo não o mesmo da tradição, mas que é ainda assim um sentido, uma direção” (MOTA, 2008, p. 14).

Assim, meus estudos se assumem como narrativas, que não se enquadram numa lógica linear progressiva, mas envolvem uma história que resgata experiências que começam pelo fim, saltam para o começo e inventam novos meios.

As reflexões de Foucault são muito relevantes para o trabalho com a metodologia histórias de vida, pois seus dados são as vivências dos autores, fontes de pesquisa não formais ou não documentais, mas que trazem o atravessamento da experiência no corpo.

Conforme Nóvoa (1992, p. 18), a utilização contemporânea das abordagens autobiográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação do conhecimento científico.

Ferrarotti (1998 apud NÓVOA, 1992) intensifica esse argumento ao salientar que o interesse crescente pelas autobiografias se justifica devido à crise dos paradigmas hegemônicos da sociologia e da ciência:

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. (...) Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.

As palavras de Ferrarotti vão ao encontro do que foi exposto sobre as narrativas de memórias. É possível, nessa aparente ambiguidade, a possibilidade de conhecer a história social a partir da narrativa individual que se presta a retratar a vivência de forma não psicologizante e romântica. Segundo Nóvoa (1992, p. 19):

Desta forma, não admira que as histórias de vida tenham sido objeto de críticas cerradas, oriundas dos mais diversos quadrantes, com predominância para certas correntes da psicologia e da sociologia: no primeiro caso, centradas na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto)biográficas; no segundo caso baseadas no esvaziamento das lógicas sociais, numa excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas de mudança social.

O autor salienta o “sucesso perigoso” dessa temática metodológica que causou alguns “efeitos de moda”, pois tende a dar guarida às experiências até eticamente reprováveis. Porém, também ele ressalta que, apesar de todas estas fragilidades, é inegável que as histórias de vida tenham dado origem a práticas e reflexões estimulantes para a profissão docente, pois produzem um conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito de outro modo, o saber sobre a formação provém da própria

reflexão daqueles que se formam. (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1992, p. 24)

Nóvoa (1992, p. 24-25), ao participar do seminário “História de vida em formação”, ministrado por seu mestre Dominicé, referência no assunto, relatou que a partir desse estudo passou a perceber melhor as dificuldades de movimentar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice versa) e de aceitar que atrás de uma *-logia* (razão) há sempre uma *-filia* (sentimento).

Como consequência destas experiências o autor também passa a refletir sobre o “ser professor” (NOVOA, 1992, p. 15). Para o pesquisador o professor se constrói conforme a sua maneira de ser que se entrelaça com a sua forma de ensinar. O que ensinamos “está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p.17). Portanto, não é possível formar professores ignorando as dimensões pessoais do trabalho docente.

Nesse sentido, é possível compreender os processos autobiográficos de pesquisa como ponto fundamental na formação de professores. Nessa perspectiva, que se torna muitas vezes introspectiva, acontece o resgate da memória que auxilia o professor a compreender suas atitudes e a dos próprios estudantes em sala de aula, pois desenvolve alteridade frente as situações.

Para o sociólogo, pesquisador e professor Philippe Perrenoud (2001), a tomada de consciência sobre o mundo não é algo passível de ser ensinada, pois:

(...) pertence ao âmbito das relações internalizadas, entre as quais estão as competências, bem como uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender. (2001, p. 81).

Ainda que a formação seja focada nos saberes, na didática, nas avaliações, na gestão escolar e nas tecnologias, não se deve esquecer a pessoa professor (PERRENOUD, 2001, p. 176). Pessoa esta que é

composta por um passado que a constitui e que a faz tomar decisões e fazer escolhas durante a prática docente.

Para o pedagogo e professor Donald Schön (1930-1997), a ação profissional do professor encontra-se implícita, muitas vezes, no processo artístico e intuitivo, que alguns mais práticos fazem intervir em face de situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflito de valores (SCHÖN, 2000).

Nóvoa, Perenoud e Schon trazem uma perspectiva da formação por um viés voltado à pessoa do professor, considerando suas ações profissionais como resultado direto ou indireto de suas vivências e das reflexões que fazem sobre elas.

Acredito nessa possibilidade de formação em ação, pois estamos na sala de aula como professores, mas somos pessoas dotadas de sensibilidades e emoções diversas.

Todavia, o exercício da análise antes, durante e depois da atuação docente mobiliza construções de diferentes significados para a experiência vivida e conseqüentemente pode ampliar a diversidade de estratégias para perceber os momentos de maiores possibilidades de ensino-aprendizagem.

Há uma multiplicidade de perspectivas que constituem a metodologia “História de vida e formação docente”. Essa multiplicidade se torna sua principal qualidade na medida em que estimula um pensamento feito de interações “(...) práticas que se situam nas fronteiras, conceitos nômades, interrogações múltiplas e um novo espaço heurístico.” (NÓVOA, 1992, p. 23)

A situação de fronteira fica ainda mais complexa ao tratar da história de vida de um professor-artista-pesquisador, porque nesse caso há uma relação entre preparação de planos de aula, processos de criação artística e a pesquisa sobre esses processos, tornado assim o movimento autobiográfico um procedimento metodológico dentro de uma ampla metodologia, a *A/R/Tografia*.

3.2 A/R/TOGRAFIA: TRANSGRESSÃO DE TERRITÓRIOS.

No ano de 2015, fiz uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, ministrada pela professora doutora Luciana Loponte, intitulada “Arte, verdade e pesquisa em educação”. Nessa fecunda experiência entrei em contato com estudos sobre Pesquisas Educacionais Baseadas em Artes (PEBA) sendo a *A/R/Tografia* uma de suas formas.

Segundo Dias (2013), nos últimos quinze anos, nas academias norte americanas e europeias, muitos pesquisadores vêm tentando compreender, valorar e conceber a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica gerando metodologias de pesquisa atualmente reconhecidas no meio acadêmico como Pesquisas Educacionais Baseadas em Artes (PEBA).

Este modo de pesquisar está baseado no entendimento de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação é um evento criativo. “PEBA oferece ao pesquisador e educador uma variedade de métodos que permitem auxiliar os processos de questionamento, de reflexão e fazer.” (DIAS, 2013, p. 24), sendo a *A/R/Tografia* uma forma de PEBA.

Conforme Roldán e Vidal (2012) esse viés de investigação é muito recente, versátil, mas, em pouco tempo já produziu uma proliferação de termos e tendências. Dentre a pluralidade de metodologias baseadas em arte, a *A/R/Tografia* é uma das que busca integrar os fazeres artístico, investigativos e docentes.

O termo congrega a palavra inglesa “Art” (que significa arte) e que aqui funciona como acrônimo de “Artist” (artista), “Researcher” (pesquisador/a) e “Teacher” (professor/a), junto com o sufixo “grafy” (que significa descrição ou representação gráfica que é o sufixo de muitas ciências e disciplinas. (VIADEL, 2012, p.30)⁶

⁶El término congrega la palabra inglesa “Art” (que significa arte) e que aqui funciona como acrónimo de “Artist” (artista), “Researcher” (investigador/a) y “Teacher” (professor/a), junto com o sufixo “grafhy” (que significa descripción o representación gráfica y que es sufijo de muchas ciencias y disciplinas). Viadel, 2012, p.30). Tradução nossa.

Para Rita Irwin (2008) a *A/R/T* é uma metodologia de mestiçagem, pois é um espaço de transgressão de territórios e funciona como metáfora para artistas/professores/pesquisadores que transpõem esses papéis às suas vidas profissionais e pessoais, não estando interessada em fixar identidades, mas sim em assumir papéis temporais.

Dessa forma, possibilita a expansão de seus métodos, que têm por base a imagem visual e o texto escrito, para outras áreas das artes, dentre elas o teatro. Conforme já mencionado na introdução, esta tese versa sobre as experiências estéticas anunciadas pelo fazer teatral e, dentre elas, está a prática com a cor em sala de aula, que é impulsionada por minhas lembranças de contato com as diversas formas de exposição das cores.

Por isso, também utilizei as imagens criadas pelos meus antigos alunos como narrativas que compõem essa história e fazem refletir sobre esse lugar de transgressão de territórios que parte do desejo e da necessidade de expressão através da arte.

Essa transgressão está também no próprio nome *A/R/Tografia* que é dividido pelas linhas transversais que significam a *contiguidade*, relação entre e ao largo das identidades arte e grafia, teoria e prática (IRWIN, 2013, p. 33). As linhas transversais salientam a ênfase na existência simultânea entre arte, pesquisa e docência. (MAÇANEIRO, 2012).

Considero a *A/R/T* como uma perspectiva para ressignificar nossas práticas em sala de aula. Ao citar, no início do capítulo três, a atuação docente nos cursos de licenciatura, também me desloquei entre as fronteiras da dança e do teatro⁷.

A presença da licenciatura em dança provocou novas conexões para a criação do plano de aula e rompeu com o medo de cruzar a fronteira que, de alguma maneira, era representada pela “grade

⁷ Estas experiências serão narradas no capítulo cinco.

curricular”. Dessa forma procedimentos foram reinventados, recriados. O planejamento tornou-se processo de criação artística, a aula transformou-se em ensaio a ser experimentado a partir da proposta dada e, em conjunto com os alunos/artistas, foram sendo construídas propostas estéticas.

A cada encontro com o grupo novos questionamentos surgiam, instigando a reflexões mais aprofundadas sobre o que acontecia antes, durante e depois daquelas experiências. A dança e a expressão vocal foram veículos para que o som, o movimento e o silêncio emergissem das minhas memórias a partir das propostas de aulas, reverberando posteriormente na atuação como professora no Ensino Fundamental

Com o auxílio da *A/R/Tografia*, a pesquisa de doutorado propõe-se a analisar e refletir sobre a prática docente como *entrelugar* na relação artista/pesquisador/professor, entendendo-a como potencial criativo para a desconstrução de propostas normativas e cotidianos escolares burocratizados.

4. SOBRE OS SIGNIFICANTES

As narrativas fazem emergir os elementos significantes a partir das memórias das vivências com arte, que se tornam conceitos a serem trabalhados em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem

No entanto, antes de começar a tratar da cor, do som, do movimento e do silêncio nas narrativas de memórias, proponho elucidá-los como conteúdo e fundamento para as reflexões sobre a construção da atuação decente.

4.1 DA COR

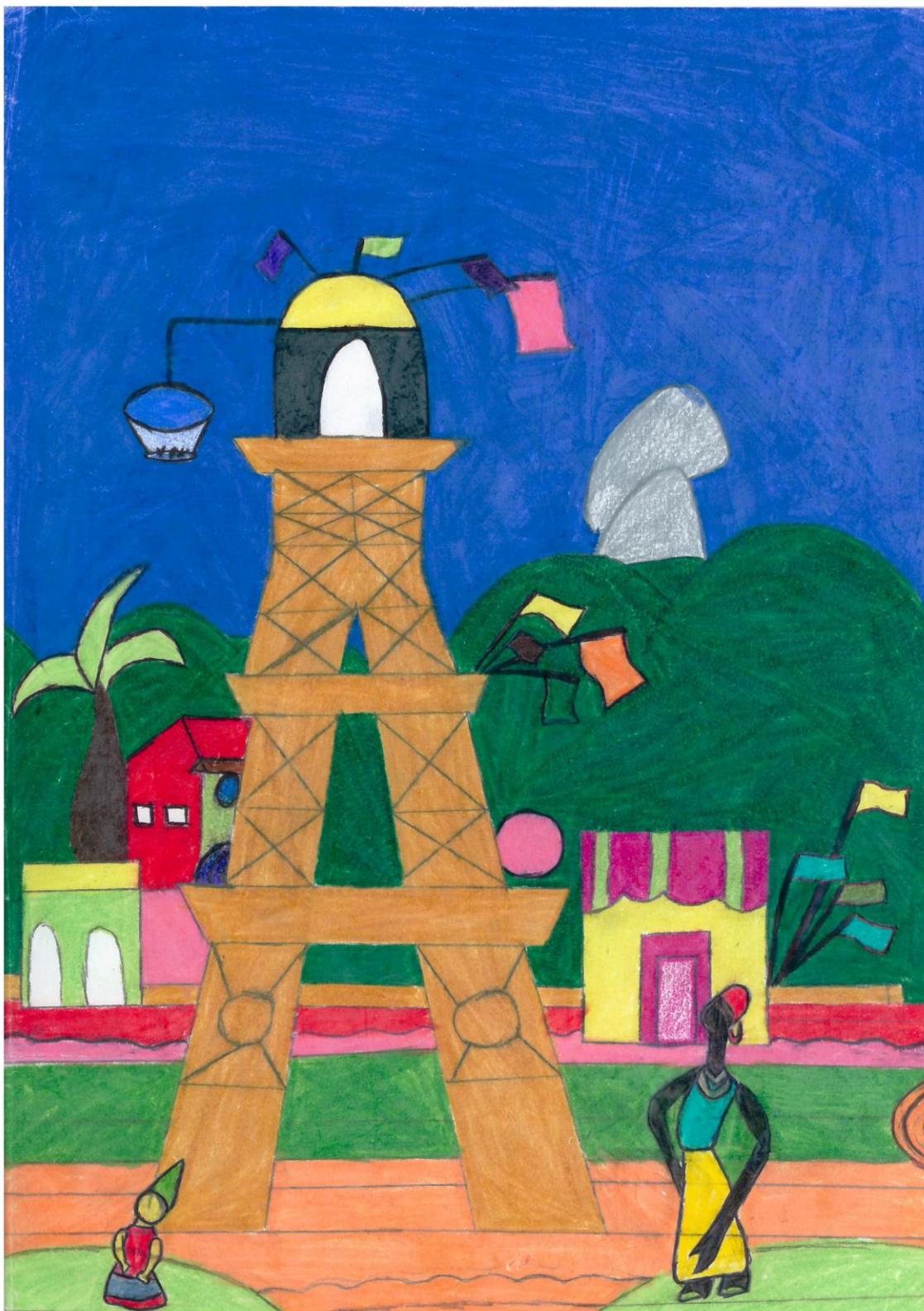


Figura 2: “Cores Intensas” - Aluna da turma 74/2017

A imagem anterior é uma releitura da obra “Carnaval em Madureira” que a pintora brasileira Tarsila do Amaral criou após chegar no Rio de Janeiro, em pleno carnaval, depois de uma viagem a Paris, em 1924. A pintura mistura a Torre *Eiffel* aos morros brasileiros e seus moradores.

A proposta desse trabalho surgiu durante uma aula sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, fato marcante da história da arte no Brasil, por iniciar oficialmente o movimento modernista, que buscava as raízes brasileiras como ponto de partida para a criação artística (PROENÇA, 2005, p.198).

Realizada em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, a Semana de Arte Moderna contou com a presença de artistas como: Heitor Villa-Lobos (compositor, maestro, músico instrumentista), Anitta Malfatti (pintora, desenhista, gravurista), Oswald Andrade (escritor, autor da obra dramaturgica “Rei da Vela) e Mario de Andrade (escritor) dentre outros.

A obra de Tarsila do Amaral foi trabalhada no livro didático do sétimo ano e causou muita curiosidade nos alunos, pelas suas formas arredondadas com linhas curvas. A obra “Carnaval em Madureira” foi a mais desafiadora por apresentar grande quantidade de elementos e detalhes.

Essa obra faz parte da fase das pinturas da autora intitulada *pau-brasil*, que emprega áreas bem delimitadas, das cores azul, rosa, verde, amarelo e traços essenciais lembrando figuras geométricas (PROENÇA, 2005, p. 203).

Para o trabalho na sala de aula, as cores poderiam ser diversificadas, mas deveriam ressaltar a paisagem brasileira e a torre *Eiffel*. Na releitura acima a aluna chamou muita atenção de todos nós pelo contraste saliente das cores, pois no original também existe o azul no céu, mas é esfumado com branco, que dá um aspecto de nuvens.

Observando a reprodução da obra, que mostra as pessoas que estão pintadas em tons de marrom ou preto, a aluna optou por pintar uma mulher com cor preta e uma criança com cor amarela,

identificando a sua própria tonalidade de pele e cabelos. A dedicação dela ao trabalho com a pintura a lápis, e a atração que as cores causaram na sala de aula, foram motivos de muita admiração pelos colegas da sala.

Abordo a cor através de uma perspectiva física e histórico-artística, esclarecendo de qual percepção estou partindo. Para tanto me apoio na obra do artista e pesquisador Israel Pedrosa e de alguns artistas plásticos modernos como Vassili Kandinsky (1866 -1944), Henry Matisse (1869 – 1954) e Piet Mondrian (1872-1944).

A cor não tem existência material: é apenas sensação produzida por certas organizações nervosas sob ação da luz – mais precisamente, é a sensação provocada pela ação da luz sobre o órgão da visão. Seu aparecimento está condicionado, portanto, a existência de dois elementos: a luz (objeto físico, agindo como estímulo) e o olho (aparelho receptor, funcionando como decifrador do fluxo luminoso, decompondo-o ou alterando-o através da função seletora da retina. (PEDROSA, 2014, p. 20)

Segundo Pedrosa, os estímulos que causam as sensações cromáticas estão divididos em dois grupos: o das cores-luz e o das cores-pigmento.

A cor-luz (luz colorida) é a radiação luminosa visível que tem como síntese aditiva a luz branca. Sua melhor expressão é a luz solar, por reunir de forma equilibrada todos os matizes existentes na natureza. As faixas coloridas que compõem o espectro solar, quando tomadas isoladamente, uma a uma, denominam-se luzes monocromáticas.

A cor-pigmento é a substância material que, conforme sua natureza, absorve, refrata e reflete os raios luminosos componentes da luz que se funde sobre ela. É a qualidade da luz refletida que determina sua denominação. O que nos leva a chamar um corpo de verde é sua capacidade de absorver quase todos os raios de luz branca incidente, refletindo para nossos olhos apenas as tonalidades dos verdes. As cores-pigmento são as substâncias corantes que fazem parte do grupo das cores químicas.

Conforme Pedrosa (2014, p. 20) quem explicou primeiro cientificamente a coloração dos corpos foi o cientista Isaac Newton⁸, denominando-as de cores permanentes dos corpos naturais. Suas experiências basearam-se na absorção do cinabre (vermelhão) e do azul-ultramarino, iluminados inicialmente por diferentes luzes homogêneas, e depois por luzes compostas. Daí concluiu que, sob a luz branca, os corpos aparecem com diferentes cores que lhes são próprias, porque refletem algumas de suas faixas coloridas mais fortemente do que outras.

Para Pedrosa (2014, p.21) o fenômeno percepção da cor é bem mais complexo que o da sensação. Se nesse entram apenas os elementos físicos (luz) e fisiológico (olho), naquele entram, além dos elementos citados, os dados psicológicos que alteram substancialmente a qualidade do que se vê.

O autor dá o exemplo de um lençol branco, que nos parece sempre branco, tanto sob a luz incandescente amarela como sob a luz violácea do mercúrio, quando, em realidade, ele é tão amarelo quanto a luz incandescente, quando iluminado por ela, assim como tão violáceo quanto a luz do mercúrio que o ilumina.

Na maioria das vezes as pessoas não atentam para a diferença de coloração e continuam a considerar branco o lençol, Por uma codificação do cérebro, que incorpora aos objetos, como uma de suas características físicas, a cor apresentada por eles quando iluminados pela luz solar, transformando em valor subjetivo as cores permanentes dos corpos naturais.

É muito relevante esta exposição do autor, pois nos mostra o quanto podemos ter um padrão mental que nos restringe a visão das

⁸ Isaac Newton (1643-1727) é um dos cientistas mais influentes da história da ciência. Suas criações constituem o que atualmente conhecemos como a lei da gravidade, as três leis de Newton, que fundamentam a mecânica clássica, dentre tantas outras. A teoria das cores foi baseada na observação de um prisma que decompõe a luz branca em várias cores do espectro visível. SILVA, Cibele C.; MARTINS, Roberto de Andrade. *A teoria das Cores de Newton: um exemplo do uso da história da ciência em sala de aula*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/05.pdf>> Acesso em: 10/2019

coisas que se apresentam a nossa volta. Acredito que ampliar esse olhar deve se tornar busca incessante do professor que é também recriador.

Outro ponto que considero importante na conceituação de cor diz respeito à sua classificação. Lembro-me de uma situação numa disciplina da Licenciatura em Teatro na UFRGS, em que havia colegas das Licenciaturas em Artes Visuais e Licenciatura em Química⁹.

Dentre os trabalhos exigidos pela professora os alunos, em grupo, tinham que apresentar uma proposta de aula usando a tecnologia para alunos da Educação Básica. Em um dos trabalhos apresentados lembro que uma das alunas de química falava sobre as cores primárias e disse que elas eram conhecidas como: magenta, amarelo e ciano.

Imediatamente uma aluna das artes visuais gritou ao fundo da sala dizendo que aquilo era um erro, que as cores primárias eram vermelho, amarelo e azul.

A aluna da química tentou se defender, mas seu argumento não foi aceito pela aluna das artes visuais, já que a referência da química era um site de esmaltes muito famoso no Brasil. Como se tratava de cor, essa aula do ano de 2014 me marcou e remeteu a minha aprendizagem no ensino fundamental.

A cores primárias foram ensinadas para mim como sendo as que a aluna das artes visuais defendeu. No entanto, como professora de artes em escolas, eu já havia encontrado em livros didáticos as cores primárias como as referidas pela aluna da química.

Conforme Pedrosa (2014, p. 22), a cor geratriz ou primária é cada uma das três cores indecomponíveis que, misturadas em proporções variáveis, produzem todas as cores do espectro. Para os que trabalham com cor-luz, as primárias são vermelho, verde e azul-violetado. A mistura dessas três luzes coloridas produz o branco, denominando-se o fenômeno *síntese aditiva*.

⁹ Na disciplina “Ensino e Identidade Docente”, ministrada pela professora Marie Jane Soares Carvalho, no ano de 2014.

Para o químico, o pintor e todos os que trabalham com substâncias corantes opacas (cores-pigmento, às vezes denominadas cores de refletância ou cores-tinta), as cores indecomponíveis são o vermelho, o amarelo e o azul. Desde as experiências de Le Blon, em 1730, essas cores vem sendo consideradas primárias, reduzindo-se assim para três as quatro cores primárias de Leonardo da Vinci (vermelho, amarelo, verde, azul).

Nas artes gráficas, pintura em aquarela e para todos os que utilizam cor-pigmento transparente, ou por transparência em retículas, as primárias são o magenta, o amarelo e o ciano. A mistura dessas três cores produz cinza-neutro por *síntese subtrativa*.

A partir dessa explicação ficou compreensível a discussão entre as duas colegas, pois até mesmo a escolha de quais são as cores primárias depende do ponto de onde se está partindo para estabelecê-las. Uma maneira simples que utilizava para meus alunos identificarem o que seria um tom ciano ou um tom magenta era pedir que eles prestassem atenção na barra de ferramentas do *word*, no ícone “cor de realce”. Ali temos um bom exemplo de cor e transparência ao mesmo tempo.

Na escola também costumamos aprender cores secundárias e terciárias. As secundárias são formadas em equilíbrio óptico por duas cores primárias: azul e vermelho = roxo; azul e amarelo = verde; amarelo e vermelho = laranja. As terciárias são as intermediárias entre uma cor secundária e qualquer das duas primárias que lhe dão origem e formam os tons terrosos.

Todavia, uma das qualificações das cores que desperta mais curiosidade são as enunciadas cores *quentes* e cores *frias*. Conforme Pedrosa (2014, p. 22), as cores *quentes* são o vermelho e o amarelo e as *frias* o azul e o verde, bem como as cores predominadas por eles, respectivamente. Uma cor tanto poderá parecer *fria* como *quente*, dependendo da relação estabelecida entre ela e as demais cores de determinada gama cromática.

Estas informações que Pedrosa expõe me ajudaram a compreender de forma mais técnica e reflexiva aprendizagens que

experienciei como aluna e professora de artes na escola. Contudo, o que me chamou singular atenção nos estudos do autor foram as pesquisas de Johann Wolfgang Goethe. Mais conhecido como dramaturgo e poeta, Goethe foi um dos pesquisadores que mais influenciaram os intelectuais e artistas contemporâneos no tocante a utilização estética dos princípios cromáticos e a influência da cor no psiquismo humano.

Conforme Pedrosa (2014, p. 62) as obras “Teoria das Cores”¹⁰ e “Os Sofrimentos do Jovem Werther” (1774), ambas de Goethe, tiveram sorte diametralmente opostas. Enquanto essa originou-se de iluminada inspiração e exigiu do autor pouco trabalho em sua realização, alcançando sucesso imediato, aquela que teria sido produto de maior ambição intelectual, consumindo-lhe mais de trinta anos de esforço, foi contestada por muitos.

Ao comparar a “Teoria das Cores” com a obra considerada uma das mais importante de Goethe, “Fausto” (1808), Pedrosa expõe que a glória universal desse foi o prêmio que a vida lhe dera e o reconhecimento da “Teoria das Cores”, o que ele gostaria de ter tido.

Não pretendo expor neste texto todo estudo das cores de Goethe que, dentre outros pontos polêmicos, discordou da teoria do renomado físico Isaac Newton em relação a sensação da cor. No entanto, Pedrosa firma que (2014, p. 66), de forma alguma Goethe invalidou a teoria de Newton, mas sim a enriqueceu com novos dados e particularidades supletivas ou adicionais.

Goethe influenciou os intelectuais e artistas contemporâneos com relação a utilização estética dos princípios cromáticos e a influência da cor no psiquismo humano. Esse ponto é o que mais se relaciona com o estudo presente nesta tese, pois são estas marcas psíquicas que fazem da cor elemento pulsante no meu trabalho como professora.

¹⁰Conforme Ennio Possebon, no artigo “A Teoria das Cores de Goethe” a “Teoria das Cores” ou em alemão *Farbenlehre* foi publicada em 1810. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/images/Artigos/artes/teoria-das-cores-de-goethe/teoriadascors-enniopossebon.pdf>> Acesso em: 09/2019

Segundo Pedrosa (2014, p. 72), esse momento dos estudos de Goethe produz os elementos principais para o desdobramento dos estudos psicológicos sobre a cor e constituem alicerce de nova simbologia cromática espiritualista. Conforme Goethe (1963, p. 529):

(...)É compreensível que a cor seja também passível de interpretação mística, uma vez que o esquema em que se pode representar a diversidade cromática sugere circunstâncias primárias, tanto à mente humana como à natureza; não há dúvida de que podem empregar-se suas relações como linguagem nesses casos em que se queira expressar circunstâncias primárias que não se destacam na mente com forças e características idênticas. O matemático aprecia o valor e utilidade do triângulo, e o místico lhe rende culto; muitas coisas podem ser esquematizadas no triângulo, inclusive o fenômeno cromático, de sorte que por duplicação e entrelaçamento se obtêm o antigo e o misterioso hexágono.(...) Mas não nos exponhamos ao risco de que nos tachem de místicos, sobretudo levando em conta que, se nossa teoria das cores tiver uma acolhida favorável, não deixarão de surgir as aplicações e interpretações alegóricas, simbólicas e místicas, de acordo com o espírito de nossa época.

Dessa forma, Goethe aparece como um dos mais fecundos estudiosos para as áreas da psicologia e também abre as portas das artes visuais para a abstração, por onde entrariam, um século mais tarde, as formulações de diversos artistas modernos.

É importante esclarecer que, em todos os momentos marcados por fervoroso desenvolvimento artístico, sempre surgia uma corrente moderna em relação à arte do período anterior. De acordo com Pedrosa, “o que a expressão ‘arte moderna’ passou a designar, no século XX, foi a renovação que ocorreu a partir do impressionismo.” (PEDROSA, 2014, p. 136).

Segundo Venturi, “O impressionismo foi uma reação ao realismo, à objetividade do realismo, e uma afirmação dos direitos da subjetividade, (...) era um ideal, mas não um ideal intelectual, (...) se baseava na sensação.” (VENTURI, 1972, p. 157). Nesse movimento histórico surgiram nomes reconhecidos mundialmente como Edouard Manet (1832-1883), Georges-Pierre Seurat (1859-1891), Paul Signac (1863-1935) e Vincent Van Gogh (1852-1890).

Sobre Van Gogh, Pedrosa (2014, p. 142) ressalta que o pintor lastimava por não ter aprendido a ciência das cores em sua juventude.

Em uma das cartas a seu irmão Théo, o pintor diz ter ouvido falar “ (...) de uma experiência feita com uma folha de papel de cor neutra, que se tornava verdátrea sobre um fundo vermelho, avermelhada sobre um fundo verde, azulada sobre um fundo alaranjado (...)” (VAN GOGH, 1960, p. 493-494, apud PEDROSA, 2014, p. 143).

O pintor pede ainda a seu irmão Théo que, se ele encontrar algum livro sobre a questão das cores, que seja bom, o envie antes de qualquer outra coisa, pois ele diz ser necessário saber tudo a respeito, e que não se passe um dia sem que ele procure se instruir.

Dessa forma, conforme Pedrosa (2014, p. 143), Van Gogh constituiu sua palheta com as seguintes cores: vermelhão, laca de gerânio, carmim laranja de mínio, amarelo do cromo I, II e III (limão, amarelo claro e amarelo escuro), verde veronese, verde esmeralda, azul-de-cobalto, ultramarino e azul-da-prússia, branco de prata, branco de zinco, ocre amarelo, terras de siena natural e queimada, preto de marfim. O preto às vezes era substituído pelo azul-da-prússia e pelos cinzas-neutros resultantes da mistura do azul-da-prússia, vermelhão e amarelo de cromo escuro.

Desde o começo das épocas históricas até Van Gogh, a pintura era feita com determinados fins e objetivos para algumas classes sociais. Porém, foi com Van Gogh que a pintura se desclassificou para tornar-se humana, além de qualquer classe.

No século XX, a ciência do uso da cor alcançou importância primordial na estrutura da obra. Vivia-se na Europa vários movimentos de vanguarda que estavam prestes a eclodir. Sem paradigmas estabelecidos surgiram os *fauves*, as feras indomadas daquele momento artístico. CASSOU (1962, p. 91) elucida:

Alguns belos temperamentos, em toda sua petulância e inquietação da juventude encontraram-se para formar esta labareda (...). Se lhes chamavam *Fauves* (feras), foi por efeito de um dito espirituoso e sem que ninguém alguma vez tivesse pensado em reduzir o *Fauvismo* a um corpo de doutrinas. Tratava-se de uma explosão, mais ainda de um escândalo. O seu fulminante raio foi lançado no *Salon d'Automme* de 1905. Foi no *Salon* seguinte que o crítico de arte Vauxcelles, entrando na sala em que estavam expostas as obras de Matisse e dos seus companheiros, e descobrindo, perdidos naquela confusão

de cores alguns pequenos e ajuizados bronzes do escultor Marque, exclamou: “Donatello no meio das feras”. O nome ficaria.

Henri Matisse (1869-1954), citado acima, é um nome importante na minha trajetória docente, pois seu trabalho com a cor e, principalmente com o recorte e a colagem, me libertou de algumas amarras em relação ao desejo que tinha de colocar em prática projetos ligados as artes visuais com meus alunos.

A cor para Matisse deveria servir o melhor possível a expressão. Conforme Néret (2004, p.7): “ ‘Minha sensibilidade se define pela cor, disse Matisse, que é definitivamente o que dá estrutura às minhas telas.’ ”¹¹. (Tradução Nossa)

Em sua última época de criação, em 1942, Matisse passou a trabalhar com papéis pintados e tesouras. O que críticos da época consideravam um entretenimento de um “velho caduco”, era para o pintor o fruto de um sincero e caro esforço, o resultado de toda uma vida de trabalho consagrada a ressaltar a cor e proclamar a alegria de viver e de pintar. Esse trabalho genuíno surge na sua adesão ao *fauvismo*, para o pintor a obra deve nascer da confrontação das cores.

Ao mesmo tempo em que começavam as exposições *fauvistas* em Paris, surgia o Expressionismo na Alemanha, que teve forte influência dos pintores Van Gogh e Paul Gauguin. Atrelados a esse movimento estavam o norueguês Edvard Munch e o suíço Ferdinand Hodler, os quais escolheram a cor como impulso criador. Mas, é na transformação do Expressionismo em Arte Abstrata, que a cor se revela como principal elemento de criação.

Considerado o precursor da pintura abstrata, Wassily Kandinsky destaca-se também como teórico do Abstracionismo. Dentre suas obras, gostaria de destacar o livro “Do Espiritual na Arte e na Pintura em Particular” (1954), que revela um pensamento voltado para questões filosóficas, como também um vasto conhecimento sobre pintura

¹¹ “ ‘Mi sensibilidad se define por el cor, dice Matisse, que es en definitiva el que da estructura a mis lienzos.’ ”. (NERET, 2007, p. 7)

conduzido por uma percepção aguçada e sensível com a cor. Para Kandinsky:

Na arte, o espírito é a fonte, a matéria (forma) é a expressão. As obras “normais” da pintura não-figurativa brotam da fonte comum a todas as artes: a intuição; a razão desempenha em todos estes casos o mesmo papel: ela colabora, quer se trate de obras que copiem ou não objetos, mas sempre como fator secundário. Uma determinada época, com sua fisionomia pronunciada, nada mais que a soma das obras completas dos artistas dessa mesma época. E é perfeitamente natural que toda a obra completa de um artista qualquer desse tempo revele, por sua vez, uma fisionomia pronunciada. Tal fisionomia não passa de uma expressão de um novo mundo, antes desconhecido e descoberto pela intuição do referido artista.” (2015, p. 95-96)

Kandinsky valoriza o aspecto interior do artista. Conforme Pedrosa (2014, p.145) o interior é a alma a emoção do artista, que teria a capacidade de despertar uma emoção idêntica na alma do espectador, porém sem desprezar o exterior, que seria o aspecto material. Quando arrebatado pela cor, Kandinsky expõe que a descrição dos objetos não tinha nenhum lugar em suas telas e eram até prejudiciais.

Para completar essas referências de artistas modernos não poderia deixar de citar Piet Mondrian (1872-1944). O pintor foi uma referência muito presente em minha trajetória, pois ele me apresentou o deslumbre que o simples poderia causar com apenas três cores primárias: amarelo, vermelho e azul, junto a linhas pretas, espaços em branco e o cinza.

Segundo Pedrosa (2014), a abstração de Mondrian, iniciada em 1911, tenderia para a precisão geométrica, dando origem ao Neoplasticismo. As obras mais representativas são as da série Broadway-Boogie-Woogie (1942-1943).

Matisse, Kandinsky e Mondrian foram pintores que atravessaram minha vida quando passei a ter contato com a docência na escola. Vê-los e não experimentá-los, por não ser uma professora de artes visuais, foi, a princípio, a minha primeira atitude. Contudo, com o passar dos anos, fui dando lugar ao desejo de colocar em prática aquilo que aos olhos me envolvia e cruzar esta fronteira.

4.2 DO SOM



Figura 3: "Op Art 1" - Aluno da turma 74/2017

O trabalho com a “Op Art” (abreviação de Optical Arte ou Arte Ótica), surgiu de uma conversa sobre a arte da segunda metade do século XX. Trabalhávamos esse conteúdo com nossas turmas, conforme nossas perspectivas de formação. No entanto, a Arte Ótica possui um elemento muito concreto de percepção da criação das ilusões a partir de um jogo entre linhas curvas, onduladas e cores contrastantes.

A ideia de movimento e instabilidade é o que predomina na “Op Art”. Segundo Proença (2005), esse movimento foi iniciado por Victor Vasarely (1908-1997), é composto de figuras geométricas, em preto e branco ou coloridas combinadas de modo a causar ideia de movimento.

Se o observador mudar de posição, tem a impressão de que a obra se modifica, os traços se alteram e as figuras parecem mover-se. “Trata-se de uma arte que simboliza as constantes mudanças na realidade em que vivemos.” (PROENÇA, 2005, p. 216). Proença destaca que a realidade está na relação entre observador e objeto e não no objeto em si.

Nesse aspecto foi que me encantei com as possibilidades de reflexão e interpretação que esta arte pode nos trazer perante a vida e a arte: entender que quem faz o teatro não são somente os atores, diretores ou dramaturgos, mas a relação entre eles e os espectadores. A arte ótica possibilita entender que a realidade é construída e que pode ser pensada no âmbito das nossas relações cotidianas.

A obra de “Op Art” do aluno me passa o aspecto de movimento circular lento de um redemoinho dentro da água pelo qual somos levados. O som, o canto e a música de forma geral têm esta característica de nos transportar sem nenhum esforço nosso.

Percebo as artes visuais, a dança e o teatro como linguagens que me convidam a entrar e ser transportada a determinados lugares imaginativos. Já as sonoridades me tomam de súbito e me levam à ação de imaginar.

Abordo o som a partir de um dos meus maiores afetos artísticos, o canto. Dentro dele existe um elemento identificador e arrebatador, o timbre, que segundo Shafer (2011, p. 63-64):

Timbre. A cor do som – estrutura dos harmônicos. Se um trompete, uma clarineta e um violino tocarem a mesma nota, é o timbre que diferencia o som de cada um. Timbre é essa superestrutura característica de um som que distingue um instrumento de outro, na mesma frequência e amplitude.

Frequência, amplitude e ritmo ou altura, intensidade e duração, respectivamente, são parâmetros do som, qualidades acústicas encontradas nas expressões sonoras.

A frequência está ligada a vibração, conforme um som se propaga no ar desde a origem até os nossos ouvidos. Se essa frequência for rápida o som será considerado agudo e se for mais lenta será considerado grave.

A amplitude é a intensidade do som, conhecida também como volume, que varia entre forte ou fraco. E o ritmo é a duração do som dividindo o tempo em partes.

Cada um desses parâmetros possui suas especificidades físicas e também subjetivas, pois muito do que se escuta está na relação emissor e receptor.

Porém, me deslumbra o timbre por apresentar algo de singular, que diz respeito unicamente aquele corpo que emite. Por muitas vezes não me encantei apenas por extensões vocais “elásticas”, mas pela sonoridade específica emitida.

O músico, professor e pesquisador Ibaney Chasin, traz algumas considerações a respeito do timbre, elemento que me fascinou no período que cursei o Bacharelado em Artes Cênicas na Faculdade de Artes do Paraná (2004-2007). Nesse período, tive uma imersão nas experiências com a voz e o canto.

O autor pesquisou a música Renascentista pelo viés do filósofo e filólogo florentino dos anos 1500, Giorlano Mei, que pesquisava a

música e o pensamento grego. Mei trouxe uma contribuição única para a teoria musical. Segundo Chasin (2004, p. 44-45):

Posto de chofre, e sinteticamente: quiça, o movimento teórico mais decisivo de Mei seja o reconhecimento e consequente determinação que *a voz humana é intrínseca a dimensão afetiva (...) se de canto se trata, necessariamente de voz se trata, logo, da altura ou região tímbrica da voz que canta*. E assim o é na exata medida em que o timbre do ponto de vista vocal, opera papel fundante, basilar. (...) se voz é sonoridade, a cor do dizer, - o timbre - é o elemento mais imediato que irrompe (...) na medida em que o canto se ordena em torno da dimensão tímbrica da voz - e não poderia ser diferente *canto é afeto*. (...) o timbre da voz é a categoria que de forma mais imediata e plena espelha o estado da alma.

A melodia da música é anunciada pela voz que canta e timbra ao passar por diferentes ressonadores do corpo, tornando a voz elemento de diferentes sonoridades ou colorações.

Relacionar cor com voz não é criação minha. Estudos musicais manifestam essa forma pedagógica de enxergar o som, principalmente, quando se trata de timbre.

Subjetivas e também paradigmáticas, interpretações de relações entre cor e sentimento, muitas vezes, se detêm a padrões já estabelecidos como vermelho relacionado à paixão ou à sexualidade, amarelo alegria e riqueza dentre outros.

Entretanto, foi em uma oficina que fazia parte do 12º Festival de Teatro de Curitiba (2003), intitulada “A Cor da Voz”, ministrada por Viviane Mena, que conheci uma abordagem vocal que percorria o corpo humano relacionando cor e timbre.

A princípio as cores estavam relacionadas com os *chakras*. O primeiro é chamado *raiz*, situado na base da espinha dorsal. Sua cor é o vermelho. Ao emitir a voz com o foco nesta região, entoávamos uma canção indígena marcada pelo pulso dos pés numa espécie de marcha que fazíamos em círculo.

O tom era extremamente grave que com o pulsar do movimento gerava um espaço aquecido e repleto de vibração, o qual transitava em

contínuos de ritmos mais fortes e rápidos, leves e lentos, fortes e lentos, leves e rápidos.

O segundo *chakra* se chama Esplênico, Sacro ou do Baço e se localiza nessa região. Sua cor é o laranja e relaciona-se ao poder criador da energia sexual. O terceiro *chackra* se encontra no plexo solar, localizado na região do umbigo, sua cor é o amarelo e está ligado às emoções. Tanto o segundo como o terceiro não me recordo da melodia nem do ritmo da canção.

O quarto *chakra*, de cor verde, relacionado com o timo e o coração corresponde ao amor e à devoção. Nesta parte do corpo entoamos uma voz de peito, que, segundo a oficinaira, mexia com tudo aquilo que feriu nosso ego, sentimentos guardados, acumulados.

Lembro-me que a cor verde escura era muita nítida na imagem mental que construí, pois a voz de peito é mais grave e vibra com intensidade em função da reverberação que proporcionam nossos ossos. Muitas pessoas choravam compulsivamente ao trabalhar esta região.

O quinto *chackra*, de cor azul claro, é ligado a tireóide e aos órgãos respiratórios. A voz era a mais próxima a nossa qualidade de voz falada, porém, íamos nos deslocando para o sexto e sétimo *chakras*.

O sexto é chamado de *terceiro olho*, de cor azul mais escuro, fica entre as sobrancelhas e está ligado à capacidade intuitiva e percepção sutil. O sétimo é o *chackra* da *coroa*, no alto da cabeça, e relaciona-se ao padrão energético global da pessoa. Sua cor é o violeta. Ligado ao divino, dinamiza a capacidade espiritual.

Na passagem da voz da garganta até a cabeça, passamos por frequências mais altas até chegarmos no agudo mais potente e firme que poderíamos dar. Naquele instante, percebi a voz como algo fora de mim, como se não fosse mais eu que emitisse aquela voz, pois ela tomou corpo.

Nesse sentido, a voz é corpo, pois preenche o espaço em volume. Eu fechava os olhos e surgia a imagem mental de uma mulher negra, forte, com um manto azul e dobras em lilás, e com turbante amarelo. Era assim que visualizava aquela voz. A vibração era incessante no

espaço, a cada ar que terminava o canto de uma pessoa, o de outra recomeçava.

Esse som que saía do corpo, ou esse “corpo” que saía do corpo e tocava outros me leva a fazer relação com o *espelho da alma* que Chasin citou.

Escutar-se é uma forma de se ver e perceber. A voz cantada projetada no espaço movimenta o som em diferentes frequências criando melodias que mobilizam intensidades, timbres e silêncios que surpreendem e revelam aquele que canta a si mesmo e ao outro.

O canto tem uma ligação íntima com a espiritualidade, seja pela busca do encontro consigo mesmo em estados de energia mais sutis, seja pela própria proposição religiosas.

Conforme Ferrari et al (2015), desde a Antiguidade Clássica, os seres humanos entoavam cantos a seus deuses para reverenciar, chamar, pedir ou agradecer. Os povos indígenas são conhecedores de cantos sagrados e rezas que, segundo suas crenças curam doenças, afugentam maus espíritos e atraem energias positivas.

Os muçulmanos fazem de sua voz melodia para Alá. Os Hindus no Oriente têm cantos específicos para seus deuses e rituais. No Brasil, os orixás do Camdoblé e as *entidades* da Umbanda como Caboclos e Pretos Velhos são *chamados aos trabalhados* a partir do entoar de cantos singulares para cada um deles. O canto foi uma das formas de expressão da dor dos negros escravizados no Brasil.

O *Tehilim*, Livro de Salmos do Rei Davi, cultuado pelo povo hebreu que louva a Deus em cânticos, também é capaz, segundo sua cultura, de trazer cura, vitórias e acabar com o mal.

Durante a Idade Média, a palavra bíblica passa a ser cantada na cultura ocidental católica, criando assim o *canto gregoriano* em homenagem ao Papa Gregório I (540-604). A sua forma é monofônica e todos cantam em uma melodia linear.

Vem do latim e da religião católica muito do que aprendemos sobre as notas musicais. Elas foram criadas por Guido d’Arezzo, monge italiano, a partir do hino a São João Batista. Elas estão no início dos

versos: **Ut** *queant laxis*, **Resonare** *fibris*, **Mira** *gestorum*, **Famuli** *tuorum*, **Solve** *polluti*, **Labii** *reatum*, **Sancte** *Iohannis*¹².

A primeira nota musical *Ut* foi substituída por *Dó* pelo compositor italiano Giovanni Battista Doni (1593-1647) para facilitar a pronúncia da nota durante o solfejo. O solfejo é uma técnica de cantar as notas musicais no seu tom exato buscando acompanhar a composição registrada em uma partitura.

As notas musicais que compõem as melodias se tornaram outro aspecto inquietante para mim. Tive mais uma experiência parecida com essa que citei anteriormente, mas agora incluindo cor, som, corpo e notas musicais através da oficina “Preparação e Criação Vocal para o Ator”, de Janaina Trasel Martins, em 2007.

As notas *Dó*, *Ré*, *Mi*, *Fá*, *Sol*, *Lá*, *Si* passavam pelos *chackras* de um tom mais baixo até um mais alto. É importante salientar que o som reverbera no do corpo onde existem espaços e ossos, como tórax, boca, nariz, seios paranasais e cabeça.

Ao levarmos a voz cantada para a espinha dorsal, por exemplo, não temos um som que sai por ali, mas uma vibração no corpo que se faz sentir por todo ele dependendo da intensidade.

A ideia de grave e agudo é uma escolha, porém, é nítido que quanto mais espaço ósseo mais rápida é a frequência e por conseguinte mais agudo e vibrante pode ser o som.

A cor e o som são aspectos científicos e criativos, físicos e subjetivos, sensações e percepções, com as quais estabeleci relações para meu trabalho como artista e professora.

¹² Conforme Ferrari et al (2015), a tradução do hino para a língua portuguesa é aproximadamente: “ A fim de que teus servidores, liberados, possam cantar as maravilhas de tuas ações, retira o pecado de seus lábios impuros, ó São João”.

4.3 DO MOVIMENTO

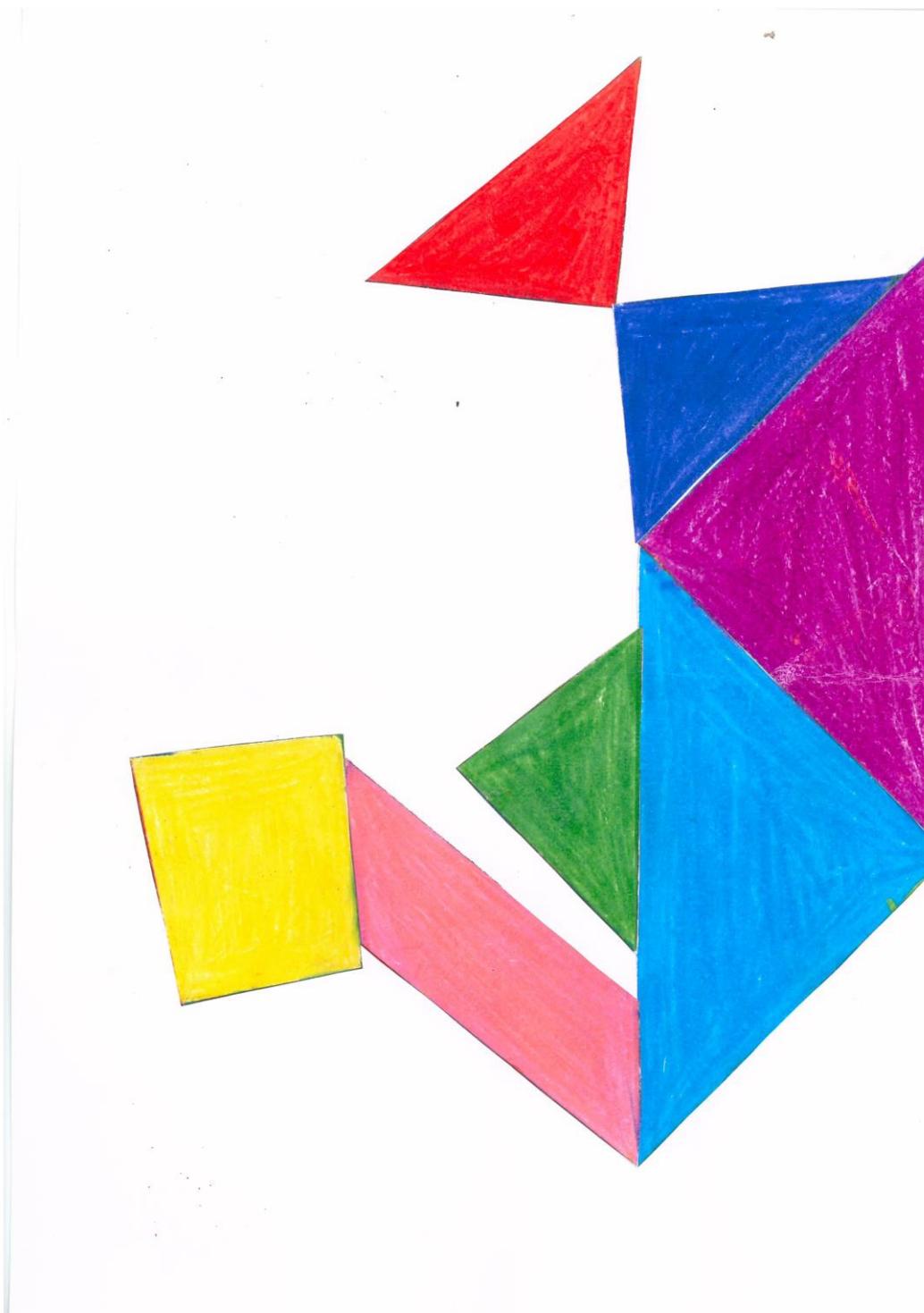


Figura 4: “Recorte e Colagem” – Aluno da turma 74/2017

O trabalho com recorte e colagem foi inspirado nas obras do artista plástico Henry Matisse, conforme exposto no capítulo 3. Porém, a ideia impulsionadora surgiu de um acaso. Havia um excesso de cópias feitas da atividade com “Tangran Quadrado”, que ficaram à disposição dos professores na escola. De pronto, interessei-me pelas formas e relacionei a proposta do “Tangran” com o trabalho do pintor.

O “Tangran” é utilizado em diversas matérias na escola, não se sabe ao certo a origem dele. Porém, uma de suas lendas é a de que um filósofo chinês teria derrubado um ladrilho quadrado que se partiu em sete pedaços. Ao reuni-los, o filósofo percebeu que havia formado triângulos, retângulo e quadrado.

Outra é que há cerca de 4000 atrás, um mensageiro partiu o espelho quadrado do imperador Tan. Quando o deixou cair ao chão, o espelho partiu-se em sete pedaços. Preocupado, o mensageiro do imperador foi juntando as sete peças, a fim de remontar o quadrado. Enquanto tentava resolver o problema, o mensageiro criou centenas de formas de pessoas, animais, plantas, até conseguir refazer o quadrado.

A experiência de pintar, recortar e colar, criando formas das mais variadas, foi o que me instigou a colocar em prática a proposta. O movimento das peças, procurando criar figuras reais ou aleatórias, proporcionavam um ambiente de jogo, brincadeira e criatividade.

O movimento das formas coloridas no espaço em branco me faziam lembrar a vivência com a dança. O desenho escolhido para expor na tese foi também ao acaso, pois foi um dos únicos que ficou comigo os outros foram devolvidos aos alunos.

Ao refletir sobre essa proposta para a tese percebi que poderíamos ter experimentado o movimento de construção da forma no papel também nos nossos corpos.

Cor e som estavam presentes quando fui tomada pelo movimento em um ensaio do grupo de dança da antiga Academia Estímulo de Pelotas no ano de 1996.

Dançarinas e dançarinos, vestindo figurinos monocromáticos, nas cores: azul, amarelo, vermelho, verde, preto e branco, movimentavam-se ao som de uma música instrumental. Tinham o olhar concentrado e fixo.

Cada cor tinha um movimento diferente em corpos muito diversos uns dos outros e dos comumente encontrados em grupos de balé, por exemplo. Fiquei vidrada no que apresentavam, ora me chamava atenção o olhar, ora o movimento, as cores, a música, queria entrar ali e fazer algum movimento também.

Através da diversidade dos movimentos, aquela dança comunicava emoções, percepções. Não havia um começo, um enredo e um fim, eram vários enredos que terminavam e recomeçavam conforme o que o movimento propunha.

Com aquela experiência como espectadora conheci uma nova forma de coreografia, de dança, de movimento, que chamavam *dança contemporânea* e que anos depois entendi como uma forma de Dança-Teatro, pois segundo Fernandes (2006, p. 39):

O aprendizado de cada especialidade artística está em não isolar-se, mas interagir e descobrir algo de seu na forma alheia. Isto é o que nos tem mostrado a alemã Pina Bausch (...) Em suas peças com o Wuppertal Dança-Teatro, a diretora/coreógrafa inclui canto, textos, objetos, slides, vídeos, não numa busca a um trabalho de “arte integrado” ou “total”, mas para expor uma realidade fragmentada e complexa (...) As peças não isolam a dança, em movimentos puros e abstratos sem a participação de outros elementos, nem a submergem em uma colagem artística exagerada. A todo instante o espectador assiste a dança brotando de cada elemento: cadeiras, cortinas, cenário, canto, projeções audiovisuais, etc. É esta inter-relação com as outras artes que a dança se descobre e se recria como movimento.

A dança que observava não tinha tantos elementos físicos e tecnológicos, mas vai ao encontro dessa citação quando a questão é a inter-relação entre as artes que recria o movimento. O movimento brota dos elementos cor, espaço, sonoridade e tempo.

Não se tratava mais de uma coreografia em que os bailarinos deveriam fazer o mesmo movimento e sincronizado. O movimento era a expressão do indivíduo relacionando-se com o todo, a singularidade era o “objetivo”.

Por isso, a diversidade do tempo e do ritmo em relação ao parceiro de cena e ao som não era um “erro”, mas escolha estética que, no todo da apresentação, suscitava a curiosidade, participação e interesse do espectador.

Estas situações fizeram-me, ao longo das experiências com o teatro, aprofundar o estudo pelas questões do movimento e compreender, através das pesquisas de Rudolf Laban (1879-1958), as técnicas envolvidas na expressão da dança, que poderiam ser trabalhadas em diversos ambientes educacionais e no cotidiano da vida.

Conforme Strazzacappa (2012), Laban era filho de um oficial militar do exército que durante sua juventude acompanhou o pai em suas frequentes viagens conhecendo assim variadas culturas, sobretudo orientais, dos Balcãs, do Oriente Médio e Ásia-Menor.

Laban não era vocacionado ao exército e seguiu para o caminho das artes, estudando, na Escola de Belas Artes de Paris, matérias como pintura, escultura e arquitetura. Inclinado as artes do espetáculo, conviveu com artistas, atores e diretores teatrais.

Em 1910, ele fez parte da comunidade de artistas, escritores e filósofos criada em Ascona, na Suíça, com o nome de Monte Verita, onde tentou encontrar as raízes da arte da dança. De acordo com Strazzacappa, “Ele conclui que o movimento corporal conduz o ser humano verdadeiramente em direção à arte da dança.” (Strazzacappa , 2012, p. 69).

Naquela época, Laban começou a elaborar seu método de notação sobre dança. Fascinado pelo movimento, o pesquisador observava as nuances de movimento dos que o rodeavam tanto no cotidiano quanto nos espetáculos. Os estudos de Laban sobre o movimento humano não era restritos às artes da cena e incluíam trabalhadores, mães com bebês, pessoas mais velhas, etc.

Dessa forma, Laban cria sistemas de análises dos movimentos que demonstrava também sua qualidade pedagógica, pois procurava tornar acessível a todos o entendimento de uma arte que, por muitas vezes, pareceu inatingível a muitos que poderiam se interessar pela dança.

Segundo Fernandes (2006), há duas vertentes do estudo do Sistema Laban: a Labanotação (Labanotation) e a Labanálise ou Laban Análise de Movimento (Labananalysis ou Laban Movemente Analysis – LMA).

A primeira funciona como registro exato de uma coreografia, deixando os aspectos qualitativos para a interpretação de cada dançarino, ou conforme intenção do diretor. A segunda registra as qualidades mais importantes, ou os elementos mais enfatizados em cada movimento.

As qualidades do movimento de Laban foram os aspectos que mais me chamaram a atenção para o trabalho vocal e corporal. Dentro da categoria “Expressividade”, enfocados nos estudos estão as qualidades dinâmicas que expressam a atitude interna do indivíduo com relação a quatro fatores: fluxo, espaço, peso e tempo.

Conforme Fernandes (2016), o *fluxo* refere-se à tensão muscular usada para deixar fluir o movimento e pode ser livre (contínuo) ou controlado (entrecortado); o *espaço* refere-se a atenção da pessoas a se mover pelo ambiente e relaciona-se com a dimensão espacial horizontal direita/esquerda que pode ser direto (multifoco) ou indireto (unifoco); o *peso* refere-se as mudanças de força usada pelo corpo ao mover-se e pode ser leve ou forte; o *tempo* implica uma variação da velocidade do movimento e pode ser acelerado ou desacelerado.

A combinação desses elementos desencadearam o que Laban (1978) chamou de Ações, por exemplo: a ação “Flutuar” é leve, fluída e lenta, “Pressionar” é forte, controlada e lenta. Entre as principais ações elencadas por Laban estão: torcer, pressionar, deslizar, flutuar, chicotear, sacudir, socar e vibrar.

Todas as ações estão presentes no comportamento humano, porém, algumas se salientam mais que outras, por isso a indicação de Laban para que identifiquemos nossas dinâmicas de movimentos enriquecendo e modificando nosso repertório.

O que me encanta nesse trabalho é a percepção aguçada do movimento que pode se transformar em dança ou cena teatral. Laban propõe na obra “Domínio do Movimento” (1978, p. 55), seis exemplos de sequências de movimentos como: correr – sacudir – agachar – rodopiar – parar. Nessa sequência podemos variar os fatores do movimento e fazer relações com as ações elencadas anteriormente.

A consequência são movimentos que, mesmo sem uma intenção psicológica (emotiva ou sentimental), promovem diferentes leituras de situações e são esteticamente envolventes pela dinâmica das qualidades expressas.

Laban também aprofundou o estudo sobre o movimento no espaço, dividindo-o em níveis (alto, médio, baixo), em planos (sagital, frontal, horizontal), direções (alto-baixo, esquerda-direita, atrás-frente), em diagonais (direita, esquerda e todas as suas variações possíveis). Ele definiu a *Kinesfera*, ou esfera de movimento, e desenvolveu uma utilização para icosaedro, utilizando ambos como ferramentas para trabalhar a expressividade na dança.

Nos cursos universitários de dança, estes estudos são esmiuçados de forma mais aprofundada. Porém, o detalhamento de Laban e de seus estudiosos nos fornece uma visão sobre o movimento que democratiza a sua experimentação.

No dia-a-dia, no ensino de arte na escola, no teatro, no canto, na voz falada, no nosso autoconhecimento, enfim, a proposta de Laban estimula a criação de diversas formas de vivência e experimentação.

Naquela dança que me envolveu no ano de 1996, havia esta diversificação de usos do movimento. O movimento e suas qualidades, associadas a cor e a música, promoveram a leitura de uma pintura viva, móvel e interativa, aspectos que levei a diante em meu trabalho artístico-docente.

4.4 DO SILÊNCIO

Silêncio é espaço para o som, para o movimento, para a cor, mas também é expressão de não compreensão, de omissão, de opressão. Essa folha em branco diz de tudo isso nas práticas em sala de aula na escola.

Algumas vezes, recebi trabalhos em branco, embora tivesse procurado estimular o interesse por eles. Vi também o calar sobre violências e ofensas sofridas. Para compreender os significados do silêncio, contemplamos os sons a partir de um silêncio interno.

Sob diversas óticas, possibilitei experiências com o silêncio na sala de aula. A meditação tibetana foi uma das formas, a partir das práticas de *shamatha*. Procurei depois inserir experiências com o silêncio pela perspectiva do teatro e da música.

Fazer os alunos compreenderem o silêncio como uma necessidade para as relações e não uma imposição autoritária foi, sem dúvida, um dos maiores desafios do meu trabalho como docente. O silêncio ou a ação de escutar estabelece diversos aspectos importantes para a vida e a arte como respeito e criatividade.

A escuta atenta configura o acaso como possibilidade de se construir algo a partir dele. Para isso, é preciso silêncio e concentração, que são elementos buscados por muitos professores nas salas de aula do século XXI. No entanto, essa busca precisa ser ressignificada a fim de que não se repita a frequente e exaustiva contradição de gritar por silêncio.

O meu interesse pelo silêncio surgiu em função do som, do movimento demasiado, do ruído intenso, interno e externo, que permeou o transitar da vida. A pausa, como é lido o silêncio na música, foi um movimento necessário em determinado momento da caminhada.

O conceito de *passividade criadora* do encenador polonês Jerzy Grotowski foi uma forte influência para a busca deste silêncio.

Há ainda o problema da passividade criadora. É difícil de expressar, mas o ator deve começar não fazendo nada. Silêncio. Silêncio total. Isto inclui até os seus pensamentos. O silêncio externo trabalha como um estímulo. Se há um silêncio

absoluto, e se, por diversos momentos, o ator não faz absolutamente nada, este silêncio interno começa, e volta toda a sua natureza em direção às suas fontes. (...) Deve ter coragem, (...) uma coragem passiva, poderíamos dizer a coragem de um desarmado, a coragem de revelar-se. (1968, p. 194 – 200).

Procurando uma atuação cênica livre de ansiedades e mais presente no espaço/tempo da cena, eu explorava esse silêncio interno a fim de apaziguar emoções que poderiam impedir a escuta na relação com o outro ocasionando como “ruídos” do pensamento.

Segundo Shafer (2011, p. 56-57): “Ruído é o som indesejável. Ruído é a estática no telefone ou o desembrulhar balas do celofane durante Beethoven. (...) Ruído é o destruidor do que queremos ouvir.”

Ao pesquisar sobre o silêncio, entretanto, encontrei no trabalho de John Cage a afirmação de que o silêncio não existia. Isso o músico concluiu ao fazer uma experiência em uma câmara anecóica, à prova de som. Mesmo em um ambiente isolado, ele conseguiu escutar dois sons nítidos: o grave da circulação e o agudo do sistema nervoso. (VALENTE, 1999, p. 89)

Ao refletir sobre a pesquisa de Cage, o professor e músico Murray Shafer (2011, p. 59), faz a seguinte provocação e afirmação: “Jonh Cage diz: ‘Silêncio não existe.’ (...) Se é assim silêncio é ruído? (Pausa de trinta segundos.). Silêncio é uma caixa de possibilidades. Tudo pode acontecer para quebra-lo.”.

Interessava-me essa percepção de silêncio, esse lugar cheio de possibilidade, como uma página em branco. Com o desenvolvimento industrial, principalmente na segunda metade do século XX, o ruído ganhou maior dimensão e o silêncio se tornou algo escasso e, por isso, ainda mais salientado e trabalhado por músicos como *recurso expressivo* até o início do século XX e a partir desta data papel de *construto* ou elemento estrutural da música. (VALENTE, 1999, p. 85).

Cage, depois de Debussy e Webern, trouxe esse caráter de construto, ou seja, o silêncio como valor musical. Porém, o músico agregou algo ao silêncio que é também peculiar à cena teatral, o *acaso*.

Na obra *4'33"* (1952), o músico delinea o gesto de quem inicia a execução da peça. Esse gesto, porém, mantém-se congelado, durante a duração do tempo de quatro minutos e trinta e três segundos.

Assim, o silêncio do músico faz soar os ruídos da platéia e do exterior da sala. Para Cage, os sons deveriam apenas soar e os músicos deveriam renunciar ao desejo de controlar o som.

Composições com lance de dados, moedas, palitos de *I-Ching* justificam sua maneira *zen-budista* de encarar o mundo e, conseqüentemente, a música: a meta é a despersonalização, o acaso e o modo de chegar a ele (...) Cage é avesso a qualquer estética, como qualquer julgamento de valor. (VALENTE, 1999, p. 97)

Dessa forma, o silêncio propicia o acaso, aquilo que surge e pode ser escutado, incorporado à cena ou simplesmente algo que se deixa transitar no instante em que aparece.

Nesse sentido, relacionei essa experiência com o silêncio à passividade criadora de Grotowski. Ter a coragem passiva de não responder imediatamente sem observar o presente.

A relação com o som através do canto e a necessidade de trabalhar o silêncio me fizeram chegar à meditação budista tibetana, conforme já mencionado no capítulo "Sobre Escuta".

Descobrir a possibilidade de construir um silêncio interno através da meditação me deu a possibilidade de compreender formas de fazer escolhas. A questão não era desprovir de desejo, o que pode ser a busca de muitos na prática meditativa, mas sim encontrar uma maneira de observar o próprio pensamento e não ser arrastado por ele.

Poder contemplar a minha própria ansiedade e todo o tipo de pensamento, dos mais paranóicos aos mais românticos, foi uma perspectiva que o silêncio me deu, embora concorde com Cage que ele não existe em absoluto.

A ideia de "FOCO" na atuação cênica de Viola Spolin também passou a ser compreendida para além do aspecto de concentração do jogo teatral. Segundo Spolin (2001, p. 29):

FOCO é uma pausa, um ponto de partida para tudo. Todos se encontram pelo FOCO. A Instrução ajuda os jogadores a

encontrar/manter o FOCO que coloca o jogo em movimento e todos se tornam parceiros de jogo ao lidar com o mesmo problema de diferentes pontos de vista. (...) O FOCO não é o objetivo do jogo. Procurar permanecer com o FOCO gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e flui através da estrutura dada (...) manter o FOCO não significa colocar viseiras diante de outros estímulos que surgem durante o jogo.

Assim, o foco se torna uma maneira de meditar em ação no objeto, retornar o pensamento e as atitudes ao ponto central do jogo, evitando a dispersão, a vergonha, defesas e censuras desnecessárias, sem perder de vista a relação com o aqui/agora do acontecimento cênico.

Ao trabalhar em sala de aula os sons do ambiente, por exemplo, eu não deixava de estar trabalhando o “foco” no teatro como percepção da relação com o espaço e o tempo.

Porém, entender que é possível observar o pensamento e combater o ruído interno foi uma experiência que transcendeu a pesquisa acadêmica e passou a fazer parte do meu cotidiano e conseqüentemente, de alguma forma, dos alunos que por mim passaram.

5. SIGNIFICANTES À TONA

Recupero neste capítulo rastros de momentos vividos como estudante desde a escola até a universidade, que vão delineando o meu gosto pelas artes e o nascimento da futura atriz, através de narrativas dessas memórias.

5.1 A COR E O SOM – MEMÓRIAS DA INFÂNCIA



Figura 5: “As melhores lembranças” - Aluna da turma 74/2018

O trabalho da página anterior é uma releitura da obra “Rodando Ioiô II” do artista plástico brasileiro Ivan Cruz. Essa é uma das imagens que mais trazem à tona as memórias enquanto criança.

A brincadeira foi um aspecto marcante da minha infância em Bagé. Além da escola, tínhamos a rua para as brincadeiras do final de tarde que muitas vezes, principalmente no verão, perduravam até tarde da noite.

O “esconde-esconde”, o “pegador”, o jogo de vôlei, as voltas de bicicleta e patins, as “cinco marias”, dentre tantas outras brincadeiras concentravam nossa energia. Apesar de cotidianos e repetitivos eram momentos sempre novos e envolventes.

Através desse trabalho procurei fazer a relação com os alunos entre brincadeira, jogo, faz-de-conta e teatro, como também, levantar a discussão sobre o brincar em grupo e sozinho, relacionando os brinquedos antigos e os mais tecnológicos como lugar de diversão, mas também do perigo do isolamento que era a proposta do livro didático.

Existiam várias fotos de obras de pintores retratando a brincadeira na infância, dentre elas a obra “Jogos Infantis” (1560) de Pieter Brugel (1525-1569) e “Jogos de crianças: pula-sela ou pula carniça” (1780), de Francisco Goya (1746-1828).

Ambas as obras, em momentos diferentes da história da humanidade, traziam uma discussão sobre as transformações do nosso modo de vida, educação, criação das crianças pelas famílias e o espaço coletivo sendo substituído por experiências cada vez mais particulares.

As aprendizagens daquela aula interligaram o saber teórico e prático das linguagens artísticas e a reflexão sobre diferentes momentos históricos, que produziu imagens que expressaram a singeleza e a simplicidade das brincadeiras infantis.

O desenho sem rosto definido é, para mim, a expressão do interesse maior da criança, que é o da brincadeira, sem distinção de classe, etnia, gênero ou qualquer uma das identidades definidas pela sociedade.

Desde muito pequena na cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul, já na educação pré-escolar, adorava estar na escola junto com os colegas. O colégio sempre foi para mim um lugar de alegria, brincadeira, amizade, diversão e fé.

Dos quatro aos doze anos, estudei em uma escola católica, de freiras franciscanas, chamada Colégio Espírito Santo. Lá vivi muitos momentos marcantes relativos à aprendizagem formal na sala de aula e a outros que dizem respeito ao convívio com os colegas nos horários das brincadeiras.

Sempre chegava bem mais cedo para “pular sapata”¹³, uma das brincadeiras que mais gostava. Outra diversão era andar pelos corredores da escola e tentar penetrar pelos andares considerados “proibidos”.

Alguns deles eram os aposentos das freiras, outros os locais onde constavam fotos de antigos gestores da escola. Existia também um grande mistério que circundava os comentários dos alunos no colégio que era o de que havia um túnel por debaixo das ruas da cidade, que poderia interligar o colégio das freiras ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora dos padres.

Como o colégio tinha uma linha franciscana, havia muitas esculturas de animais e do próprio São Francisco de Assis. Os jardins tinham recantos que promoviam a imaginação para inventar histórias.

A estética da escola, aliada ao mistério da fé, estimulava a produção de emoções e sensações que fixaram em minha memória imagens e paisagens que me fascinam até os dias atuais.

Todavia, foram as experiências com artes visuais na sala de aula que promoveram um encontro marcante com o elemento visual “cor”. Desde muito pequena meu olhar sobre essa forma de expressão já era diferenciado e me levava a perceber o mundo pelas suas manifestações significantes e não apenas pelos seus significados lógicos.

¹³Brincadeira infantil tradicional de rua que possui diversas nomenclaturas. Muito conhecida também como “amarelinha”.

No ano de 1985, em uma aula de artes, na época educação artística, mais precisamente na segunda série¹⁴ do antigo primeiro grau, a professora pediu que molhássemos o pincel na tinta e depois na água. Ao tocar a tinta aguada no papel, soprávamos logo em cima dela com um canudinho de plástico. O efeito era uma cor tremida que fazia uma espécie de *degradê* no papel. A professora nos deixou livres para fazermos as combinações de cores.

Não me vem à memória o nome da educadora, mas sim sua proposta de aula por não demarcar espaço nem forma definida na folha, deixando em aberto a escolha dos tons. O que para mim era a felicidade, pois não gostava das aulas de artes por causa dos desenhos que geralmente tinham que ter algum padrão para serem aprovados ou agradáveis.

Poder manchar e observar a cor era algo encantador. Eu tinha sete anos e lembro que adorava o roxo que se tornava lilás no contato com a água, observava atenta a textura que se modificava no papel ao sopro do canudo. Creio que a cor foi um elemento importante para o desejo de ir ao encontro da arte. Em relação a ela cito as palavras de Sandra Richter (2012, p. 74-77) que destaca:

Ante a mancha de cor, a criança reage de modo distinto do desenhar. A cor toca o ser dinâmico das coisas, expondo-a como eterna fluidez e mudança, um enigma sensorial quase mágico, em que nada é fixo no constante movimento do gesto sobre as cores. Cada cor que vemos está em nós e em torno de nós, e em ambos os lugares é vida, é atualidade ou atualização. (...) A cor trabalha a matéria e vive de uma constante troca de forças com a luz. Por isso a cor possui profundidade, espessura, desenvolvendo-se, ao mesmo tempo, numa dimensão de exuberância, envolvendo a quem pinta em uma afetividade mais intensa. (...) A criança exercita as possibilidades lúdicas de poder escolher, a partir da ação provocativa da cor, a produção de mundos. Mundos afetivos. Por essa escolha, atinge a cor desejada, essa cor combativa, tão diferente da cor aceita, da cor copiada.

Compreendo, assim, a minha sensação quando criança, diante da cor, ou, melhor dizendo, como ser humano, pois sempre fico

¹⁴Atualmente equivale ao terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

deslumbrada ao ter contato com ela. Além disso, as palavras de Richter me auxiliam na compreensão do papel do professor em sala de aula.

Segundo Fernando Becker (2003), há uma preocupação muito grande na escola com o conteúdo, que costuma ocorrer em detrimento das estruturas que proporcionam o entendimento e envolvimento com ele.

Não há sentimento, atração afetiva, interesse ou motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta desse conteúdo. Isso nos leva a falar da aprendizagem das formas e aprendizagem dos conteúdos. (BECKER, 2003, p. 20).

Reconheço que minha professora da segunda série criou uma estrutura de assimilação, uma forma bastante apropriada para a introdução do conteúdo “cor”. Talvez, se ela definisse que cor utilizar, ou se primeiramente nos desse explicações sobre as cores eu nem me lembraria do trabalho. Entendo a afetividade como elemento fundamental da aprendizagem e inerente à arte.

Piaget (1975), importante pesquisador do século XX e precursor da “epistemologia genética”, considera que a função do professor é a de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seus alunos.

Becker (2003, p. 17) esclarece que o processo de aprendizagem se dá por força da interação ativa pelo sujeito da aprendizagem. Citando Piaget, o autor considera que o problema necessário a ser resolvido para explicar o desenvolvimento é da invenção e não o da mera cópia.

Segundo Becker (2003, p.18) “Quem sabe inventar sabe copiar, mas o inverso não é verdadeiro. Quem sabe copiar sabe apenas copiar.” Conforme Piaget, é necessário primeiro explicar como o sujeito consegue construir e inventar e não apenas como ele repete e copia. O núcleo dessa capacidade inventiva está na interação, na periferia entre sujeito e objeto. A experiência proposta pela professora propiciou esse espaço para invenção.

Quando me refiro à cor penso no encantamento que tenho com as imagens e os sons. Porém, em uma família conservadora e interiorana,

na qual fui educada, era difícil um estímulo mais frequente para o aprofundamento da aprendizagem em arte.

Fui incentivada a estudar e gostava muito de fazê-lo, mas era nítido para mim que o principal estímulo para estar na escola era o convívio, livre, alegre e divertido com os colegas na instituição.

A cor falava por si mesma e isso me encantava e me encanta. O meu gosto pela música vem da mesma lógica. A sonoridade fala por si só. Antes da palavra, o som; antes da forma, a cor.

A música também fez parte dessa experiência estética na escola básica, através do coral do colégio Espírito Santo, onde, por livre e espontânea vontade, fui fazer o teste para ingressar no coral. Sim, existia um teste para crianças e era muito tenso.

Lembro que estava na quinta série¹⁵. Eu e outros colegas fizemos uma fila para cantar “Parabéns a você” ao piano. Fiquei um pouco ansiosa, mas tinha uma sensação de saber o que deveria ser feito, pois, quando ouvia os outros coleguinhas enquanto esperava na fila, tinha a impressão que alguns estavam cantando “mal”, ou seja, desafinados.

Desconhecia essa nomenclatura, mas imagino que alguma escuta um pouco mais atenta já se constituía na minha forma de perceber a música. O ensaiador do coral, que era meu professor de artes da quinta série, embora fosse muito exigente, demonstrava na época uma enorme sensibilidade em relação à arte feita por nós crianças.

Lembro-me de um ensaio, no qual cantávamos o hino nacional, dentre outras canções, para apresentar no feriado do dia da independência do Brasil, na praça central de Bagé. Várias vezes o professor nos chamou atenção sobre erros que estávamos cometendo durante a canção. Até que um dia, num determinado ensaio, ele ficou muito furioso.

Olhava-nos com aquele olhar de quem achava que não merecia aquilo e imediatamente ele sentou-se em uma das cadeiras do

¹⁵Atualmente equivale ao sexto ano dos anos finais do ensino fundamental.

auditório, baixou a cabeça entre as pernas, pensou um pouco e nos pediu desculpas se explicando.

Não lembro ao certo suas palavras, mas me recordo perfeitamente dele falando sobre um teste de elenco que tinha feito, no qual a atriz Eva Todor estava na banca. Não sei para qual trabalho, nem onde foi feito o teste, mas me chamou atenção a própria vida daquele professor.

Algumas perguntas rondavam meus pensamentos: como um ator estava ali, em Bagé, ensaiando um coral de crianças na escola, e ao mesmo tempo, tentando trabalhar com uma atriz conhecida nacionalmente? Que propósito havia naquilo? Será que ele não queria mais ser professor e estava ali apenas porque não tinha passado no teste? Por que ele ainda dava aula?

Muitos estranhamentos me ocorreram naquele momento, pois, não conseguia conceber as duas atividades, a artística e a docente, exercidas em paralelo. Porém, alguns anos depois, vinte e sete anos mais precisamente, pude compreender algumas dessas questões sobre as quais tratarei posteriormente.

Todavia, é importante destacar agora que o primeiro aspecto a ser considerado sobre o meu estranhamento, quando pequena em relação a esse ator-professor, diz respeito ao meu próprio contexto social.

Em uma cidade do interior como Bagé, a maioria das pessoas entendem como artista aquele que atua na televisão (embora esta não seja uma perspectiva exclusiva deste contexto) não existindo outra possibilidade de viver de arte além dessa.

Desta forma, durante alguns anos brinquei de faz-de-conta que era atriz e cantora, acreditando que para transformar a imaginação em realidade teria que ir para o Rio de Janeiro ou São Paulo para tentar aparecer na televisão.

Foi a partir da minha trajetória no Ensino Médio em Pelotas que comecei a compreender o que poderia fazer um artista, onde poderia atuar e, para além disso, no Bacharelado em Artes Cênicas, reinterpretei a atuação do professor do coral, entendendo que a docência e o fazer artístico são atuações que se retroalimentavam.

5.2 O MOVIMENTO: MEMÓRIAS DA ADOLESCÊNCIA



Figura 6: "A boneca"- Aluna da turma 74/2018

A pintura “A Boneca” (1928) de Tarsila do Amaral, faz parte da mesma proposta de trabalho do capítulo 3. No entanto sua inserção neste capítulo está relacionada com a proposta do trabalho do capítulo anterior.

A boneca faz parte das brincadeiras da infância, porém esta obra de Tarsila do Amaral me remete a figura da bailarina em função do traço longo, da elasticidade dos movimentos e da postura de exaustão da bailarina na barra. A figura sem rosto diluída nas linhas chama atenção para as formas geométricas que coloridas me ligam as obras modernistas.

A sensação que tenho é que a qualquer momento a bailarina retornará o movimento pelo braço direito num impulso que a levará ao chão e começará a fazer movimentos no plano baixo como uma dançarina contemporânea. Essa imagem de Tarsila me encaminha para as coisas mínimas e essenciais, assim como para o movimento da dança contemporânea, a cor e o som.

Os alunos consideraram este um dos trabalhos mais difíceis por não ser compreensível à primeira vista. O número de linhas que se cruzavam fazia surgir novas interpretações tornando a sua elaboração um exercício criativo de imaginação. A minha interpretação da obra foi considerada uma das mais “loucas” da aula, talvez fosse pois a figura provocava memórias, dinâmicas corporais no espaço, estranhamento e singularidade.

Seguindo o caminho do estudo, ingressei na Escola Técnica Federal de Pelotas¹⁶, onde cursei o Técnico em Química e, paralelamente, passei a fazer dança contemporânea e depois teatro. Minha maior dificuldade no início com as vivências artísticas foi vencer a timidez.

A exposição sempre foi algo assustador para mim. Porém, ao acabar o curso técnico já estava decidida em seguir fazendo teatro. Essa decisão teve a influência do Grupo de Dança Contemporânea da

¹⁶Atualmente é o Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSUL).

Academia Estímulo, dirigido pela coreógrafa Berê Fuhro Souto¹⁷, na cidade de Pelotas.

Enquanto estudava na escola técnica, antes de começar a dançar, via apresentações do grupo de dança da escola, o qual era composto apenas por meninas e que tinha como principal estilo de dança o “Jazz”. Eu achava muito interessante, as vezes, até me enxergava fazendo aqueles movimentos, mas, quando aconteciam as apresentações em eventos da escola como os jogos intercursos, eu ficava apavorada.

O grupo tinha que se apresentar no ginásio da escola, lotado de adolescentes que, muitas vezes, não se interessavam pela dança ou faziam chacota de quem dançava. Lembro-me que em um dos anos era difícil até escutar a música que elas dançavam tal era a gritaria ao chamar as meninas de várias qualidades.

Isso marcou muito, tanto meninas como meninos debochavam e insultavam as meninas do grupo. Eu achava bonito, mas tinha verdadeiro pânico das apresentações. Ficava com vergonha por elas, mas várias vezes tive vontade de participar.

Até que um dia um colega meu que namorava uma menina que dançava no grupo da academia Estímulo de Pelotas, dirigida pela professora/coreógrafa Berê Fuhro Souto, divulgou na escola que aulas de dança contemporânea seriam ministradas na própria academia para os alunos da escola técnica que fossem interessados.

Naquele momento pensei que se as aulas eram lá na academia ninguém iria assistir e eram apenas aulas, não precisaria me apresentar em lugar nenhum, assim não correria o risco de me expor naquele ginásio. Então, fui com meu colega apenas para conhecer a tal dança e ver se iria participar das aulas.

Cheguei na academia e já fiquei admirada do seu tamanho. Ela parecia um ginásio, toda aberta, com um espaço para ginástica olímpica, utilizado até pelo curso de educação física da UFPEL e bem ao fundo tinha um espaço fechado onde eram feitas as aulas.

¹⁷A coreógrafa, dançarina e professora Berê Fuhro Souto teve uma história muito importante com a dança na cidade de Pelotas, vindo a falecer no ano de 2017.

Entrei com meu colega na sala. Já havia ali outras pessoas da escola, que foram convidadas a sentar ao redor junto a parede para primeiramente assistirem ao ensaio do grupo de dança contemporânea da academia.

Lembro que a coreografia tinha a ver com cores e que cada um dos dançarinos usava um detalhe diferente identificando que cor eram. Foi quando ela soltou a música e aqueles dançarinos começavam a fazer cada um movimentos diferentes, mas que dialogavam na sua movimentação pelo espaço.

Eles tinham uma expressão concentrada, mas não distante, seus movimentos eram diretos, fluidos, rápidos e lentos, enfim, fui arrebatada. Queria pular para dentro daquela coreografia e fazer qualquer coisa, me movimentar, olhar como eles olhavam, mobilizar as pessoas como eles me mobilizavam. Foi impactante, a mesma sensação que havia experimentado com a cor e o som, agora se apresentava com o movimento.

Daquele momento em diante vi que não tinha saída e que deveria enfrentar minha vergonha e mergulhar naquele mundo de movimentos. Quando Berê propunha o aquecimento ela já começava dançando, tudo era ao som de música, das mais variadas, geralmente Música Popular Brasileira, tinha também Win Menters e Dinho Nascimento.

Jamais me esquecerei da música “Berimbau Blues”. Um blues tocado com berimbau e baixo. Mas, também tive momentos de muita dificuldade com as sequências coreográficas, sou até hoje um pouco perdida em relação a direção e sentido, a dança me ajudou muito a melhorar essa percepção, porém, me ensinou mais ainda a aproveitar o erro e torná-lo cênico. Aquilo na verdade era o que eu tinha de melhor.

Aos poucos fui perdendo o medo e depois fiquei sabendo que aquelas dançarinas maravilhosas do grupo principal eram tão nervosas quanto eu e até tomavam remédio para se acalmar antes das apresentações.

Fui percebendo que aquele “medo” do novo era quase que uma condição para ser artista. Era preciso se jogar. Começaram então as

tais apresentações. Fomos a ginásios de vários colégios, nos apresentamos no Museu da Baronesa, em um palco de madeira que tinham fiapos que entravam na pele, no teatro Guarani, em festivais de dança em Santa Maria, enfim, foi uma época¹⁸ muito fértil.

Até que tivemos nosso grande desafio internacional. Nos inscrevemos para um festival de dança em Córdoba na Argentina. A escola técnica na época arcou com boa parte das despesas. Fomos ao “Danzamérica”¹⁹, que em 1997 estava na terceira edição, com a coreografia “Seco”, que tinha como inspiração a música “Segue o Seco”²⁰ de Marisa Monte, que dizia:

A boiada seca

Na enxurrada seca

A trovoada seca

Na enxada seca

Segue o seco sem sacar que o caminho é seco

Sem sacar que o espinho é seco

Sem sacar que seco é o Ser Sol

Sem sacar que algum espinho seco secará

E a água que sacar será um tiro seco

E secará o seu destino seca

Ô chuva, vem me dizer

Se posso ir lá em cima pra derramar você

Ô chuva, preste atenção

Se o povo lá de cima vive na solidão

Se acabar não acostumando

Se acabar parado calado

Se acabar baixinho chorando

Se acabar meio abandonado

Pode ser lágrimas de São Pedro

Ou talvez um grande amor chorando

¹⁸Entrei no grupo no ano de 1996 e fiquei até 1999.

¹⁹<http://danzamerica.org/es>. O festival vai para vigésima quarta edição.

²⁰Composição de Carlinhos Brown lançada em 1994.

Pode ser o desabotoar do céu
Pode ser coco derramado.

Para ficarmos com um aspecto de pele queimada do sol, usávamos terracota. Lembro até agora do cheiro daquela pasta d'água misturada com a terra. O nosso figurino era feito de juta e amarrávamos um tecido de algodão manchado de terracota na cabeça. A coreografia era uma súplica, assim como a música.

Berê criou a maioria dos movimentos junto com algumas dançarinas do seu grupo “principal”. No entanto, ela pedia que interpretássemos a música. Até que em um dos ensaios, Berê salientou minha maneira de estar em cena e disse: “Olhem a expressão da Rochele!”. Fiquei muito envergonhada, mas segui concentrada. Era muita responsabilidade ser um exemplo.

Ensaíamos exaustivamente a coreografia, mas havia algumas falhas que não conseguíamos ajustar até que chegou a hora de irmos para a Argentina. Naquele momento não interessava mais a coreografia, queríamos nos divertir e fazer nosso melhor em cena.

“Danzamerica” é um festival que engloba diversos estilos de dança. Foi muito instigante podemos ver diversos grupos de muitos lugares diferentes da América Latina. Realmente, foi um momento único na minha vida.

Até que chegou o dia de nossa apresentação. Lembro-me de poucas coisas e uma delas é a de que falei durante a coreografia. Sim, no momento em que apenas a música deveria ser ouvida, eu falei com uma das dançarinas do grupo principal que estava nas coxias. Ela nos auxiliou muito. Os jurados não viram, pois cuidei para que estivesse de costas para eles.

Não lembro ao certo o que disse, mas era sobre alguma coisa errada que tinha feito durante o movimento. Como se fosse um grito xingando a mim mesma. Enfim, foi uma boa apresentação, tínhamos a certeza de que ela tocava o público de alguma forma pelo conjunto que

a obra apresentava. Figurino, música, movimentos, acreditávamos naquela proposta. Porém, não acreditamos no que aconteceu depois.

Ficamos para as premiações, afinal torcíamos por algumas coreografias, quando chegou a vez da nossa categoria. Participávamos no Juniores II de dança contemporânea, lembro-me como se fosse agora. Estávamos todos sentados na arquibancada até que chamaram a nossa coreografia.

Olhamo-nos com certa desconfiança, pois o espanhol argentino é muito rápido. Então o apresentador repetiu a chamada para o prêmio de segundo lugar do Juniores II de dança contemporânea. Ficamos pasmos, éramos nós. Berê foi a última a entender que era para ela buscar o prêmio. Depois a academia ganhou outros em outras categorias. Enfim, chegamos em Pelotas ovacionados, principalmente pela comunidade da escola técnica.

Não é difícil imaginar que fomos convidados a apresentar a coreografia na escola, meu grande dia chegava, dançar no ginásio. Já não tinha tanto medo, afinal ganhamos um prêmio internacional, tinha que confiar ainda mais.

Porém, não fomos ao ginásio, mas ao auditório principal da escola que mais parecia um teatro com palco italiano, acústica maravilhosa, lugar onde os alunos tinham que respeitar e fazer silêncio para concentração de todos. Foi uma apresentação especial, melhor que todas que havíamos feito. Estávamos realmente compartilhando uma experiência.

Assim como a expressão da cor, a dança contemporânea me fascinava pela forma que o movimento se apresentava sem intenção de explicar ou interpretar algo de forma realista. Ciane Fernandes (2007), expõe com clareza as características da dança-teatro, estética presente na dança contemporânea, que explicam com olhar analítico as sensações que me aproximaram desta linguagem artística.

Na cadeia significante, os movimentos da dança necessariamente multiplicam suas possibilidades de interpretação, ao invés de conceberem uma clara mensagem ou significado. (...) A exata repetição de uma sequência de

movimentos (“repetição obsessiva”), rompe a convenção de dança como expressão espontânea. Este efeito é particularmente relevante na apropriação de gestos e reações cotidianas pela dança-teatro de Bausch. Movimentos técnicos de dança são mais facilmente vistos como abstratos, enquanto reações e gestos cotidianos são aceitos como naturais, momentâneos, reflexos diretos do estado emocional de seu executor. Mas Bausch traz ao palco exatamente o que nos parece mais espontâneo, e o revela como representativo na vida e no teatro. (FERNANDES, 2007, p. 57-58)

A dança contemporânea desmistifica a dança como lugar seletivo no qual apenas alguns com perfis específicos tem lugar. O tradicional é interrogado nessa estética que utiliza exatamente aquilo que é senso comum, dado como natural, e o desconstrói deslocando o objeto para uma outra paisagem que faz estranhar aquilo que é tido como “normal”.

O impacto que a dança contemporânea causa se dá pelo significativo, por aquilo que chega ao espectador pela sua qualidade de movimento, pelo seu efeito que se torna singular para cada espectador.

5.3 O SOM: MEMÓRIAS DA JUVENTUDE



Figura 7: “Op Art 2” – Aluno da turma 74/2017

“Op Art 2” integra a tríade que representa fortemente para mim o som e o movimento. A cor azul, relacionada com o *chakra* da garganta e da cabeça, juntamente com o espaço em branco, que me diz sobre possibilidades e pausa entre os sons da voz, remetem as vivências e descobertas com a voz falada e cantada. Momentos de integração entre o sonho e a realidade, o céu e a terra.

Terminei a escola técnica no ano de 1997. Já tinha a ideia de fazer teatro No ano de 1998, participei do grupo de Teatro Universitário da UFPEL, projeto na época dirigido por Fabiane Tejada da Silveira, que atualmente é professora adjunta da mesma instituição no curso de Licenciatura em Teatro.

Conheci o projeto quando estava no cursinho popular pré-vestibular da UFPEL através de apresentações do grupo. Cheguei a participar de algumas oficinas o que me despertou muito a vontade de estudar teatro, até que tentei o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1999.

Durante aquele vestibular, aconteceu algo que anos depois descobri ser muito comum. Passei na prova específica, mas não no vestibular. Eu tinha uma formação muito forte nas exatas, mas em história e literatura era uma dificuldade. O componente curricular história, por exemplo, foi ministrado apenas no primeiro ano do segundo grau²¹.

Este fato é importante de ser dito, pois as escolas técnicas na época tinham ainda muito resquício de um ensino tecnicista, no qual o estudo tinha um viés exclusivamente técnico de formação de profissionais para área das exatas: engenharias, telecomunicações, eletrônica, eletrotécnica, dentre outros.

A partir dos anos 2000, isso foi mudando. Atualmente, os Institutos Federais (IF's) têm, inclusive, o ensino médio separado do técnico, proporcionando um currículo que trabalhe todas as áreas do conhecimento de forma gradual.

Essa é uma relevante questão a ser narrada, pois uma família, que mandava seus filhos estudarem em uma escola técnica entre os anos 1970 e 1990, tinha geralmente o objetivo de vê-los empregados. A ideia incutida em minha mente era essa. Lembro-me que com dez anos de idade, quando estava lá fazendo teste para o coral, minha mãe me

²¹Atual ensino médio.

deu uma pasta preta para carregar o material escolar que dizia no plástico da frente “QUÍMICA” em letras roxas.

Ou seja, ela já me preparava para cursar química na escola técnica em Pelotas. Eu achei interessante, pois tinha visto um jogo para crianças sobre química, no qual havia frascos coloridos. A cor mais uma vez me fascinou. Imaginava-me fazendo muitas experiências coloridas e esfumaçantes.

Porém, para ingressar na UFRGS, só a química não bastava, precisaria me dedicar ao estudo em um cursinho específico, o qual minha família não poderia pagar, pois esperavam de mim a atuação no “mercado” de trabalho.

Nos anos 1990, isso atingiu boa parte da classe média brasileira. A maioria dos meus colegas foi trabalhar e seguiram estudando quando puderam. O meu caso não foi diferente. Decidi então que quando fosse possível iria voltar a estudar, mas isso não impediu que seguisse fazendo teatro.

No ano 2000, procurei sair do Rio grande do Sul, pois não encontrava emprego no estado na área de química. Alguns colegas de outros cursos da escola técnica já tinham tentado a vida profissional em Curitiba, que crescia muito, principalmente no ramo das telecomunicações.

Foi então que em março daquele ano fui morar com colegas na cidade de Curitiba. Rapidamente consegui trabalho em uma revendedora de produtos químicos, onde eu vendia os produtos e tinha contato direto com as pessoas.

Essa característica do trabalho foi o que me fez aguentar quatro anos como funcionária da empresa. Imediatamente também comecei a me dedicar à arte teatral e ao canto participando de montagens de espetáculos, através de oficinas e corais. Entretanto, em 2001, tive uma experiência marcante, a qual me levou, posteriormente, a decidir efetivamente cursar a Licenciatura em Artes Cênicas.

Naquele período participei do grupo de teatro da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) chamado “TANAHORA”²², na época dirigido por Laercio Ruffa, cuja proposta não eram apenas as montagens para apresentações, mas também a formação do artista. Os atores tinham aula de expressão vocal, canto, expressão corporal e interpretação com excelentes artistas da cidade e também recebiam um auxílio de custos para atuarem.

Para entrar no grupo, participávamos de duas seleções. A primeira era feita em dois dias. Tínhamos que cantar uma música de nossa escolha, dançar uma sequência de movimentos feita pela coreógrafa, encenar o trecho de um texto e criar uma improvisação em grupo que deveria ser apresentada no outro dia.

Após ser aprovada na primeira seleção, exigia-se que o candidato tinha que ficar mais um mês, sendo avaliado para depois efetivamente fazer parte do grupo. Consegui passar para segunda fase.

Durante esse um mês, o que me tocou com muita força no grupo foram alguns atores que me fizeram ter uma percepção mais aguçada da cena. Comecei a fazer teatro por causa dos sentimentos e emoções que ele me proporcionava. No entanto, era preciso muito mais que isso para professar essa arte.

Nas improvisações que fazíamos, os atores, que eram alunos do curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/PR), demonstravam o que se pode chamar de “inteligência cênica”.

Lembro-me de ficar admirada com a atenção ampla que eles tinham a tudo que acontecia em cena. Além de atuar com excelência, havia da parte deles uma percepção e um raciocínio sobre o andamento da improvisação; a atuação parecia nunca estar autocentrada.

Ao longo do convívio com aquela turma, conheci um outro lado do fazer teatral, que teve influência direta na minha escolha de tentar ingressar na Licenciatura em Teatro da FAP.

²²<http://www3.pucpr.br/tanahora/index.php>

Nesse grupo fiquei aquele mês, mas não fui aprovada no teste final. Ainda permaneci mais três anos na empresa de química que eu trabalhava. Participei de outros cursos e grupos de teatro da cidade. Tive diversas experiências e entendi a dificuldade de fazer teatro e poder sobreviver dele.

Porém, mesmo em meio às dúvidas e incertezas da carreira profissional, tomei coragem e fui atrás de uma formação mais aprofundada, tanto teórica como tecnicamente.

Sem tardar muito tive meu primeiro impedimento que foram os horários. As aulas da Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná (FAP)²³ eram pela tarde e na época eu trabalhava o dia todo. Então, optei pelo Bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em interpretação, que era um curso noturno.

O que a princípio foi uma escolha em função dos turnos se tornou mais tarde motivo de muita reflexão. Já no primeiro ano do curso, em 2004, mudei totalmente minha vida. Era difícil naquele momento trabalhar com outra coisa que não fosse o teatro.

Pedi demissão da empresa que trabalhava, pois, logo nos primeiros dias de aula surgiu uma oportunidade de estágio extracurricular na cidade de Araucária, região metropolitana de Curitiba, como oficina de teatro nas “Casas da Criança” mantidas pela prefeitura da cidade.

Esta experiência foi muito importante na minha trajetória como docente. Abordei esse contexto com mais detalhes no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)²⁴ do curso de Licenciatura em Teatro (UFRGS). No entanto, é importante salientar que estar oficina de teatro naquele momento fazia com que eu vivesse o fazer teatral de manhã até a noite literalmente.

²³Atualmente se denomina Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Curitiba II-FAP

²⁴O título do TCC se chamava: “Narrativas de memória: histórias de vida na escola e formação de professor de teatro”. <https://sabi.ufrgs.br>

As oficinas eram todos os dias uteis das sete da manhã até o final da tarde e depois eu ia direto para a faculdade, onde ficava das dezoito até às vinte duas horas.

Lembro-me que o cansaço era forte, porém, não mais que o desejo de estar naquele espaço de criação, desejo que foi potencializado pelo encontro que tinha com meus colegas, especialmente, cinco deles que me proporcionaram a experiência do trabalho em grupo.

Por convite de duas dessas colegas do pequeno “grupo dos cinco”, que tinham também um desejo de intensificar a criação coletiva, fizemos um grupo de improvisadores. Nele também participavam colegas veteranos.

Nossos encontros eram nos finais de semana em parques da cidade ou na casa de alguém para fazermos improvisações teatrais que eram embasadas em diversas fontes. Não tínhamos nada muito pensado. As vezes, repetíamos alguns jogos das próprias aulas de improvisação.

Ficamos um tempo nessa brincadeira até que um dos participantes veteranos, aluno na época do curso de direção teatral, nos convidou para fazer parte do seu pré-projeto de espetáculo, que no ano posterior iria ser finalizado e apresentado na mostra do curso de direção teatral.

Dessa forma, começamos a estudar o texto “O Grande Mentecapto”, de Fernando Sabino, adaptado e inserido no trabalho com jogos e improvisações teatrais a partir das práticas de Augusto Boal²⁵.

A peça se desenvolvia com um personagem fixo que era o “Mentacapto” feito por apenas um ator. Os outros personagens eram feitos por todos os outros atores que entravam na cena a qualquer momento. Tínhamos que ter muito jogo, pois nos comunicávamos por

²⁵Detalhes sobre o embasamento teórico do trabalho podem ser encontrados em textos publicados pelo professor e diretor teatral Cauê Kruger na plataforma *lattes*.

olhares e impulsos corporais que mostravam a decisão de entrar em cena.

Logo em seguida tomávamos posse de um adereço que significava o personagem e desenvolvíamos a cena procurando inserir um espectador. Todos os atores também poderiam ser narradores.

O embasamento sobre o uso do “sistema curinga” e a participação dos espectadores era feita a partir das referências das experimentações de Augusto Boal com adaptações feitas pelo diretor.

Porém, para mim, a marca maior desse trabalho era em relação com a voz, pois apresentávamos na rua. Até então minha vivência com preparação vocal era para salas fechadas, mas, na rua, tudo mudava. Era preciso uma outra ferramenta, uma outra alternativa.

Foi quando conheci as experimentações com os ressonadores corporais pesquisados pelo encenador teatral Jerzy Grotowski (1968) e encontrei não só uma perspectiva para a voz teatral na rua, mas também, para um fértil caminho como atriz/pesquisadora.

No uso dos ressonadores encontrava um meio termo entre voz cantada e voz falada. Achando os espaços onde o ar reverberava em vibração era possível atingir com maior facilidade o outro sem machucar o aparelho fonador. Meu papel no grupo foi se estabelecendo no lugar da pesquisa sobre a voz.

Durante minha trajetória artística, de forma geral, fui profundamente afetada pelo ato de cantar e pelo timbre das vozes que escutava. Elas penetravam como matéria sutil, que vibrava no corpo de quem cantava, no espaço e no corpo do outro.

Tais sensações sempre me fascinaram muito, queria ter mais oportunidades de exercitar o canto no teatro. Gostaria que ele fosse, efetivamente, inserido no trabalho cênico. Procurei então formação mais específica em música, a qual me proporcionou dois anos de estudo no Conservatório de Música Popular Brasileira de Curitiba²⁶.

²⁶Estudei canto popular no Conservatório de MPB de 2005 a 2006.

Através do Conservatório, além da prática do canto em si, fiz aulas de solfejo, as quais me ajudaram muito a perceber os ressonadores conforme as notas musicais e suas alturas. Em 2006, tive a oportunidade de participar do *workshop* “Voz e Ação Vocal”, ministrada por Carlos Simione, ator do grupo LUME²⁷ de teatro. Simione trouxe para o trabalho o treinamento com as energias corporais através de processos de exaustão do corpo.

O trabalho aliava corpo e voz de forma muito dinâmica. Foi um momento marcante no processo de atriz e com o grupo de teatro. Seguíamos com as apresentações nas ruas de Curitiba e em festivais da cidade, porém, agora com uma potência vocal proveniente da conexão corpo/voz.

Na minha experiência, a relação com o público se renovou a partir desta descoberta. Conforme entrava em cena, percebia-me como alguém que cantava embora estivesse falando. A troca de energia com o público era efetiva.

Lembro-me que em uma das apresentações na “Boca Maldita”, espaço conhecido da Praça XV de Novembro em Curitiba, um espectador, muito atento, sorriu para mim no final da peça e espontaneamente me deu um abraço.

Não tinha a menor ideia de quem ele era tão pouco fiquei sabendo depois, pois o abraço que ele iniciou deu sequência a outros que íamos recebendo das pessoas que se aglomeravam por ali.

O trabalho com “O Grande Mentecapto” foi apresentado durante todo ano de 2005 e com algumas apresentações em 2006. Um outro colega que cursava direção deu sequência ao trabalho, já que o diretor havia se formado e iria fazer o mestrado fora de Curitiba.

A vivência da rua me trouxe um outro olhar para a arte teatral em função do jogo com o espectador ou com qualquer outra coisa que se manifestasse no momento da cena. É impossível a quarta parede, por

²⁷Muito conhecido por seus espetáculos e pesquisas baseadas nas experiências de trabalho dos encenadores Jerzy Grotowski e Eugênio Barba, como também o estilo clown de interpretação

mais que eu tentasse me refugiar em mim mesma em alguns momentos. A rua não me dava essa chance. Era preciso que eu me rendesse a escutar o outro.

A relação com a escuta foi ganhando força na continuidade do trabalho com o grupo através do nosso treinamento e ensaios semanais. Fizemos outros espetáculos durante o ano de 2006 e 2007. Um de nossos trabalhos mais marcantes, a meu ver, foi a peça Cinco Marias, inspirada no livro de Fabrício Carpinejar.

Durante esse processo utilizamos muito o entoar de canções e sonoridades diferentes. A peça se passava dentro de uma casa, na qual morava uma das atrizes. Fizemos um belo trabalho, mas era visível que havia um desgaste que se dava em função das escolhas estéticas.

Íamos cada um tomando rumos diferentes, tanto que, atualmente, estamos todos ainda no caminho da arte, mas em áreas de atuação diversas²⁸. Ao terminar a faculdade pensava em seguir estudando e voltar para o Rio Grande do Sul por questões pessoais e familiares.

Descobri, então, que a UFRGS já tinha um mestrado em artes cênicas e que lá existia uma professora chamada Mirna Spritzer que trabalha com temas como voz, escuta e peças radiofônicas. Assim, em 2008, me inscrevi como aluna especial do curso de mestrado na disciplina “O ator e a Criação Vocal”, ministrado pela professora. Como também, consegui trabalho como professora de teatro em horário extraclasse, na escola Marista Champagnat em Porto Alegre.

É importante salientar que durante todo esse processo artístico sempre estive ministrando aulas ou oficinas. Além de oficina pelo município de Araucária, trabalhei também na prefeitura de Curitiba e fui professora de artes pelo estado do Paraná dentre outros trabalhos.

²⁸Comento com detalhes sobre esse contexto em minha dissertação “Para além do ensaio: meditação tibetana no processo de criação cênica”, apresentada em 2010, no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS.

Por ironia do destino a química não me trouxe o desejado retorno financeiro e profissional que o teatro acabou proporcionando. O teatro foi lugar de muito trabalho, fosse em cena ou na docência.

O ano de 2008 foi tempo de penetrar na pesquisa em artes cênicas, traçar diálogos entre prática e teoria. As aulas da atriz, professora e pesquisadora Mirna Spritzer me faziam acordar para o caminho da escuta em função da palavra, do ler e dizer, da oralidade, de caminhos esquecidos pelo hábito da escrita e da leitura silenciosa.

Havia nas aulas da professora uma atenção ao detalhe, ao sutil. Spritzer dava espaço para a experimentação teatral, para a prática que anunciava a pesquisa e não o contrário, enfim, efetivamente uma pesquisa artística.

5.4 O SILÊNCIO: MEMÓRIAS ADULTAS



Figura 8: "Gauguin 2" - Aluna da turma 64/2018

O trabalho anterior também é consequência da aula sobre Gaugin, que retratei no capítulo três desta tese. A escolha desta imagem tem a ver com os espaços vazios, a simplicidade e a clareza que nela contém.

As “memórias adultas”, conforme nomeei o artigo, são repletas de uma busca por estes espaços vazios, pelo tempo que pára internamente e escuta. O som das memórias da juventude pede lugar para a pausa das memórias adultas.

As cores quentes e frias da imagem ficam mornas na presença do vôo dos pássaros e do céu tom pastel. Essa era a mente que procurava, mais leve, porém que voasse sem medo.

Assim como para os alunos foi difícil experimentar o diferente, para mim, nessa fase da vida acadêmica, foi um desafio propor algo que para muitos é quase uma impossibilidade: o aquietar da mente e do corpo.

Para algumas pessoas, meditar de forma imóvel e silenciosa é tão desconcertante como a sensação dos alunos do sexto ano pintando com cores incomuns coisas que sempre foram de determinadas formas.

O novo faz emergir o risco, a tensão, mas o interesse e a vontade foram maiores que o medo. As vivências com a meditação e o compartilhar delas me fizeram diluir alguns pré-conceitos que eu não sabia que tinha e entender que algo que nos é diferente, primeiramente, precisa ser escutado.

Acolher e interagir são escolhas posteriores ao ato da escuta. Porém, o julgamento prévio pode nos sabotar e nos fazer negar uma experiência que seria transformadora como foi para mim a que narro a seguir.

No ano de 2009, ingressei como aluna no Mestrado em Artes Cênicas da UFRGS com a orientação da professora Mirna Spritzer. Os caminhos traçados na dissertação tiveram consequências fundamentais na continuação da minha formação e atuação docente.

A pesquisa de mestrado, intitulada “A meditação tibetana em um processo de criação cênica”, integrou aspectos do ensinamento budista tibetano no processo de criação cênica, com o objetivo de proporcionar à atriz e à diretora teatral da peça “Canção de Ninar” de Samuel Beckett uma ampliação da percepção de si durante o fazer cênico.

Para tanto, utilizei a meditação tibetana como prática principal visando possibilitar aos integrantes, através dos seus corpos, um encontro com uma *presença plena* e as *Cinco Sabedorias* apresentadas pelos ensinamentos tibetanos. O objetivo era promover a experiência com a percepção de uma *passividade criadora*, ressaltada por Jerzy Grotowski (1968, p. 194 - 200).

Através da prática meditativa, ampliamos a atenção até chegarmos a um apaziguamento de todo aparato psicofísico trazendo-o “de volta para casa” conforme ressaltou Grotowski (1968).

A *passividade criadora* ou *coragem passiva*, levantadas pelo diretor, estavam diretamente ligadas a prática meditativa, pois ela oferecia oportunidade para a quietude interna e externa, oportunizando uma experiência de escuta ampliada e relação com o aqui/agora.

A meditação era experienciada por mim individualmente e depois compartilhada com o grupo. Procurávamos compreender na cotidianidade do trabalho as impressões e relações estabelecidas através da experiência.

Durante o mestrado também fui bolsista REUNI e fiz dois estágios docentes que mobilizaram em mim uma necessidade de rever a prática meditativa compartilhada em sala de aula. Esse convívio com as turmas foi tão significativo que fizeram parte de um capítulo da dissertação e deixaram um espaço aberto para reflexões e proposições.

Na experiência que tive no primeiro semestre de 2009, com a disciplina Corpo e Voz III²⁹, decidi que, para melhor adequação da

²⁹Disciplina ministrada pela professora Leonor Cabral Melo, no departamento de Arte Dramática da UFRGS. Atividade de assistência ao ensino, referente a exigência da bolsa REUNI.

prática ao contexto dos alunos, faria mudanças em algumas características formais da meditação.

Não fazia as preces que iniciavam e terminavam a prática, mas mantive o gesto inicial, pois ele estabelece uma organização da postura corporal, a qual institui um ambiente respeitoso e de atenção dirigida.

Como também, relembrava as principais motivações que nos levavam a praticar a meditação. Essa mudança ocorreu, porque queria deixar claro que não havia a necessidade de ser um “iniciado” na tradição para poder fazer a meditação.

O resultado dessa experiência de trinta horas, das quais eu compartilhei a meditação com os alunos, trouxe alguns retornos que estimularam a continuação do trabalho. Ao final da atividade a turma fez avaliações sobre a minha atuação junto à disciplina e o destaque foi para a meditação.

Durante as aulas de voz, relativas ao período de atuação III/Corpo e Voz III, as aulas nas quais a pesquisa da mestrandia ocorreu foram especialmente centradas. Considero esse aspecto fundamental, visto que meu desempenho vocal depende muito de um bom momento emocional e através da meditação isso foi auxiliado, além do fato de que a postura ideal para a meditação é ótima para organizar o corpo para perceber todos os pontos do corpo. Enfim, considerei o trabalho muito bom e contribuiu para enriquecer as aulas com objetivos de concentração que vão além do trabalho vocal.³⁰

- 1- Relevante porque auxiliou nos inícios das aulas através da prática de meditação e da explicação dessa prática.
- 2 – Formas de meditação, aquecimento, mobilização das articulações, bons minutos meditando.
- 3 – Conhecimento de uma prática nunca experienciada e de seus preceitos. Respirar, controlar, resistir, analisar, enxergar, entrar em contato consigo: atitudes que colaboram com o trabalho do ator.³¹

As impressões coletadas nesse trabalho foram muito importantes, porque me ajudaram a perceber o quanto a meditação poderia contribuir não só para a cena teatral, mas para a formação do artista cênico. Já em meu estágio docente no primeiro semestre de 2010, no qual tive novamente a oportunidade de estar com uma outra turma da mesma disciplina (Corpo e Voz III), tive uma experiência mais intensa.

³⁰Aluno 1, Formulário de avaliação, 2009/1

³¹Aluno 2, Formulário de avaliação, 2009/1

Nesse novo estágio pude vivenciar a meditação praticamente todos os dias junto aos alunos. Várias das falas e relatos dos alunos foram refletidos por mim e relacionados à própria questão do compartilhamento da prática meditativa, pois, alguns deles trouxeram visões bem diversificadas sobre as aulas³²

Aula 2 – Achei interessante também quando o colega relatou as “ilusões” causadas pela concentração prolongada do olhar durante a meditação. Comigo sempre acontece o mesmo e de certa forma até então achava bastante desconfortável tal sensação – desconfortável por ter a impressão de que elas “atrapalhariam” minha concentração. Mas ouvindo os relatos do colega e da Rochele passei a interpretar essas ilusões de forma positiva. Para finalizar, gostaria de dizer que em mim colou muito fundo a frase citada pela mestrandia Rochele: “A expectativa é a base do fracasso”³³. A frase é um primor de concisão e ficar explanando sobre ela seria uma contradição desnecessária. Só gostaria de dizer que passei a refletir bastante sobre esse assunto (e sobre os desdobramentos da minha própria vivência pessoal) que a frase nos desperta.³⁴

Aula 2 - A experiência dessa aula se deu totalmente diferente da primeira. A princípio estava bastante entusiasmada, porém na meditação não consegui a concentração necessária para entrar no trabalho. Quanto mais tentava, a dificuldade de concentração aumentava. Ao fazermos a meditação em pé com o objetivo de o grupo caminhar na mesma sintonia, percebia que a relação era um tanto forçada.³⁵

Após receber os relatórios de aula, questionei os alunos sobre algumas dúvidas que tinha em relação aos seus depoimentos. Entretanto, o aspecto que mais me fez pensar foi a impressão que cada um teve da prática como um todo.

Essa reflexão me remeteu à relação observador/objeto. Olhava para os relatos e enxergava como cada um construiu a aula. Eu estava lá, dei a mesma aula para todos, porém cada um viveu uma realidade. O que ficou demonstrado nas citações acima, através dos pontos diversos que destacaram da mesma aula.

³²As aulas estão identificadas como 1,2,3,4. Equivalem respectivamente a: 16/03, 24 e 25/03, 31/03 e 01/04, 7 e 8/04 de 2010. Finalizando assim, 30 horas de estágio docente.

³³Esta frase foi dita por Alan Wallace durante um retiro realizado em junho de 2009 no Centro de Estudos Budistas Bodisatva, em Viamão – RS. Mais sobre no site <http://bodisatva.com.br/palestra-de-alan-wallace-em-curitiba-audio-na-integra>

³⁴Aluno 3, Relatório de aula, 2010/1

³⁵Aluno 4, relatório de aula, 2010/1

Olhando para essa experiência percebi que, mais do que compartilhar a meditação, precisava estar atenta às necessidades do contexto, assim como precisava encontrar outras maneiras de viabilizar esta prática.

Ao ler o segundo relato, perguntei-me até que ponto aquela prática poderia beneficiar o trabalho do ator, já que alguns deles poderiam não ter nenhuma sintonia com ela? Ou, que outra prática corporal poderia ser trabalhada para que o ator experimentasse a percepção possibilitada pela meditação?

O período que fiquei junto à turma foi curto para poder sanar essas dúvidas. No entanto, me remeti ao próprio ensinamento budista para tentar esclarecê-las. As três principais escolas do budismo, *hinayana*, *mahayana* e *vajrayana*³⁶, floresceram a partir das necessidades e visões do contexto.

Cada uma, a sua maneira, procura o mesmo fim. A primeira escola citada, por exemplo, é reconhecida como “O Caminho do Ouvinte”, pois ela privilegia a audição do ensinamento enquanto caminho para a liberação.

Sendo assim, vejo que, ao compartilhar a prática, é interessante fazê-la nascer junto ao ambiente. O que julgo ser também um grande exercício de escuta e atenção plena. Portanto, no decorrer da pesquisa, a visão estabelecida pela vivência com as turmas foi de grande aprendizagem para mim enquanto professora de teatro me fazendo reinventar a forma de propô-la.

6. SIGNIFICANTES ATUANDO NO MUNDO

As marcas do passado encontram-se com os relatos do presente. Assim, neste capítulo, exponho as narrativas de memórias mais atuais considerando esses elementos significantes como estruturantes da atuação docente nos diferentes níveis de ensino.

³⁶Estas são apenas as principais escolas, sendo que dentro delas há ainda subdivisões. A linhagem Vajraiana, por exemplo, é uma subdivisão que se consolidou enquanto escola.

6.1 SOM, MOVIMENTO E SILÊNCIO: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR



Figura 9: “Camaleão” – Aluna da turma 64/2018

Quando estamos em sala de aula, deparamo-nos com preferências, gostos, desejos. Em uma das aulas em que mostrava imagens sobre o teatro grego e suas figuras mitológicas, percebi que uma das alunas, entre um olhar e outro à minha explicação, olhava o celular e desenhava.

No final da aula, pedi para olhar o que estava fazendo. Ela me mostrou muito rapidamente e desconversou constrangida. Na aula posterior, a aluna me trouxe o desenho de “presente”, agora com a pintura que significava a mudança de cores do camaleão.

Não sei ao certo porque ela escolheu aquele animal, mas percebi que ficou muito orgulhosa do trabalho que fez, apenas olhando a imagem de um celular. Na realidade, vários alunos faziam isso nas aulas. Olhavam para imagens que os interessavam e trabalhavam no desenho.

Estas situações me fizeram refletir sobre o ensino de arte nas escolas, que apesar de incluí-la como disciplina obrigatória no currículo, não garante a presença de professores especialistas. Nossa conjuntura não era das piores, pois tínhamos uma professora de artes visuais, mas que não ministrava aula para aquela turma.

O máximo que pude fazer sobre o desenho da aluna foi elogiar o seu trabalho e falar da escolha das cores, assunto que muito me interessa. Por isso fui buscar um conhecimento um pouco mais aprofundado. Porém, quanto à prática do desenho, o que ela poderia melhorar ou avançar eu não tinha a menor competência e não saberia como ajudar.

Reflico mais sobre as questões das políticas públicas de ensino de arte na educação básica no capítulo posterior. No entanto, escolhi essa imagem para este capítulo em função do animal camaleão e da mudança de cores.

O camaleão é um tipo de réptil que, dependendo da espécie, apresenta a característica de mudar a coloração da sua pele. Os tons e as circunstâncias para que a mudança de cor aconteça variam, podendo ser para camuflagem, alguma resposta social, ou as mudanças

das condições ambientais. Geralmente, as cores mais escuras aparecem quando estão irritados ou querendo amedrontar. Quando cortejam, ficam mais coloridos, com cores mais claras.³⁷

Na experiência docente no ensino superior, tive que me tornar essa espécie de camaleão. “Mudei de cor” ao me deparar com o ambiente da disciplina Corpo Vocal, que tive que ministrar para o curso de Licenciatura em Dança, na qual procurei aprofundar os estudos nas questões do movimento.

Comecei a querer “mudar de cor” várias vezes, pois cada nova experiência com a dança me proporcionava a reinvenção dos planos de aula de voz para o teatro. Percebo que se adaptar a um novo ambiente não é apenas resignação, mas é ação e integração.

A seguir narro a vivência no ensino superior, na qual compreendi que o fazer de um plano de aula para alunos de dança e teatro é um processo de intenso estudo, risco e criação artística.

Logo após a experiência citada no capítulo que trata sobre as memórias adultas e finalizar o mestrado, ingressei como professora temporária dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas, mais precisamente como professora nas disciplinas de Expressão Vocal I/II e Corpo Vocal I/II.

As disciplinas transitavam entre propostas pedagógicas distintas pela sua finalidade, mas indissociáveis no seu fazer. A princípio eu preparava as aulas dos cursos de forma separada, dando maior ênfase para a voz e o movimento nas turmas da dança e voz e texto para as turmas do teatro.

Para as aulas de corpo vocal, vasculhei com mais perspicácia os escritos sobre Rudolf Laban, encontrando, na pesquisa de Ciane Fernandes (2006), principalmente no livro “O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas” importantes esclarecimentos sobre a relação movimento/voz e mais

³⁷Disponível em: <https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Curiosidades/curiosidades_camaleao.php> Acesso em: 10/2019.

uma série de práticas que estimularam a experimentação e a reinvenção de outras formas de fazer a partir daquelas explicitadas no livro.

Como também, aprofundi o estudo no tema sobre as dinâmicas do movimento da voz de Lucia Helena Gayotto, através do livro “Voz Partitura da Ação” (2002) e do artigo “Dinâmicas de Movimento da Voz” (2005).

As relações que Gayotto (2005) estabelecia entre os fatores do movimento (peso/energia, tempo, espaço, fluência) e os recursos aplicáveis à voz (intensidade, articulação, respiração, altura, ressonância) instigaram a uma experimentação que inserisse movimentos e palavras, as quais desencadeariam a emissão de tais fatores pela voz.

Pensei então, primeiramente, em trabalhar com ações simples como: caminhar, correr, sentar e deitar que, aliadas a música, poderiam propiciar a percepção do fluxo contínuo ou entrecortado, espaço direto ou indireto, peso leve ou forte e tempo acelerado ou desacelerado.

Na pesquisa de Fernandes (2006), há uma sugestão de músicas para percepção de cada um dos fatores. No entanto, ao iniciar sua escrita sobre cada fator do movimento, a autora abre com um pequeno conjunto de palavras que estimulavam a percepção de como se daria o movimento no corpo e na voz.

Sendo assim, decidi que a aula começaria com o aquecimento vocal/corporal, através do qual os alunos buscariam uma movimentação associada à sonorização. Em seguida, iria inserir a proposta de trabalhar os fatores a partir de ações simples que seriam estimuladas pela qualidade da minha voz, associada aos fatores do movimento. No final, faria o desaquecimento. Abaixo apresento o trecho do plano de aula no qual registrei a atividade proposta.

Corpo Vocal I – Aula fatores do movimento na relação “corpo voz palavra” Aquecer articulações com sonorização: (...). Exercícios com as ações caminhar, correr, sentar e deitar a partir dos fatores: fluxo, espaço, peso e tempo. FLUXO: Livre ou contínuo- “Sou fluxo incontrolável. Não posso interromper-me. Só vou e vou e vou. Continuamente. Movimento.” Contido

ou entrecortado – “Controlado e controlável. Cada movimento é restrito e cuidadoso.” ESPAÇO: Direto – “Consciente de meu espaço. Objetivo, mira, alvo. Sei onde quero ir. Todo o meu corpo canaliza-se ao ponto escolhido”. Indireto – “Atento a todo espaço ao meu redor. Todos os pontos ao mesmo tempo. Meu corpo move-se. Consciente de muitos simultâneos pontos. Céu repleto de estrelas.” PESO: Leve – “Sou carregado pelo ar. Quase que contra a gravidade. Minhas células são leves, plumas.” Forte – Meu corpo se impõe. Vigoroso, firme. Armazeno e movo.” TEMPO: Acelerado – “Apressado, urgente. Acelero no tempo. Cada vez mais rápido.” Desacelerado – “Descansado, prolongado. Desacelero no tempo. Cada vez mais vagaroso e lento.” (...). Desaquecimento vocal (...).

Ao ser proposto esse exercício em aula, dividi a turma em dois grupos e solicitei que a partir da escuta da minha qualidade vocal, que procurava ir ao encontro do sentido de cada texto, os alunos executassem as ações: caminhar, correr, sentar e deitar primeiramente com o corpo.

Com cada uma das ações passaram por todos os fatores. Logo depois pedi que eles lembrassem alguma parte de um texto qualquer e que novamente fizessem o exercício, mas agora com a inserção da palavra.

Foi um experimento extremamente fértil. Diferentes formas de expressar a mesma frase surgiram quase que instantaneamente. Movimento e voz faziam a dança do corpo e do texto no espaço. Foi realmente surpreendente e impactante o que acontecia em aula.

Tanto que, em um determinado momento me questionei por que fazia aquela experiência apenas com a Licenciatura em Dança? Como eu poderia poupar os alunos do teatro dessa investida no movimento? A pesquisa de Gayotto foi de importante auxílio para a mudança nos planos de aula.

O pressuposto é que a voz, imbricada ao/no corpo, é corpo vocal, o que nos leva a estudá-la, repensar sobre seus universos e conexões, aprecia-la e incorporá-la como tal. Porém, o que se percebe muitas vezes, na formação de estudantes e profissionais da área de voz, é que as práticas ficam dissociadas das de corpo, dadas em momentos distintos, para que as associações sejam feitas depois, por cada um. Essa é uma realidade comum na formação do fonoaudiólogo, mas também na dos atores que, mesmo considerando a importância do binômio corpo versus voz como instrumentos de preparação, têm comumente seus trabalhos realizados em momentos distintos. (GAYOTTO, 2005, p. 403)

Tomar tal atitude de não incluir o campo da dança no teatro iria de encontro com as pesquisas na área da voz, as quais buscam a não dissociação dos elementos voz, corpo e movimento. Algo que é tão debatido entre os profissionais da área, sejam eles especialistas da voz, artistas ou professores, não poderia acontecer em um ambiente tão propício para experimentação. Era preciso naquele momento cruzar as fronteiras. Apesar do receio de não ser bem aceito, era algo importante a ser feito.

Assim, a provocação estética estabelecida por aquelas formas de expressão que apareceram em aula me sugeriram trabalhar com o texto “Advice to Iraqi Woman” ou “Conselho para as Mulheres Iraquianas” (2003) do britânico Martin Andrew Crimp.

O texto foi publicado no jornal *The Guardian* e teve apresentação única no *Royal Court Theatre* em evento de protesto contra a guerra do Iraque. Segundo Mattana (2013) diretor de teatro e pesquisador da obra de Crimp:

A peça faz uma caricatura das preocupações do Ocidente a respeito da infância e do cuidado com os filhos. Porém, é evidente a relação entre o texto e as imagens de mães e crianças iraquianas nos jornais britânicos da época”. (SIERZ, 2006, p. 63 apud MATTANA, 2013, p. 27).

Todavia, apesar do forte teor político/crítico do texto, foi o seu formato que propiciou a ligação com a proposta da aula, pois se tratava de uma dramaturgia contemporânea, na qual a narrativa preponderava. Não há ação dramática, mas uma espécie de alerta ou “conselho”. Para melhor compreensão, inserimos um trecho do texto :

A proteção das crianças é uma prioridade. Mesmo uma criança pequena numa bicicleta deve usar capacete. (...) Não compre um ursinho de pelúcia se o olhar dele não se fixar no seu. Confira o som do ursinho de pelúcia. Se você acha que o som pode assustar sua criança, não compre. (...) As frutas devem crescer cercadas de cuidados. Os plantadores de frutas e a própria terra devem ser tratados com cuidado e respeito se você quer que sua criança cresça saudável. (...) Use um bom protetor solar. Use uma boa marca. Use um protetor confiável. Se você usa um protetor confiável e de boa marca, suas crianças não queimam. Suas crianças não queimam se você

sabe gastar com um protetor confiável³⁸. (CRIMP, 2003, n.p., tradução nossa)

Por não ter uma introdução, um conflito e um desfecho, como também, nenhuma indicação de ação, os alunos não foram induzidos a nenhum tipo de interpretação ou intenção. A partir da qualidade do movimento eram reinventadas formas de dizer e diferentes sensações passavam a ser vivenciadas em aula.

A movimentação se tornava muito interessante e se percebia que era importante tentar repetir algumas descobertas que surgiram naquele imprevisto. Através do estímulo que surgiu da experiência, houve o desejo de montar aquele texto a partir daquela proposta. Foi então que tive a ideia de dividir os grupos em subgrupos de duas ou três pessoas e o texto em seis partes.

Dessa forma, solicitei que os subgrupos escolhessem combinações entre os fatores do movimento (fluxo, espaço, peso e tempo), seus elementos (contínuo/entrecortado, direto/indireto, forte/leve, acelerado/desacelerado) e as ações praticadas no exercício anterior, no sentido de que procurassem investir em níveis variados na dinâmica com o espaço, pois criariam novas movimentações.

Cada combinação poderia ser inserida em um trecho do texto. A ideia era que cada subgrupo criasse sua cena e depois fariamos uma colagem, a princípio, na mesma ordem do texto original.

A reação dos alunos foi de estranhamento em um primeiro momento, mas logo começaram a se entrosar com a proposta e o movimento inventivo passou a fluir continuamente. Notei que no curso

³⁸The protection of children is a priority. Even a small child on a bike should wear a helmet.(...) Don't buy a teddy bear if the eyes are loose. Check the squeak of the teddy bear. If you think the squeak might frighten your child, don't buy it. (...)The fruit must be grown scrupulously. The growers of the fruit and the land itself must be treated with scrupulous respect if you want your child to thrive. (...)Use a good cream. Use a good brand. Use a reliable cream. If you use a good brand of reliable cream your child will not burn. Your child will not burn if you are liberal with a reliable cream. (CRIMP, 2003, n.p)

de teatro a relação movimento e palavra foi mais equânime, no sentido de que um não sobrepôs o outro.

Com raras exceções a palavra ficou mais em evidência do que o movimento, entretanto, na dança foram apresentados complexos movimentos e coreografias, mas o texto e a voz ficaram abafados.

Tenho a clareza de que isto aconteceu devido à trajetória de pesquisas e práticas no âmbito do fazer teatral que sempre buscaram uma forma de aperfeiçoamento do trabalho com a voz e, sem dúvida, pela direta conexão do trabalho do ator com o texto.

Percebemos que no âmbito do nosso semestre no curso de dança conseguimos despertar alguma potência vocal dos dançarinos, porém, a maioria deles não teve ao longo de sua história com a dança nenhuma relação com a voz ou palavra, menos ainda com o movimento em meio a esses elementos.

Embora a voz esteja presente em diversos trabalhos de dança e performance ainda existe muito a ser feito em relação a formação desses artistas e professores da dança. Esta discussão com certeza é pauta para um outro debate, pois envolve além da prática vocal uma abordagem sobre o currículo.

Todavia, uma questão muito interessante foi levantada pelos alunos da dança no que diz respeito a uma melhor compreensão da qualidade do movimento corporal a partir da transposição destas qualidades para a voz.

Sendo assim, nos dois cursos essa experimentação gerou envolvimento e um interesse grande dos alunos, os quais solicitaram que lhes fosse enviado o plano de aula com o passo a passo dos exercícios a fim de que eles pudessem analisar melhor e prosseguir experimentando como um treinamento. Segundo ICLE (2010), “(...) a sala de aula, (...) é um laboratório de criação coletiva em que professor e aluno se juntam para uma experiência de construir”.

O desejo de criação, nesse caso de uma pedagogia vocal, acabou por fazer refletir mais profundamente sobre o papel do professor em sala de aula, pois assim como a princípio constatei que era inviável

separar as ações propostas para aulas nos dois cursos, vi que também nesta relação artista/professor o mesmo aconteceu.

Pois, ao longo do semestre passei a receber comentários das turmas sobre os experimentos que eles faziam com os seus alunos de projetos e estágios a partir de nossas práticas em sala de aula.

Sem a intenção de se tornar uma pedagogia de ensino do teatro propriamente dita, relacionada diretamente com os estudos que abordam as pedagogias teatrais, a estratégia pedagógica vocal foi absorvida como uma possibilidade de execução com alunos do ensino fundamental.

Esta experiência foi realizada nas disciplinas da chamada “prática de ator/atriz”, no entanto, os alunos eram da Licenciatura em Teatro, alguns também participavam do projeto de extensão “Teatro nas Escolas” e outros do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Havia ainda, o grupo dos que não queriam ser professores, mas estavam ali porque não tinham a opção Bacharelado ou queriam garantir algum futuro “estável”.

De certa forma existia uma separação entre o artista e o professor, porém, um aspecto foi fundamental para dar início a uma investigação sobre arte e docência. A maioria dos alunos, inclusive os que diziam que não queriam ser professores, passaram a se basear nas aulas de expressão vocal para atuarem em seus estágios e projetos.

O que a princípio preocupava um pouco, porque alguns expressavam essa escolha como uma forma de uso ou aplicabilidade. Mas, era possível perceber um sentido de êxito em seus depoimentos relacionados à curiosidade e ao envolvimento sensível que aquela ação despontava nas crianças que participavam nestes projetos dos alunos.

Nas aulas de voz utilizamos a língua, a boca, a palavra, o corpo e o movimento das maneiras mais inusitadas ou não cotidianas. Segundo os alunos as crianças tinham prazer, nojo, curiosidade e estranhamento com o que estava sendo feito, mas em nenhum momento perdiam o envolvimento, participavam da experiência.

A disciplina de voz não era direcionada para ministrar aulas ou oficinas para crianças e adolescentes, mas alguma relação foi feita nesse sentido, a qual despertou a percepção das possibilidades daquele fazer.

Segundo José Simões de Almeida Júnior (2013), que foi professor da disciplina de estágio III e IV do curso de teatro da UFMG, os alunos se queixavam da ausência de disciplinas práticas vinculadas especificamente ao ensino de teatro ao longo de sua formação:

De acordo com o relato dos alunos, são poucos os professores das disciplinas práticas, tais como improvisação, direção, entre outras, que expressam claramente o vínculo de uma dada técnica teatral com a educação. Isto é, o modo como aquela atividade artística (que está sendo vivenciada pelo licenciado) poderá se realizar na sala de aula, seus objetivos pedagógicos, etc., tanto no âmbito da educação formal como não formal. A situação enfrentada nesta relação ensino/aprendizagem considera que cabe ao aluno a responsabilidade de organizar tais conhecimentos e o desenvolvimento da prática pedagógica, para os seus futuros alunos – adolescentes e jovens – na escola. (JUNIOR, 2013, p. 54)

Podemos observar nesse relato muitas semelhanças com o processo da disciplina de expressão vocal, bem como minha trajetória de atuação e docência.

Assim, a questão que me instigava era sobre a problemática da cisão que ocorria entre a prática artística e a prática docente. Como nós traçamos ou poderemos traçar relações entre nossos fazeres artístico e docente?

Para tanto, pensei que era preciso investir em maneiras de pensar menos tradicionais que promovessem possibilidades para uma compreensão ampliada e diferente dos enquadramentos que aparentemente nos são impostos, uma dessas formas foi a *A/R/Tografia* conforme expliquei no capítulo três.

Assim como nas aulas dos cursos de dança e teatro existiam papéis distintos, mas que apresentavam fronteiras borradas entre saberes, permitir-se ultrapassar essas barreiras e abordar experiências com a voz em diferentes contextos exigia uma escuta atenta e aprimorada a cada forma diversa que surgia.

6.2 COR, SOM, MOVIMENTO E SILÊNCIO – DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL



Figura 10: "Afetivo-retrato"- Aluna da turma 65/2017

A imagem deste capítulo é de uma aluna do sexto ano, que aprimorava sua vontade de desenhar e pintar em um curso extraclasse na cidade de São Leopoldo.

Poderia chamá-lo de autorretrato, mas como não fui eu que fiz o chamo de afetivo-retrato. A aluna me presenteou com o desenho e um lindo bilhete escrito por ela durante uma festa surpresa de aniversário que os alunos da turma 65 fizeram para mim.

Foi um dia de muita alegria, abraços e comilança. Geralmente nossos encontros eram assim, só não havia tanta comida, nosso alimento cotidiano eram as experiências com os jogos teatrais, os sons, as escutas, as cores, os movimentos e as invenções de histórias.

Ver a imagem que a aluna construiu com tanto cuidado me fez reconhecer o zelo e o afeto com que tratei as experiências docentes-artísticas e assim constituí um conhecimento sobre arte.

Neste capítulo narro as experiências com as turmas dos anos finais do ensino fundamental. O trabalho com os fatores do movimento e o som que surgiram das aulas de expressão vocal, por exemplo, nesta nova etapa são propositalmente abordados nas aulas.

As vivências com a arte na escola e no ensino superior formaram uma professora que a partir de agora assume os significantes anunciados pelo fazer teatral como experiências artísticas que fazem parte do plano de aula.

Assim como a aluna criou a imagem e a carta com riqueza de expressividades, detalhes, combinando tonalidades, contrastes e reflexões procurei fazer o mesmo quando preparava as aulas.

Guardo este presente da aluna desde o ano de 2017 com muito zelo, pois além de ter sido algo muito pessoal, me fez reconhecer que o conhecimento acadêmico quando rodeado por cuidado e afeto constrói algo que realmente podemos considerar significativo, pois permeia nossa vida em suas mais diversas situações.

Após a experiência no nível superior como professora de futuros professores vivenciei novamente em 2015 o lugar de professora no ensino fundamental atravessada, agora, por todas as questões que levantei no capítulo anterior.

Retorno para escola básica como professora contratada do estado do Rio Grande do Sul trabalhando com anos finais do ensino fundamental e na modalidade de ensino de jovens e adultos, mais precisamente em um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), o qual se dava de forma semi-presencial onde o aluno tinha uma orientação do professor, estudava à distância e fazia uma prova sobre o conteúdo estudado.

Em novembro de 2016 fui aprovada em concurso público pela prefeitura de São Leopoldo. Desta forma tive que largar um dos trabalhos do estado ficando apenas com o NEEJA, que não se caracteriza como um lugar de práticas artísticas em sala de aula. Por isso, vou me deter na vivência que tive na Escola Álvaro Nunes, em São Leopoldo.

Assumi o cargo como a intitulada “professora de educação artística” ou “professora de artes”. Entre uma nomenclatura e outra existe uma história de décadas de lutas políticas. Sendo assim, vou contextualizar estes espaços de tempo para que possamos compreender a situação que me encontrava.

As mínimas possibilidades de inserção do teatro na escola, na primeira metade do século XX, se encontravam sob o amparo da pedagogia tradicional com as incumbências de preparação de espetáculos para animar solenidades ou comemorar datas cívicas. (KOUDELA, 2002, p.18).

Essa situação começou a se transformar com a divulgação dos ideais da Escola Nova, corrente pedagógica que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX. A partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), escrito e assinado

por intelectuais como Anísio Teixeira, chegou ao Brasil o conhecimento dessas ideias.

Esses fatos motivaram a lei de diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei 4024/61, que incluiu o ensino das artes no currículo escolar da educação básica de maneira não obrigatória. Depois de uma década, em meio a uma ditadura militar foi instituída a Lei 5697/1971, estabelecendo a obrigatoriedade da educação artística no ensino de primeiro e segundo graus.

Todavia, apesar de aparentemente positiva, esta lei foi implantada de forma autoritária e com adoção de um modelo estrangeiro que trouxe efeitos negativos como a superficialidade e precariedade do seu ensino.

Conforme Ana Mae Barbosa, pesquisadora e arte-educadora brasileira, a obrigatoriedade das artes nas escolas “não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira.” (1989, p. 170).

As escolas foram surpreendidas por terem que oferecer uma atividade para qual não tinham profissionais formados. O que ocorreu foi que artistas sem formação pedagógica, que atuavam com suas linguagens artísticas específicas (música, teatro, dança, artes visuais) começaram a ministrar as aulas (JAPIASSU, 2010).

Não existiam sequer professores generalistas licenciados que pudessem dar as aulas de “educação artística”. Dessa forma, as escolas selecionavam pessoas das áreas próximas como “comunicação e expressão” e “educação física” ou ofereciam desenho geométrico.

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística foram regulamentados em 1973 e o próprio processo de homologação de seu currículo mínimo foi assinalado por uma característica autoritária: “Naquele momento, foi desconsiderada a tradição escolar e a experiência acadêmica, calando as vozes que podiam manifestar-se com conhecimento abalizado” (SANTANA, 2000, p.84).

O currículo mínimo da Educação Artística foi formulado em duas partes. Uma de característica generalista e outra destinada às habilita-

ções artísticas, dentre elas o Teatro. A generalista trabalharia com uma miscelânea de conhecimentos artísticos que acabariam se estruturando numa concepção polivalente, caindo assim, em uma superficialidade.

As consequências negativas repercutidas por esta lei nas áreas da arte-educação brasileiras foram iniciar suas modificações dez anos depois a partir da abertura política em 1990. Naquele período foram constituídas condições para uma abordagem mais cuidadosa, através do crescimento de pesquisas, constituição de associações e o desencadeamento de discussões em seminários e congressos.

Desta forma a partir dos anos 1980 e, principalmente, na década de noventa, ocorreu o estabelecimento de um movimento pela transformação da legislação e do currículo em artes, tendo como diretrizes os debates em volta da reforma dos cursos de licenciatura e a crítica à polivalência no ensino da Educação Artística afirmando a autonomia das linguagens artísticas.

Nesse sentido, o ensino das artes passou a assumir uma nova imagem – bem diferente de quando era apenas coadjuvante das outras disciplinas do currículo. Todavia, muito ainda tinha de ser feito.

Contudo, a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) significou uma conquista, ao manter a obrigatoriedade do “ensino da arte” nos diversos níveis da educação básica. Com o objetivo de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (parágrafo 2º do artigo 26).

Porém, um dos aspectos problemáticos da lei foi o não esclarecimento da existência das diferentes linguagens artísticas, que foi alterada em maio de 2016 (Lei 13.278/2016), que expõe a seguinte redação para o parágrafo 6º do artigo 26: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2 deste artigo”.

Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394) de 1996, tornando o ensino de arte componente curricular obrigatório nos diferentes níveis da educação básica e suas modificações que definiam as quatro linguagens, existe

uma enorme dificuldade em consolidar estas expressões artísticas no ambiente escolar.

A começar pelos concursos públicos, pois, a não ser universidades e a maioria dos colégios de aplicação, os editais de concursos municipais, estaduais e Institutos Federais, geralmente, abrem inscrições para professor de artes, considerando as formações específicas, porém, elaboram as provas com questões de múltipla escolha com conteúdos de música, artes visuais, dança e teatro.

Penso que esta forma de seleção vai contra todo discurso em relação a polivalência. Se quer uma formação aprofundada, mas no momento da seleção é exigido que o professor conheça aspectos técnicos, teóricos e metodológicos das quatro linguagens. E quando não é assim, a maioria dos concursos ainda solicita professores formados em artes visuais.

Em consequência disto, os alunos nas escolas podem ter professores das quatro linguagens ou de uma só, porém, mesmo que seja o primeiro caso eles vão ter durante o ano todo um professor de uma linguagem. Por exemplo, nesta escola em São Leopoldo, eu e minha colega tínhamos formação em teatro e artes visuais, respectivamente.

Como comentei no capítulo 6.1, sobre a imagem do camelão, a aluna me apresentou um desenho muito interessante, tecnicamente não pude auxiliá-la muito, porém, a “sorte” é que tínhamos uma professora de artes visuais. Mas, poderíamos ter um profissional da música e da dança ou só de uma linguagem.

Concordo que avançamos muito, no entanto, entendo que esta lei, indiretamente, nos força de certa maneira a ministrar a quatro linguagens quando não as especifica e coloca o professor na grande área “Artes” e dispõe de livros didáticos que se dizem interdisciplinares, mas que em seu interior dividem os conteúdos de forma pragmática.

Compreendo que cabe ao professor fazer as relações a partir do seu campo de conhecimento, entretanto, compactuo com a ideia de que

é necessário em uma escola que se tenha professores das quatro linguagens.

Como também, que a mesma turma possa ter experiências com música, artes visuais, dança e teatro no mesmo ano letivo e não, na melhor das hipóteses, esperar para ter outra linguagem no próximo ano.

Enquanto professora de artes ainda era convidada a fazer enfeites de natal com os alunos, quadrilhas para festa junina, apresentações de final de ano, coral, dentre tantas outras solicitações ilustrativas e festivas.

Mas, posso afirmar que, pelo menos nesta escola de São Leopoldo não fui convocada, mas convidada para algumas destas atividades, porém minhas respostas negativas foram sempre respeitadas. Já minha colega sofria um pouco mais com isso, pois ela era formada em artes visuais, então recaía sobre sua responsabilidade as incumbências mais decorativas.

Conversávamos muito sobre arte e ensino da arte na escola, fazíamos isso nos momentos em que tanto professoras como parte da gestão da escola estavam reunidas, nestes instantes enfatizávamos alguns argumentos que poderiam esclarecer o porquê de professores de artes não se submeterem a determinadas práticas.

Outro ponto importante que procurava esclarecer era a diferença entre as formações dentro das artes. Essa parte era bem difícil. Primeiro porque algumas pessoas não entendem que teatro, dança e música também são expressões artísticas e cada uma delas possui uma vasta área a ser estudada e experienciada.

Alguns colegas entendiam que o componente curricular arte deveria ensinar teatro, dança, música, artes visuais e cinema pela professora de arte, seja qual fosse sua formação. Os próprios livros didáticos vêm mesclados com propostas de estudo nesse sentido.

Se pensarmos na oportunidade de conhecimento que os alunos podem ter sobre as múltiplas linguagens artísticas essa proposta

poderia colaborar muito com a construção do conhecimento sobre as linguagens.

Porém, deve-se dar liberdade para a professora escolher as formas com as quais ela vai fazer as conexões já que tem a formação apenas em uma das linguagens, em sua maioria. Se mal interpretadas pela comunidade escolar, principalmente a gestão, estas propostas podem acarretar a volta de uma abordagem polivalente.

Maria Lucia Pupo (2014), ao se reportar para o ensino de teatro na cidade de São Paulo, nos diz que mesmo após toda luta dos anos 1970 e 1980 – e essa é a sua geração, que batalhou contra a polivalência na educação artística – e a instituição da LDB (1996) os Parâmetros Curriculares do ensino brasileiro (PCNs)³⁹ não tem funcionado muito bem na prática.

Segundo a autora, os Parâmetros Curriculares do ensino brasileiro – Arte (PCN-Arte), que apresentam quatro versões: educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio⁴⁰, tem preceitos interessantes e são bem articulados. O fato é que suas diretrizes não estão acontecendo concretamente no cotidiano escolar.

Pupo (2014), se dirigiu à situação em São Paulo, mas posso afirmar que as escolas em que trabalhei na cidade de Curitiba, Porto Alegre e região metropolitana de ambas, como é o caso que narro na cidade de São Leopoldo, demonstraram também essa dificuldade. No PCN-Arte dos anos finais, por exemplo, apresenta de forma específica cada linguagem a ser trabalhada pela área de arte considerando suas singularidades, conteúdos e objetivos, no entanto, na prática, essa articulação raramente se efetiva.

Neste contexto confuso eu recomeço a fazer o meu trabalho de professora de artes só que agora aguçada pelas experiências anteriores com as graduações em Pelotas. Iniciei meu trabalho normalmente com propostas de jogos teatrais, improvisações e história do teatro. Queria

³⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 10/2019.

⁴⁰ O PCN – Arte utiliza a nomenclatura antiga para os anos iniciais (1° a 4° série) e anos finais (5° a 8° série)

colocar logo em prática as experiências que tive, no entanto, algumas dificuldades apareceram, pois passei a ter problemas com troca de horários, saída e entrada de alunos da escola, feriados, eventos da escola, enfim, uma série de acontecimentos que fazem parte do cotidiano escolar.

Com algumas turmas o processo transitava em descontinuidade ou até não acontecia em função disso. Porém duas turmas me chamaram atenção pela não frequência desses contratempos, eram as turmas de oitavo e sexto ano, 83 e 65, respectivamente, durante o ano de 2017. Como também, no ano posterior a turma 74.

Assim, traço agora um itinerário de experiências que não se deram de forma crescente em relação aos anos e seguem nestes escritos como sequência das vivências. Assim, as narrativas das práticas iniciam no oitavo ano, seguem pelo sexto e terminam no sétimo.

6.2.1 O MOVIMENTO E O SOM: EXPERIÊNCIAS COM 8º ANO

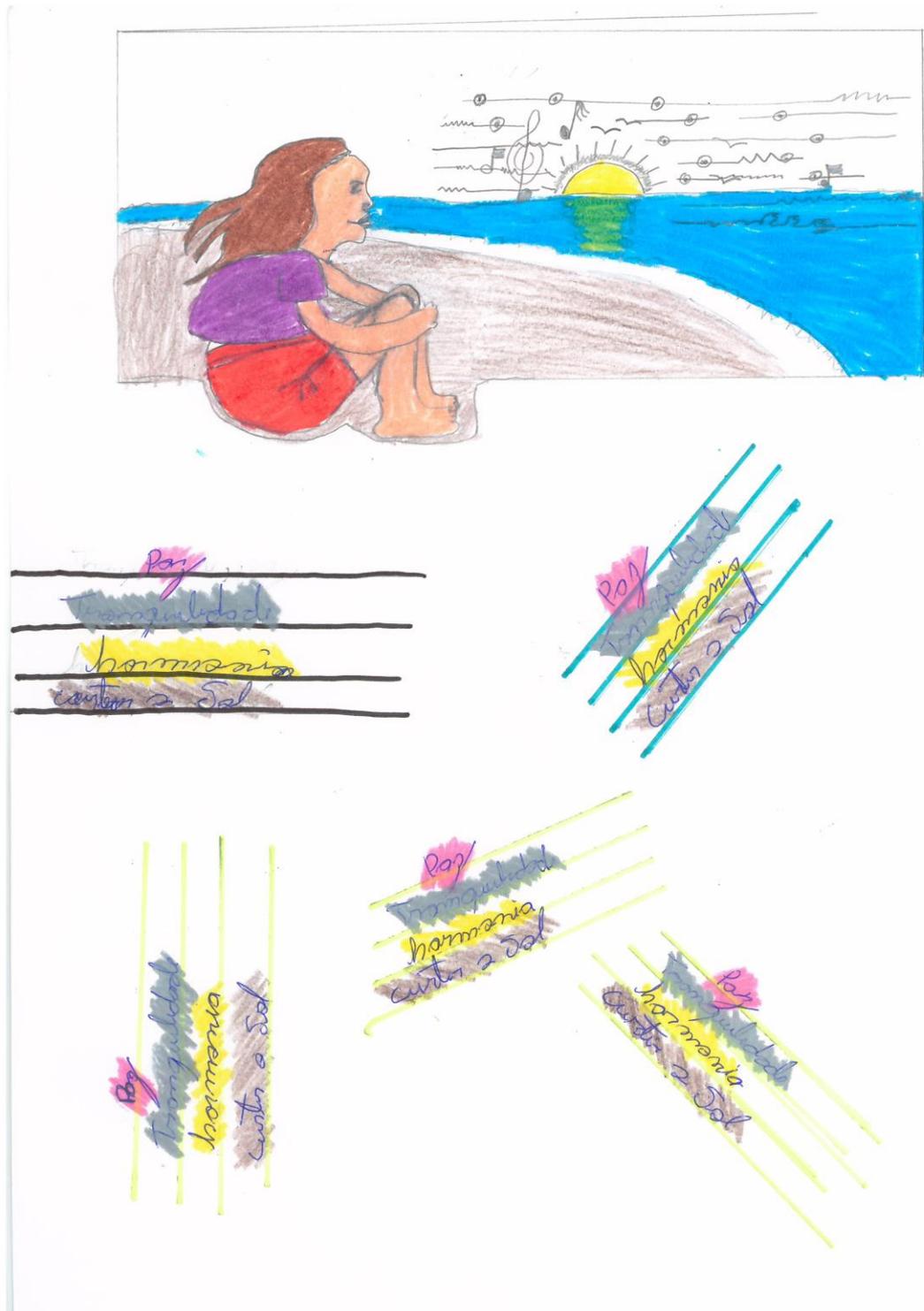


Figura 11: "Sensações" - Aluno da turma 81/2018

“Que som o som das coisas tem? Os sons das músicas podem nos provocar sensações? Podemos imaginar o nome dos sons? Brincar de criar palavras para eles?” (FERRARI, et al. 2015, p. 25)

Estas perguntas estavam no livro didático na unidade que trabalhava artes visuais e música. O título do tema da unidade era “Sensações”. Achei interessante utilizar a imagem para fazer brotar não apenas a imaginação, mas a sensação física de algo.

A ideia era que eles compreendessem que as emoções afetam nosso organismo e por consequência nossa voz e que também nossa voz pode afetar o outro da mesma forma.

A imagem do menino olhando para o mar suscitou algumas sensações, interpretações e construções de histórias. O como “se” do trabalho com a personagem foi expresso pelas palavras que estão expostas na imagem.

“Paz; Tranquilidade, Harmonia e Curtir o Sol” foram as sensações que atravessaram o aluno ao ver e reproduzir a imagem. O trabalho com o desenho é muito rico, pois durante a ação de desenhar a relação com a imagem vai se modificando.

Muitos planejamentos de aula e de ensino poderiam seguir desta proposta. No caso deste trabalho a construção desta imagem surgiu das instigantes perguntas que me auxiliariam a construir uma escuta sensível em relação as sonoridades do ambiente.

Todavia, com esta turma aliou-se som com movimento. O mar, a areia, a música e vento se movimentam em diferentes, direções, fluxos, pesos e velocidades, que contrapõe a imobilidade e o silêncio da pessoa sentada à beira-mar.

Esta imagem possui uma série de possibilidades que fizeram suscitar um sensível trabalho com uma turma que muito se assemelhava a pessoa sentada na imagem no sentido a solidão. Cada um no seu mundo, no seu silêncio, que foi quebrado pela dinâmica dos movimentos.

Começo pela turma do oitavo ano, pois a princípio era uma turma silenciosa, que tinha apenas vinte e cinco alunos e todos eram

adolescentes variando suas idades entre treze e dezessete anos. Ao longo da proposta descobri que aquele silêncio tinha mais a ver com apatia, vergonha e baixa estima do que uma forma de concentração.

Uma das primeiras coisas que fiz foi fazer a relação entre os parâmetros do som e as qualidades do movimento de Laban através da visão de Lucia Helena Gayotto, que faz diretamente a relação entre estes. Para explicar os parâmetros do som utilizei o próprio livro didático de artes do sétimo⁴¹ ano, pois todos os alunos tinham acesso, como também o conteúdo estava repleto de exemplos que auxiliavam os jovens a compreender estas questões da acústica.

Timbre – O timbre é fonte sonora a cor do som. Assim como temos tonalidades diferentes nas cores, temos nuances distintas em relação aos timbres da voz, instrumentos e outros tipos de sons. Intensidade – (...) pode ser observada na força do som muito forte ou muito fraco (...). Altura – A altura é medida pela frequência do som em graves e agudos. Podemos, assim, distinguir um som agudo (fino, alto), de um som grave (grosso, baixo). Duração – O trabalho da relação entre o tempo e o “espaço” das notas é estabelecido pela duração do som.(...). Dessa combinação nascem os ritmos. (FERRARI, et al, 2017, p.94)

Gayotto (2005) traz o estudo das “Dinâmicas do Movimento da Voz” dividindo em três caminhos:

1. Estados psicofísicos: reúnem uma composição de elementos que diz respeito à fisicalidade, à voz, à psique. 2. Dinâmicas de movimento de Laban (1978), descritas para o corpo, e as apropriações para voz feitas em meu trabalho de preparação vocal (Gayotto, 2004); 3. Termos descritivos – Behlau e Pontes (1995), Boone (1996), que definem voz tanto do ponto de vista específico de seus recursos (articulação, ressonância, volume, respiração) como de sensações subjetivas ligadas à voz (intimidada, sensual, invasiva). Estes três caminhos fazem com que o trabalho com as dinâmicas tenha, por um lado, um enfoque de movimento, com as fisicalidades – nas suas relações com a pesquisa de Rudolf Laban (caminho 2). Por outro lado, essa abordagem propõe o desenvolvimento dos recursos vocais (articulação, volume, ressonância, etc.), tendo em vista seus movimentos sonoros e suas características sensório-emotivas (caminhos 1 e 3). (p. 404)

Durante seu texto Gayotto desdobra cada uma dessas vertentes presentes no conceito de dinâmicas do movimento explicando que

⁴¹O livro do oitavo ano não tinha esse conteúdo

“Estados psicofísicos” envolvem sensações, sentimentos, situações, estados de estar, de saúde, de padrões. Segundo a autora pode-se dizer que “estados psicofísicos” é uma expressão abrangente, que engloba o estudo dos estados da voz.

Os estados são formas plurais de expressão, existem vários modos de expressão da voz para cada estado psicofísico, Gayotto afirma que é razoável dizer que a voz, em estados de alegria e prazer, tende a ser melodiosa, dotada de variadas inflexões, como uma qualidade fundamental. Em oposição, os estados de tristeza e sofrimento tendem a ser mais diretos, monotonais.

A autora destaca que seria simplista resumir a isso o conhecimento dos estados e suas resultantes vocais, é preciso acrescentar outras camadas de entendimento conceitual e outras tantas de compreensão dos recursos vocais presentes em grupos de estados psicofísicos.

Assim como forma de organização, a autora propõe certa articulação dos estados psicofísicos em dois grandes grupos: estados de expansão e de retração.

Como professora tanto na época da graduação como na educação básica, pensava que esta forma de dividir os estados se tornaria muito eficiente, pois nos trazia diferentes formas de movimento tanto corporal quanto vocal, elucidando de maneira muito clara o que seriam estados psicofísicos, palavra não muito conhecida entre crianças e adolescentes, como também, proporcionava pensar em outras variações a partir desta base.

Gayotto continua a explicação salientando que as manifestações vocais, advindas dos estados, são enriquecidas pela compreensão e prática dos elementos que compõem as dinâmicas de movimento, descritas por Laban (1978).

Partindo do estudo de Rudolf Laban, Gayotto faz a descrição dos elementos do movimento – forte e leve, indireto e direto, rápido e lento, contínuo e entrecortado – que constituem os fatores do movimento, respectivamente – energia, espaço, tempo e fluência –, fez a seguinte

adaptação de todos os fatores apropriados como categorias aplicáveis à voz:

A-Energia/peso. No corpo – forte e leve. A energia da voz está ligada especialmente à intensidade vocal, mas também aos ajustes feitos na articulação, na cadência, nas ênfases. B-Tempo. No corpo – lento e rápido. Na voz, o tempo relaciona-se à duração e a transformações dos recursos, tais como: respiração, pausas, fluência, velocidade e mudanças articulatórias. C-Espaço. No corpo – flexível e direto. A espacialidade da voz é expressa principalmente nas modificações de altura e nos movimentos que alterem, conseqüentemente, às curvas melódicas, à entoação, como também a qualidades de ressonância. D-Fluência. No corpo – contínua e entrecortada. A fluência da voz diz respeito a variações respiratórias, de pausas, de encadeamento articulatório, e também de duração. (Gayotto, 2004). (GAYOTTO, 2005, p. 404)

Dessa forma os recursos vocais como respiração, articulação, ressonância poderiam ser trabalhados diretamente com as dinâmicas do movimento. A partir deste estudo e da compreensão que eles tinham de parâmetros do som fizemos juntos uma relação entre os movimentos do som e os parâmetros do som a partir da teoria e de experimentos práticos.

Como a turma era muito tímida propus que fizéssemos uma leitura em voz alta de trechos de textos, poesias, provérbios, letras de música que eles gostassem ou que fossem significativas de alguma forma. Após escreverem em seus cadernos o que iriam ler fiz um exercício de concentração pela respiração e escuta através da meditação silenciosa com foco na respiração e depois nos sons do ambiente.

A turma aderiu facilmente a proposta e em seguida começou um a um a ser escutado pela turma. A proposta era que a leitura fosse feita de forma espontânea e que os ouvintes pudessem identificar as características daquela voz usando os conceitos aprendidos na aula e também as impressões mais subjetivas que a voz poderia fazer imaginar. A impressão que a escuta trouxe também deveria ser escrita para que fosse comentada no final da leitura.

O resultado foi muito instigante, pois eles utilizaram os conceitos estudados de forma muito atenta com comentários como: voz “doce”,

suave, intensidade fraca, “faltou articulação”, muito acelerada ou lenta, aguda e rápida, fina e suave, etc.

Foram vários os comentários e a curiosidade passou a dinamizar um pouco mais o interesse pelo conteúdo. Meu desejo era trabalhar com letras de música, então propus um “play list” para a turma. Dentre elas uma das mais pedidas foi a música “Piloto automático”⁴² da banda *Supercombo*.

Eu nunca fiz questão de estar aqui
Muito menos participar
E ainda acho que o meu cotidiano
Vai me largar
Um dia eu vou morrer
Um dia eu chego lá
E eu sei que o piloto automático
Vai me levar
Eu devia sorrir mais
Abraçar meus pais
Viajar o mundo e socializar
Nunca reclamar
Só agradecer
Tudo o que vier eu fiz por merecer
Eu devia sorrir mais
Abraçar meus pais
Viajar o mundo e socializar
Nunca reclamar
Só agradecer
Fácil de falar, difícil fazer
Quase toda vez que eu vou dormir
Não consigo relaxar
Até parece que meus travesseiros pesam

⁴²Interpretação e autoria da banda -
<https://www.youtube.com/watch?v=tB9a8m50QyM>

Uma tonelada
Eu devia sorrir mais
Abraçar meus pais
Viajar o mundo e socializar
Nunca reclamar
Só agradecer
Tudo o que vier eu fiz por merecer
Eu devia sorrir mais
Abraçar meus pais
Viajar o mundo e socializar
Nunca reclamar
Só agradecer
Fácil de falar, difícil fazer
Eu nunca fiz questão de existir
Não queria incomodar
Um dia eu acho um jeito de aparecer
E você notar

Na semana seguinte fomos para o auditório. Fizemos um breve aquecimento corpóreo/vocal com exercícios de alongamento do tronco e ombros através da sonorização do “s”, movimentação circular do pescoço, quadris e tornozelos. Mastigar o “m” e emitir as vogais.

Este exercício era muito interessante, pois a vibração dos sons ao se equalizarem potencializavam uma energia no espaço que se dava apenas pela ação em grupo das vozes. Além de proporcionar aquecimento e projeção vocal o som do “m” tinha essa força de harmonizar o ambiente.

Todavia, um ponto que foi muito impressionante nesta prática era a quantidade de reclamações sobre dores que pequenos exercícios trouxeram. Indaguei a eles sobre a prática de atividades físicas e eles disseram que na sua maioria não tinham ou nunca tiveram interesse por se exercitar.

No currículo da escola existiam aulas de educação física, mas elas eram uma vez por semana, não conseguindo proporcionar um autoconhecimento corporal.

Naquele momento não consegui pensar em outras perspectivas a não ser o aquecimento básico que fazíamos, nos quais procurava propor de forma lenta e atenta para que não houvesse lesão.

Após o aquecimento pedi para a turma se dividir em grupos de três ou quatro pessoas e que escolhessem um trecho da música e fizessem um roteiro de como seria a sua leitura a partir das qualidades estudadas.

Quais combinações de qualidades usariam?

Não sugeri nenhum tipo de movimento corporal salientei apenas que naquele momento deveriam ficar da forma que os deixassem mais a vontade e que liberassem suas vozes em grupo a partir das suas escolhas coletivas.

O interesse e o conhecimento da letra da música proporcionava uma tímida descontração que com o tempo foi se transformado em troca de ideias. Ao andar pelos grupos descobri muito interesse pela proposta e uma certa ansiedade em conseguir executá-la. Após ensaiarem um pouco fomos as apresentações. Ficaram dessa forma as divisões:

Grupo 1: primeira estrofe, leve, lento, forte e acelerado.

Grupo 2: segunda estrofe, forte curto, rápido e contínuo.

Grupo 3: terceira estrofe, forte, curto, desacelerado e contínuo.

Grupo 4: quarta estrofe, fraco, longo, lento e entrecortado.

Grupo 5: quinta estrofe, forte, curto, acelerado e contínuo.

Grupo 6: sexta estrofe, forte, curto, rápido, contínuo.

Dialogando após as apresentações percebemos que os grupos escolheram sequências que tinham a ver com a sua qualidade vocal pessoal. Ao comentarem sobre a voz do colega demonstraram ainda mais entrosamento com os conceitos estudados como também admiração no momento em que os grupos estavam em cena. Este é um

aspecto importante, pois a risada envergonhada ou a piada constrangedora deram espaço à escuta.

No encontro seguinte passamos para a tentativa de unir o som ao movimento. Fizemos então, o jogo do guiar e ser guiado com som. Estabelecemos que quando a mão do que guiava ficasse para cima a voz teria que ser aguda, no meio timbre normal e em baixo grave.

A emissão curta ou longa variaria com a distância que a mão se afastasse do guiado e forte ou fraca ficaria de acordo com a escolha do guiado. Nesta proposta experimentamos bastante, alguns muito tímidos conseguiam emissões fora do padrão de uso cotidiano.

A questão do movimento também melhorou, o entrosamento com o colega possibilitava um desprendimento necessário para este tipo de expressão que não é comum.

Nesse dia não apresentamos uns aos outros, pois a disponibilidade para tal não me pareceu favorável nem necessária, porque a experiência estava de fato acontecendo e uma exposição naquele momento poderia se tornar constrangedora para alguns.

Procuro ter muito cuidado com o mostrar, acredito que ele deve ser cultivado no cotidiano da prática até se tornar algo compreendido como parte do trabalho e não como um momento de avaliação ou julgamento.

Na semana seguinte tudo mudou, o auditório passou a ser usado por algum tempo como uma espécie de depósito para mesas e cadeira que foram doadas para escola.

Logo depois desse tempo passaria por reformas, enfim, tais acontecimentos nos enviaram de novo para a sala de aula tradicional, na qual não tínhamos condições de fazer o trabalho, porque além de ter muitas classes e cadeiras, era pequena demais e pegava todo o ruído do recreio dos pequeninos dos anos iniciais. O ruído é um ponto fundamental deste trabalho e será mais esmiuçado nas práticas posteriores.

Estava curiosa em saber o que estavam achando das aulas como se sentiam, perguntei a eles, dentre os jogos experimentos com a voz

que fizemos o que mais gostaram e por quê? A maioria escreveu que era uma atividade diferente, que nunca tinham feito nada igual, que as aulas de artes sempre foram práticas de desenho, alguns até arriscaram a escrever que gostaram dos experimentos com a voz porque trabalhavam a musculatura e articulação vocais.

Porém, a maioria dos alunos teve muita dificuldade de se expressar também na escrita, talvez a falta de leitura e estímulo para se colocarem com a voz e pensarem sobre si mesmos faça com que a dificuldade da escrita se potencialize ainda mais. A narrativa da aluna A, no entanto, foi muito significativa já que ela se expressava muito pouco em sala de aula.

O que eu mais gostei nos experimentos com a voz, foi que descobri muito sobre minha própria voz, na qual eu não sabia e porque perdi a vergonha que eu tinha de falar em público. Não foi como os outros trabalhos em grupo que alguém acabava não colaborando, pois todos ajudavam. (Aluna A).

A aluna tinha como característica voz “doce”, fraca e trêmula. Com o passar das aulas pode-se perceber a sua transformação sutil, mas muito marcante emitindo sons quase que opostos aos de sua qualidade.

Acredito que o trabalho em grupo também auxiliou muito, no sentido de toda a turma se expor. Fiz questão que todos, no seu tempo, se disponibilizassem ao trabalho. O que não foi fácil, já que a turma apresentava características de muita timidez.

6.2.2 SILÊNCIO, COR E SOM: EXPERIÊNCIAS COM 6º ANO

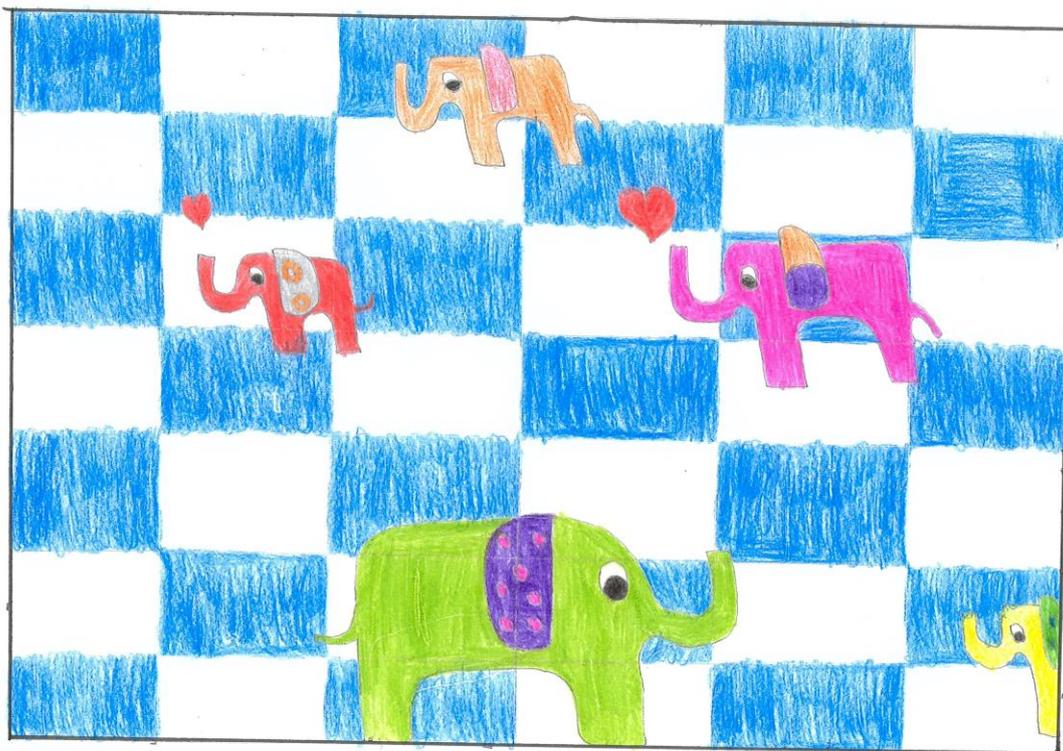


Figura 12: "Azulejaria" - Aluna da turma 65/2018

A imagem deste capítulo foi construída a partir das obras de azulejaria portuguesa. A aula era sobre história do teatro, falávamos de como os padres jesuítas utilizavam o teatro para catequisar os índios, que já estavam nestas terras quando Pedro Alvares Cabral chegou com suas caravelas.

No livro didático havia um convite no título da unidade “Vem encenar” e logo depois um trecho do texto “Saudação inicial do auto Recebimento que fizeram os índios de Guaraparim ao Padre Marçal Beliarte” Encontrado no livro “Teatro de Anchieta”. Abaixo vai o trecho:

Vinde, pastor desejado, visitar nosso curral, pois, por ordem divinal, para nós sois cá mandado do reino de Portugal. Por mar e terra passais trabalhos por causa nossa, sem que a caridade vossa com que tão acesso estais, em vós apagar-se possa. (ANCHIETA, apud, FERRARI, 2015, p. 123)

Lemos em voz alta este trecho e começamos a debater sobre as palavras escritas. Foi uma aula muito instigante, pois além das questões de dominação relacionadas à colonização do Brasil por Portugal a diversidade religiosa foi algo apontado pelos alunos.

Pois, na sequência o livro trazia a azulejaria islâmica apontando as diferenças estéticas com os azulejos portugueses e também os diferenciais religiosos.

Segundo o livro, a fé religiosa islâmica diz que apenas Deus tem o poder de criar seres e imagens naturais, por isso os artistas que seguiam estas primícias criavam motivos geométricos e abstratos. Para os artistas portugueses cristão isto não era uma proibição e eles criaram tanto motivos naturais quanto geométricos.

O livro apresentava muitas imagens de azulejaria, de diversas formas e tonalidades o que suscitou nosso interesse por inventarmos nossos *designers* de azulejos. Alguns fizeram com motivos naturais, geométricos ou misturando os dois.

A imagem que expus no capítulo tem a escolha dos dois motivos. Os elefantes coloridos e os azulejos brancos e azuis ao fundo contrastam e apresentam uma delicadeza que arrebatou a todos nós na sala de aula.

Escolhi esta turma pela sua estabilidade em relação à presença e número de aulas, tive uma continuidade importante para o trabalho. Senti necessidade de experimentar com uma turma de sexto ano, pois poderia continuar com eles no ano posterior.

Em uma turma de sexto ano os alunos, geralmente, passam pela fase infância/adolescência, sendo assim, eles são puro ruído, efervescência e participação. Tudo os deixava eufóricos, o que poderia ser bom para começar um trabalho, mas que, por isso mesmo, exigia uma maior estabilização das energias para que estas fossem colocadas em ação no momento certo.

Uma das formas interessantes de envolvê-los num clima de concentração foram os exercícios de escuta de Murray Shafer, do livro “Ouvido Pensante” (2011). Em uma segunda fase do seu trabalho como

educador musical o autor procurou chamar atenção para a escuta de ambientes sonoros nos quais vivemos.

O músico executava exercícios de percepção auditiva com os sons do ambiente inserindo perguntas como: “Qual foi o som mais agudo que vocês ouviram nos últimos dez minutos?. Qual o mais forte? E assim por diante.” (p. 276, 2011).

Indo ao encontro dessa proposta pedi para que os alunos parassem tudo que estavam fazendo e procurassem escutar o som que estava mais distante e o que estava mais próximo.

A agitação foi gradativamente diminuindo, pois alguns alunos não se continham e falavam suas percepções durante o próprio exercício, ou, exatamente pelo fato de eu pedir para escutar, alguns alunos começaram a fazer sons específicos para serem escutadas no momento de tentativa de silêncio.

Aquela atitude se tornava irritante não só para mim que estava propondo o exercício como para a maioria dos alunos que tentavam fazê-lo.

Alguns tossiam, outros batiam o lápis na mesa, se movimentavam na cadeira, enfim, surgia ali uma outra paisagem sonora que se acoplava a tantas outras que no mesmo momento repercutiam na escola como crianças e professores gritando, cadeiras arrastando, ônibus e motos estridentes que passavam na rua ao lado, cachorro latindo na rua em frente ao portão principal, carros de vendedores ambulantes promovendo seus produtos, enfim, tínhamos um turbilhão de ruídos.

Essa categoria do som, o ruído, merece uma atenção importante no ambiente da escola. Aquilo que é som ou música para um, é ruído para outros. Segundo Shafer (2011) “o ruído é som indesejável (...) Ruído é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir.” (p. 56-57). Sem dúvida o ruído é um dos maiores obstáculos que o professor precisa lidar diariamente. Não somente com o ruído da sala de aula, mas da escola inteira.

Temos uma estrutura que não permite a concentração, a reflexão, o foco. Nesta escola, especificamente, o recreio dos anos iniciais era durante a aula dos anos finais. Dependendo da sala de aula em que o professor se encontrasse era como se estivéssemos em uma indústria com máquinas que incessantemente produzissem sons agudos e fortes, se tornando ao meu ver, impossível falar naqueles vinte minutos de intervalo.

Dessa forma toda vez que eu tentava começar a aula muito ruído e euforia preenchiam boa parte dela, pedir, clamar, suplicar por silêncio não foram alternativas com respostas positivas, então, eu passei a ficar quieta e esperar que aquele tumulto tivesse um fim por si só.

Alguns alunos falavam: “Professora, dá um grito!”, ou gritavam com força, “ A professora está esperando silêncio!”. Até que em um desses momentos resolvi gravar a aula desde antes da proposta, comecei a gravar o som daquele tumulto todo. Fiquei parada na frente deles, ergui minha mão direita ao alto e mostrei o celular com o gravador aparecendo.

Aquilo despertou atenção deles, foi como um sinal que suscitou diversas interpretações. Alguns ficaram receosos e começaram a dizer: “Vamos ficar quietos que a professora tá gravando!”. Pareceu-me que eles sentiram aquilo como uma ameaça, que eu poderia estar gravando algo que comprometesse eles e que no final da aula seria mostrado para a direção da escola.

A questão é que surtia um efeito silenciador, que eu rapidamente aproveitei para explicar sobre o uso daquela tecnologia. Falei que estava fazendo uma pesquisa e que precisava do material gravado, gostaria de gravar o silêncio deles durante a proposta do exercício de escuta.

Fui compreendida sem questionamento. Ficamos todos em silêncio, os alunos ruidosos não tentaram chamar atenção fazendo seus ruídos personalizados.

Fizemos a experiência de escuta com os sons do ambiente e aos poucos fui inserindo prática meditativa *shamata pura*, na qual a pessoa segue escutando os sons e percebendo tudo que está no seu ambiente,

mas não deixa seus pensamentos serem levados por aquela sensação, simplesmente escutamos, procuramos não criar nenhum tipo de julgamento ou paisagem mental a partir daquilo que ouvimos.

Muitos no começo estranharam esta prática, mas aos poucos passaram a se interessar ao ponto de quererem ficar mais tempo naquele estado de silêncio.

Passei a repetir essa prática ao longo dos encontros, meu objetivo era que ela durasse todo o recreio dos pequenos, ou quem sabe a aula inteira, pois sentia a necessidade de se fazer reconhecer o silêncio como uma possibilidade de atenção mais qualificada.

Mas, mesmo sem chegarmos a tanto tempo de exercícios de escuta um dos entendimentos mais significativos da experiência foi que os alunos passaram a perceber a diferença entre fazer silêncio para o professor falar e fazer silêncio para escutar o ambiente, o outro e a si mesmo.

Essa distância entre uma coisa e outra é enorme, pois, muda a forma de compreensão em relação a um pedido de silêncio que muitas vezes soa como um “cala a boca”, como uma forma de impedir a participação. Quando o que queria ali era a escuta como interação, interesse de estar ali e conviver.

6.2.3 O SOM E A COR: EXPERIÊNCIAS COM O 7º ANO



Figura 13: "Op Art 3" - Aluna da turma 74/2018

“Op Art 3”, o último da tríade foi de “pé de bailarina” a “mulher grávida” em suas descrições. O que me cativa neste trabalho são as continuidades, não sei onde acabam ou terminam as ideias. Elas se movimentam ora dando ênfase para uma ora para outra. Equilíbrio entre aquilo que se espera e aquilo que tem. Ativar a imaginação pela construção de uma ilusão.

Tive algumas dúvidas de como iniciar o trabalho no ano de 2018, mas depois de três meses reconhecendo e conhecendo os alunos conclui que deveria continuar o trabalho com a turma que tinha alunos meus do ano anterior, ou seja, repetentes e os que aprovaram para o sétimo ano.

Dessa forma iniciei o processo com a turma 74. Era uma turma assídua e com a qual eu tive poucos feriados e reuniões conseguindo manter uma sequência sem muitas pausas.

Outro ponto interessante desta turma eram suas peculiaridades como: alunos que cantavam em igreja, alunos mais velhos que se mostravam interessados por terem repetido e aqueles que vieram do sexto ano e quebravam um pouco a vergonha dos mais adolescentes.

Começamos a trabalhar algumas noções sobre música através dos parâmetros do som, que conforme mencionado na experiência com o oitavo ano, a matéria está no livro didático de artes do sétimo ano. É importante salientar que sempre deixava claro para eles que minha formação era em teatro, explicava toda a questão do componente curricular artes, inclusive iniciava o ano letivo com um debate sobre “O que é arte?” e, principalmente, “o que é arte na escola?”.

Assim, esclareço aos alunos que não sou uma professora de música, nem de dança, nem de artes visuais, mas que procuro utilizar de alguns elementos dessas linguagens para ampliar as possibilidades de construção de um conhecimento sobre arte, teatro e mais especificamente sobre o uso das potencialidades vocais e auditivas em cena.

Partíamos então dos conceitos de altura, intensidade, duração e timbre (FERRARI, et al, 2017, p.94) e fizemos no final da aula uma lista de músicas, através das quais iríamos experimentar estes conceitos em nossas escutas e vozes. O repertório era variado: *funk*, *rap*, *rock*, *sofrência* e *gospel*.

No nosso segundo encontro posterior, fomos ao auditório, não havia internet e o computador estava com problemas para ler o *pen drive*. Fizemos então nosso trabalho sem o som da música no áudio, mas confiando em nossas escutas.

Comecei com um exercício de escuta através das percepções dos sons que estavam em nosso ambiente. Depois aquecimento corporal através de movimentos circulares com a cabeça, o pescoço, os braços, a língua dentro da boca, os punhos, o quadril, os joelhos e tornozelos.

Meu desejo era integrar o movimento ao som, mas ainda não era possível, pois eles tinham muita dificuldade de fazer os exercícios simples que propus. Logo depois fomos para o exercício de vibração da letra “m” entre os lábios.

Primeiramente fazíamos o som do “m” vibrar entre nossos lábios de forma leve e depois sua emissão seguidas de vogais. Como sempre muitos risos e estranhamentos, comecei a chegar perto de cada um para tentar escutar sua vibração sonora.

Queria que todos juntos entrassem na mesma vibração com seus sons diferentes. Começava ali algo novo, todos se olhavam e se escutavam, procurando um encontro entre os sons. Em círculo, de pé, vibrando as vozes e ouvindo o ambiente entre uma respiração e outra.

Para cantores e atores este pode ser somente mais um momento de trabalho com a voz, mas para alunos que sentam em fileiras diariamente, falam todos ao mesmo tempo, que estão há anos juntos e não se conhecem é algo que os envolve, desperta curiosidade e descoberta.

Precisava aproveitar aquele momento para conhecer suas vozes. Cantei com eles a música “Trevo”⁴³, ela é simples e bem conhecida por quase todos.

Tu é trevo de quatro folhas
É manhã de Domingo à toa
Conversa rara e boa
Pedaço de sonho que faz meu querer acordar
Pra vida
Ai ai ai
Tu, que tem esse abraço casa
Se decidir bater asa
Me leva contigo pra passear
Eu juro afeto e paz não vão te faltar

⁴³Música da dupla de cantoras “Ana Vitória”.
<https://www.youtube.com/watch?v=F1yNwxLW1Cw>

Ai ai ai

Ah, eu só quero o leve da vida pra te levar

E o tempo para, ah

É a sorte de levar a hora pra passear

Pra cá e pra lá, pra lá e pra cá

Quando aqui tu 'tá

Tu é trevo de quatro folhas

É manhã de Domingo à toa

Conversa rara e boa

Pedaço de sonho que faz meu querer acordar

Pra vida

Ai ai ai

Tu, que tem esse abraço casa

Se decidir bater asa

Me leva contigo pra passear

Eu juro afeto e paz não vão te faltar

Ai ai ai

Ah, eu só quero o leve da vida pra te levar

E o tempo para, ah

É a sorte de levar a hora pra passear

Pra cá e pra lá, pra lá e pra cá

Quando aqui tu 'tá

Ah, eu só quero o leve da vida pra te levar

E o tempo para, ah

É a sorte de levar a hora pra passear

Pra cá e pra lá, pra lá e pra cá

Quando aqui tu 'tá

É trevo de quatro folhas

É trevo de quatro folhas, é

É trevo de quatro folhas

É trevo de quatro folhas, é

Não tenho conhecimento de canto coral, mas achei um exercício interessante separarmos as vozes por suas alturas: graves e agudas. Junto com os alunos fui ouvindo a emissão individual de cada um para tentarmos identificar as os timbres das vozes.

Foi um trabalho muito instigante e repleto de diversão. Escutar-se causa sempre grande estranhamento, ainda mais cantando, algo que nem todos fazem, muito menos em público.

Dentre os alunos da turma tinham vários que cantavam hinos em suas igrejas, mas uma menina em específico se apresenta individualmente, fazia aula de canto, enfim, tinha uma motivação diferenciada para aquele momento da aula.

Quando ela começou a cantar todos ficaram admirados com sua potência vocal, mas ao mesmo tempo fizeram algumas críticas tais como: “Só dá para escutar a voz da fulana”. “Ela canta mais forte que todo mundo”. “Fica forçado!”.

A menina não aceitava muito as observações, dizia que estava fazendo a primeira voz e, por isso, era mais ouvida. No entanto, o que pude perceber é que ela fazia um vibrato forçado, no qual podia se observar o tensionamento das veias do pescoço e do seu maxilar. Fiquei pensando se aquilo não seria uma técnica que eles utilizavam.

No primeiro momento não disse a ela o que pensava, até porque teria que observar melhor cantores *gospel* e de maneira nenhuma queria reprimi-la, no entanto, propus que ela tentasse cantar na mesma intensidade que os outros.

Cantamos, então, toda música *Trevo* procurando nos sintonizar numa mesma vibração. Claro que existiram problemas de afinação, mas nem todos conheciam a canção e também não era nosso objetivo a perfeição melódica.

Todos ficaram muito empolgados, aquela euforia tomou conta e eu não conseguia ouvir muito bem os pedidos de outras músicas da nossa lista, até que outra aluna pediu para cantar “*Raridade*”⁴⁴ do

⁴⁴Composição e interpretação de Anderson Freire.
<https://www.youtube.com/watch?v=Tqdi6BZUWr4>

cantor Anderson Freire, e ela me assegurou que “essa todo mundo sabe”.

E eu respondi: “Olha eu não sei, não tenho ideia e não tenho a letra fica por vocês então.” Perguntei a todos com intensidade forte: “Vocês conhecem a música ‘*Raridade*’?” e todos disseram sim. “Então, podem começar!”.

Fiquei em estado de espanto. Aquilo que esforçadamente eu tentava fazer eles colocaram em prática como num passe de mágica aconteceu. Calei-me e escutei.

Não consigo ir além do teu olhar
Tudo o que eu consigo é imaginar
A riqueza que existe dentro de você
O ouro eu consigo só admirar
Mas te olhando eu posso a Deus adorar
Sua alma é um bem que nunca envelhecerá
O pecado não consegue esconder
A marca de Jesus que existe em você
O que você fez ou deixou de fazer
Não mudou o início, Deus escolheu você
Sua raridade não está naquilo que você possui
Ou que sabe fazer
Isso é mistério de Deus com Você
Você é um espelho que reflete a imagem do Senhor
Não chore se o mundo ainda não notou
Já é o bastante Deus reconhecer o seu valor
Você é precioso, mais raro que o ouro puro de ofir
Se você desistiu, Deus não vai desistir
Ele está aqui pra te levantar se o mundo te fizer cair

Naquele momento todos entraram na sintonia necessária para um trabalho em grupo fui arrebatada por aquele instante. Naquele dia ninguém pediu para ir no banheiro ou tomar água, simplesmente

ninguém queria sair da aula. Foi um sinal de que o caminho seria por ali.

Ao nos encontrarmos novamente para a aula comecei com uma prática meditativa, agora pedindo para eles focarem na respiração apenas, no ar que entrava e saía pelo nariz.

Era muito instigante vê-los concentrados e silenciosos em meio ao ruído incessante do ambiente escolar. Neste dia minha intenção era trabalhar mais a compreensão sobre o timbre. O exercício proposto foi baseado em uma prática explicada por Shafer (2011, p.65) na obra “Ouvido Pensante”.

Para o contexto da nossa sala de aula adaptei da seguinte forma: um aluno sentava de costas para os outros, bem na frente, enquanto todos que estavam atrás mudavam de lugar. Pedi para três alunos fazerem sons variados.

O aluno que estava na frente e de costas deveria tentar perceber qual colega emitia o som. De novo conseguia atenção total, claro que com muito ruído entre uma troca e outra de colegas, entretanto, no momento de emitir o som havia silêncio e respeito ao som emitido pelo outro.

A princípio solicitei que emitissem com seu timbre natural, em seguida propus que variassem os parâmetros do som nas suas emissões. Tivemos sonoridades de animais diversos, gritos, vozes anasaladas, emissões graves.

Entre conceitos, envolvimento e muita diversão as expressões foram surgindo, criando paisagens sonoras diversas. No final cantamos um pouco, mas não deu para fazermos outras coisas, pois fomos tomados pela brincadeira.

Fiquei algum tempo ausente da escola por questões de saúde. Ao retornar as atividades com estes alunos da 7ª todos estavam eufóricos para saber se íamos para o auditório. Para aquele dia eu tinha

planejado trabalhar com o exercício guiar e ser guiado pelo som estabelecendo relações com as qualidades do movimento⁴⁵.

Uma grande parte da turma teve muita dificuldade em se expressar com a dupla e outra parte conseguiu fazer o exercício. Pude perceber que apesar dos risos eles tinham interesse em perceber o som do outro.

Pedi então que todos ficássemos de pé e em círculo e fizéssemos todos juntos o exercício. Um guiava a turma toda. Foi bem mais interessante, já conseguiam emitir sons agudos e graves sem tanto constrangimento.

Passamos pelos ressonadores dos seios paranasais com a letra “i”, boca e peito com a letra “a”. Alguns ainda usavam as expressões “fino” e “grosso” e não conseguem associar teoricamente a agudo e grave, mas já avançavam no sentido de percepção e escuta do som.

Levei mais uma vez as músicas “Raridade” e o “ O Sol”⁴⁶. Propus que nos dividíssemos em grupos e que cada um criasse uma forma de expressar a música utilizando os diferentes parâmetros e qualidades. Quando deixei eles criarem mais livremente percebi que a maioria preferiu a música “Raridade” e utilizavam características parecidas com a da própria música.

No entanto, um grupo, só de meninos, que se dizia “sem ritmo” e não saber cantar começaram a colocar um som entrecortado na letra da música. Sentei com eles e dei a ideia de fazerem um Rap. Logo eles embalaram na proposta, mas perceberam que tirar uma melodia da cabeça e colocar outra era um exercício que exigia muita concentração e colaboração do grupo.

Outro grupo de três alunos, que bagunçavam muito na aula, ouviram a conversa que estava tendo com o “grupo do Rap” e me

⁴⁵Esta prática foi experienciada com a professora doutora de expressão vocal da Universidade Federal de Santa Catarina Janaina Trasel Martins, no ano de 2006, no Festival de Teatro de Curitiba.

⁴⁶Composição e interpretação de Vitor Kley

pediram para cantar outra música, do *Mc Kevin* chamada *Espera eu chegar*⁴⁷, que falava sobre a crueldade do mundo.

Esta foi a experiência mais inusitada e chocante da aula no seu melhor sentido. Os três alunos, aparentemente relapsos, se envolveram de uma forma tal que em vários momentos me chamavam para ver como estava ficando as ideias que eles queriam colocar em prática.

Distribuíram as estrofes, fizeram partes solo e em grupo e ainda criaram um desenho cênico para se apresentarem, ficando os três sentados um de costas para o outro no centro da sala, como se estivessem juntos e sozinhos ao mesmo tempo. Utilizaram também um boné e o capuz do *moletom* como um sinal de recolhimento e tristeza.

A princípio os colegas espectadores começaram a rir, mas logo se formou uma atmosfera de respeito e admiração pelos colegas que no começo atrapalhavam o processo.

Um dos alunos do trio disse que aquela música lembrava muito o irmão mais velho dele. Não entrei em detalhes sobre o que havia acontecido, mas podia perceber que foi algo cruel. Mais uma vez me calei e escutei.

Se eu fecho os olhos minha mente desenha você
 Tapo os ouvidos mas consigo escutar tua voz
 Só de pensar que nunca mais eu vou te ver
 Dói, dói, dói
 Que mundo é esse tão cruel que a gente vive?
 A covardia superando a pureza
 O inimigo usa forças que oprimem
 Oprime
 Ê, vai na paz irmão fica com Deus
 Eu sei que um dia eu vou te encontrar
 Valeu menor espera eu chegar
 Valeu menor espera eu chegar

⁴⁷Composição Mc Kevin. <https://www.youtube.com/watch?v=S50qku507mQ>

Quando se aproximava o final da aula eu disse que gostaria que todos cantassem juntos a música “Raridade”, mas seria melhor que deixássemos para depois, pois estava muito em cima da hora. Foi quando eles me chamaram a atenção dizendo: “ Professora, temos ainda seis minutos de aula!”. Senti-me convocada a continuar trabalhando. Cantamos todos juntos. Fiquei extremamente impactada com aquela resposta deles.

Geralmente, quando faltam quinze minutos para terminar a aula eles já estão querendo arrumar suas mochilas, ir para a janela olhar o movimento na rua ou para a porta ansiosos pelo sinal.

Outro acontecimento inesperado foi a fala de um dos alunos que estava atrapalhando no começo da aula, o qual veio me dizer no final do encontro que iria estudar a música “Raridade” para a próxima aula. Talvez raridade fosse a definição para o que estava acontecendo com os alunos.

7. A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 14: "Desaparecer pouco a pouco" - Rochele Porto 2019

A imagem que abre este capítulo está relacionada com a instalação chamada “The Obliteration Room”⁴⁸, da artista Yayoi Kusama. Conheci seu trabalho nas aulas da professora Luciana Loponte, conforme já comentei no capítulo 3.2.

Primeiramente, o que me encantou nessa instalação foi a simplicidade e a espontaneidade com que o jogo entre as cores se forma. Para explicar “The Obliteration Room” aproprio-me da descrição do site de arquitetura “ArchDaily”⁴⁹, que divulgou a exposição da artista nos anos de 2011 e 2012.

Segundo o site, uma “instalação surpreendentemente simples” da artista Yayoi Kusama foi realizada na “Queensland Gallery of Modern Art”, na Austrália. O espaço reconstituiu um ambiente doméstico, como uma sala de estar, com diversos móveis e objetos que foram todos pintados de branco.

Embora isso possa constituir um ambiente com característica de um vazio de cores, essa sala funcionava como uma tela em branco a ser preenchida ou “desvanecida”, segundo Kusama ao site, através da aplicação, em todas as áreas disponíveis de adesivos coloridos no formato redondo, como pontos de diversas cores.

No decorrer da exposição todas as pessoas que visitavam a instalação recebiam estes adesivos e eram convidados a preencher e transformar o espaço. No começo da intervenção das pessoas pode se perceber uma certa organização na forma dos adesivos, porém com o acúmulo de cores se sobrepondo, uma aparente mancha de tonalidades foi se formando e, assim, acontecendo a obliteração.

Obliteração⁵⁰ quer dizer destruição, eliminação, fazer desaparecer pouco a pouco. A obra da artista é aberta a uma diversidade de interpretações, como também nos prende esteticamente pelas diversas

⁴⁸<https://www.youtube.com/watch?v=-xNzr-fJHQw>

⁴⁹<https://www.archdaily.com.br/br/01-38560/instalacao-interativa-para-criancas-the-obliteration-room-yayoi-kusama>

⁵⁰ <https://dicionario.priberam.org/oblitera%C3%A7%C3%A3o>

formas que vai tomando ao longo do tempo através da colaboração de muitas pessoas.

É esse o segundo aspecto que me liga a instalação de Kusama. Sua obra estruturada e aberta à invasão de diversas visões, principalmente de crianças, para quem foi especialmente destinada, assemelha-se à maneira de como compreendo meus planos de aula. As aulas têm uma organização prévia, mas se abrem para a obliteração, a eliminação, o fazer desaparecer pouco a pouco.

A aula desenvolve-se conforme a instalação: estrutura pronta, limpa, os alunos vão entrando e compondo as propostas, se entusiasma e uma explosão de ideias e intervenções vão acontecendo. A turma toma o espaço do planejamento e se sobrepõe a ele, configurando uma aparente bagunça, porém, suas marcas vão ficando fortes e começam a tomar uma forma consistente até transformar toda aula preparada e torná-la uma outra.

O terceiro aspecto que fundamenta a presença desta artista nesse capítulo é a sua história⁵¹. Atualmente Kusama é uma das artistas contemporâneas mais populares, porém, nem sempre foi assim. Segundo reportagem da BBC Culture, a artista por anos foi subestimada e viu suas ideias serem roubadas por artistas homens.

Kusama nasceu em 1929, na cidade provinciana rural de Matsumoto, no Japão, e, desde nova, estava determinada a ser pintora. A artista tem uma fascinação tanto por formas naturais como por bolinhas, ou formas arredondadas, o que, segundo a reportagem, se apresentava desde a sua infância.

Conforme a notícia, a mãe de Kusama pegava seus desenhos antes que ela pudesse terminá-los, o que pode explicar seu impulso criativo obsessivo em que ela corre para terminar um trabalho antes que ele possa ser tomado dela.

⁵¹ <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cul-46127953>. Este site foi escolhido pela veracidade de suas informações, pois entrevista a documentarista e cineasta Heather Lenz que dirigiu documentário sobre a artista. É possível acessar o texto em inglês pelo mesmo endereço.

A mãe de Kusama tinha muitos problemas com o casamento em função da infidelidade do marido e forçava a menina a perseguir e espiar o pai. Esta experiência traumática e as dificuldades de se colocar como artista no mundo da arte foi fazendo com que a artista desenvolvesse uma série de transtornos mentais e tentasse o suicídio.

No entanto, o desejo de Kusama de criar sempre foi maior do que seu desejo de morrer. A artista encontrou em um hospital médicos que tinham interesse em arteterapia e foi acolhida por eles. Kusama nessa época havia caído no esquecimento, mas começou a se reinventar a partir desta experiência no hospital.

De acordo com a BBC Culture, o trabalho começou a ser reavaliado. Uma retrospectiva de sua obra foi exposta no Centro de Arte Contemporânea Internacional em Nova York, em 1989, e quatro anos depois, o historiador de arte japonês Akira Tatehata conseguiu convencer o governo de que ela deveria ser a primeira artista solo a representar o Japão na Bienal de Veneza, em 1993. O que gerou uma transformação sobre a maneira que era reconhecida no seu país. As redes sociais auxiliaram na amplitude do alcance do seu trabalho.

O trabalho da artista me faz pensar no poder que a arte tem de sintetizar esteticamente um arcabouço de memória, história, psique e reflexão. A instalação “The Obliteration Room” nos faz mergulhar num universo de possibilidade imaginativas a partir de pontos coloridos colados em estruturas brancas.

De forma simples, acreditei que poderia fazer o mesmo com “post its” coloridos, mas quadrados, e que não colam toda sua superfície na folha. Inicialmente, o interesse surgiu pela “conversa” que as cores do conjunto de quadrados me sugeriu. Fui tentando achar formas diferentes de grudá-los, até que me peguei pensando sobre tudo aquilo que eu gostaria de fazer desaparecer pouco a pouco.

Dessa forma, mudei o papel branco que era a minha tela, para um outro papel no qual havia coisas escritas que queria apagar. Fui colando com a intenção de fazer desaparecer qualquer resquício de escrita. O resultado, ao meu ver, foi uma sobreposição de cores que me

fazem transitar no equilíbrio do frio e do quente, do sensato e do vibrante, do azul e do amarelo e descansar na sabedoria do velho, do antigo, do reservado laranja.

Conforme Barthes (1990), “Ouvir é um fenômeno fisiológico; escutar é um ato psicológico” (p. 217). Esta era uma frase que costumava repetir exaustivamente para meus alunos nas aulas de expressão vocal na UFPEL mas, principalmente, nas aulas de artes na escola.

Tínhamos todos em nossa sala de aula escolar percepção auditiva, nenhum de nós era diagnosticado com alguma dificuldade nesse sentido, porém, nossa capacidade de escuta estava deficitária, pois dependia de intenção e atenção.

Ao trabalhar com as músicas, a atenção dos alunos voltava-se para o momento presente. O ato psicológico de escutar o que era dito na canção trazia também uma modificação na ação corporal. O corpo se mostrava presente, em prontidão e atento para escutar o outro.

O espaço sala da aula tornava-se um lugar de envolvimento, de abundante energia sonora que preenchia o ambiente arquitetônico transformando-o em uma atmosfera que transitava entre o silêncio e o som. Esta descrição vai ao encontro do trabalho que fiz com as turmas de graduação da UFPEL.

Acredito ser este o ponto de intersecção entre as práticas desenvolvidas com futuros atores e professores de teatro/dança e os alunos do ensino fundamental.

Embora as sistemáticas de ensino fossem se constituindo de formas diferentes, em função dos contextos e conteúdos, a vivência em relação ao silêncio e o som, a escuta e a voz, conectava a todos nós no sentido de nos voltarmos para um olhar mais atento ao outro e a nós mesmos.

“Temos um repertório de escuta que nos faz criar sons, vozes e ambientes ao mesmo tempo que nos faz reconhecer espaços e timbres” Spritzer (2014, p.95). Este repertório é ativado pelo encontro genuíno

com o outro, que se dá pelo atravessamento do som por todas as barreiras que o espaço possa oferecer.

Como participante dessa ação coletiva, cada vez mais me coloquei na posição de quem escutava, de quem se deixava entregar ao outro e procurava perceber o intervalo entre o corpo e o discurso, entre o corpo e a melodia para intervir.

A expressão vocal e corporal no teatro foram os fatores que proporcionaram o encontro com o som, o silêncio, o movimento, a cor e dispararam as memórias que me fizeram reconhecer diferentes possibilidades de trabalho.

O jogo teatral, a improvisação, os figurinos, a sonoplastia, a cenografia, a performance, foram alicerces impulsionadores de um movimento que se esticava e alcançava outros territórios.

Barbier (2002), ao se referir a escuta, destacou que, o designado como sendo um elemento maior que se entrega à escuta do psicanalista, por exemplo, é um termo, uma palavra, um conjunto de letras que remetem a um movimento do corpo: um significante.

Dentre os significantes entregues está a cor que durante minhas experiências no ensino fundamental foi o direcionador de muitas escolhas conduzindo minhas ações.

Durante meus processos como professora de teatro na sala de aula de uma escola pública, fui muitas vezes movida pelo experimento com a cor. Ultrapassando as fronteiras da minha formação fizemos, eu e os alunos, experimentos a partir de algumas referências das artes plásticas.

Muitos destes trabalhos eu guardei, simplesmente para me deleitar na presença da cor e da história que eles contavam. Agora eles ganham outro significado e passam a significar a contação desta história. Eles articulam e conduzem a movimentação entre os textos.

Esta afirmação vai ao encontro das reflexões de Nóvoa (2002) quando explica que o que ensinamos é o que somos, que não é possível formar o professor ignorando as questões pessoais. No caso desta

pesquisa, professor e pessoa se fundem na representação dos significantes ao longo da sua trajetória de vida.

Schön (2000) destacou a ação profissional do professor como processo artístico e intuitivo, que intervêm em face a situações de incerteza, de instabilidade ou de conflito.

Concordo com o autor, que momentos de tensionamento podem nos fazer agir de forma mais inventiva, interagindo com o presente de maneira mais inusitada, o que aconteceu em diversos momentos da ação em sala de aula.

Entendo que todo este movimento se integrava ao processo de criação da professora. As ideias de trabalhar com a cor, por exemplo, na sala de aula emergiram de vários estímulos internos e externos.

Além do meu próprio desejo e dos alunos de interagir com as cores, estava o estudo da história da arte teatral contextualizada em um tempo sócio-histórico com as demais artes, o livro didático que se apresentava colorido e instigava os alunos a curiosidade e interesse e o fazer teatral que mobilizava elementos plásticos intrínsecos a sua prática. O trabalho com a cor surgiu de um intenso encantamento que fez ressoar algumas cicatrizes de memórias de diversos tempos e espaços habitados.

Anunciar a imagem que está na mente, fazer dela imagem percebida e interpretada por quem lê é também tarefa desta tese. Por isso a cada início de capítulo inseri uma imagem, não pela pura ilustração, mas pela significância e significado que elas possuíam.

Em meio a tantas experimentações questionei em alguns momentos minha prática com intuito de encontrar um sentido lógico, naquilo que estava fazendo. Muitas vezes elaborava uma proposta de aula para encontrar um resultado específico, porém, quando os alunos as colocavam em ação me deixava fluir com eles naquele acontecimento.

Revedo meus apontamentos no “diário de bordo” encontrei uma frase que me ajudou a entender e acreditar no fluxo constante de ideias e experiências que surgiram durante a prática com os alunos.

Em uma fala do professor da UDESC⁵², Vicente Concílio, no Departamento de Arte Dramática da UFRGS⁵³, ele explicou que na pesquisa em teatro “a prática tem que ser um desejo artístico e não um experimento para a tese.” Logo abaixo do apontamento me perguntei: “Qual o meu desejo?”.

Para uma artista/pesquisadora/professora esta questão deveria ser norteadora do seu processo, no entanto, em determinados momentos, embora me sentisse muito livre e mobilizada nos caminhos que ia trilhando, uma autocensura me fazia duvidar dos caminhos que a pesquisa ia tomando.

Concílio, no seu comentário, cita o exemplo de um amigo que desenvolvia pesquisa em uma área da ciência, na qual ele fazia um experimento para a tese. Ou seja, através de uma amostra x , teria que ser aplicada uma técnica para descobrir y .

Esta explicação me fez lembrar dos tempos do curso de Técnico em Química⁵⁴, que me oportunizou participar de estágios nos departamentos de solos e química orgânica da Universidade Federal de Pelotas. A ideia era sempre esta, tinha que se procurar pelo máximo de estabilidade e o mínimo de desvio no experimento para se achar um resultado.

No entanto, o que acontecia na sala de aula era o oposto: encontrava-se um resultado justamente no desvio. A fala de Concílio me fez entender que a experiência que eu vivia na escola básica era a mesma, no sentido do desejo, que havia vivenciado como professora nos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pelotas.

Eu propunha aquilo que realmente me mobilizava, de forma organizada, e me deixava envolver pelo trabalho da turma, que no final acabava sendo o que potencializava a vontade de criar, vivíamos uma experiência de grupo em uma sala de aula. Pois, ao pensar a proposta a

⁵²Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁵³Qualificação da tese de doutorado do colega Carlos Modinger em 2017

⁵⁴O curso foi feito entre os anos 1994 e 1997 na antiga Escola Técnica Federal de Pelotas atual Instituto Federal Sul-Riogrândense.

ser apresentada aos alunos o que me movia não era o conteúdo da disciplina em si, que foi um impulsionador, mas a vontade de criação, de imaginação e de escuta que se traduzia na situação de ser surpreendida pela criação em grupo. Aquilo que não esperava surgia com força e me estimulava a recriar, a repensar, a refazer.

Essas conclusões me remetem ao trecho do texto em que Pupo (2014) destaca que, quando trabalhamos com teatro devemos trabalhar ludicamente, mas não devemos fazer ode as metodologias. Não estamos servindo a Augusto Boal, Bertold Brecht, Viola Sopolin, Jean Paul Ryngaert, dentre outros, mas me apropriando de seus princípios e dialogando com o contexto que se apresenta, ou seja, com o aqui e agora de estar em cena ou, neste caso, de estar em aula.

Cada vez mais via menos diferença entre estes dois estados. Estar em sala de aula como professora de teatro é se propor ao fazer criativo com o grupo. Desta forma, naquele momento a *A/R/Tografia* fez todo sentido à pesquisa, não apenas enquanto metodologia, mas filosofia mobilizadora do fazer. De acordo com a metodologia a investigação permeia nossas vidas e começamos a entender como elas são enriquecidas por esta curiosa disposição.

Ainda na perspectiva da *A/R/Tografia*, a pesquisa tende a estabilizar o conhecimento, já a investigação nutre a produção de conhecimento (DIAS, 2013). A investigação é uma evolução contínua de perguntas e entendimentos com novas questões e compreensões que, por sua vez, provocam ainda mais questionamentos.

Pesquisa e investigação são instrumentos semelhantes, a diferença é que a investigação está sempre em curso e, como resultado, é orientada para prática. As perguntas, dúvidas e vazios que surgiam da investigação criaram espaços para ideias e interpretações que se realizavam no estar com o grupo em sala de aula.

Trata-se de estar atento à vida ao longo do tempo e do caminho que dentre um ponto a outro pode conter muitos detalhes importantes que só poderão ser percebidos se nos permitirmos desviar.

Quando fui dando margem ao aqui e agora da experiência com os alunos me parecia algumas vezes que estava perdendo o foco e propondo coisas de forma desenfreada.

Todavia, o que acontecia era pensamento e ação que se desencadeavam um em seguida do outro, o que eu pensava ser uma forma de reflexão muito rápida. Depois entendi que eram ações reflexivas, recursivas e refletivas (DIAS, 2013).

Reflexivas por repensar e rever o que aconteceu antes e o que poderia vir depois, recursivas ao possibilitar que as práticas se desenvolvessem por meio de uma evolução de ideias e refletiva ao questionar meus próprios preconceitos e suposições. Sempre agindo de forma responsável ao assumir o encargo de agir eticamente com meus participantes e colegas.

A cada ideia ou solução imediata que tinha estava também desconstruindo minhas crenças. Pensar e vivenciar, este é um dos maiores ganhos desta pesquisa para minha vida na prática educacional.

Em um processo de criação temos muito a noção de acaso presente em nossos trabalhos, mas no ambiente educacional essa ainda é uma questão não aceita ou mal compreendida, pois se divide em dois polos distintos: é pura improvisação, que não necessita de embasamento, ou força sobrenatural que se aproxima apenas dos seus escolhidos iluminados.

Dar margem ao momento presente e suas possibilidades de diálogo, não substitui de maneira nenhuma uma reflexão antes ou pós prática, porém, acredito ser necessário não supervalorizar uma preparação como também não menosprezar reações e pensamentos que temos quando atravessamos uma experiência.

Desistir de controlar e passar a trocar, efetivamente, foi a melhor compreensão que poderia me guiar naqueles momentos. Escutá-los, escutar-me e me fazer escutar cada vez mais é a prática direcionadora desta experiência que me impulsiona para uma escuta sensível em educação.

Compreender de que forma as experiências com a arte, sobretudo a teatral, contribuíram na atuação docente e constituíram a educadora que sou atualmente foi a questão que norteou a reflexão desta tese. Contudo, constato que a própria arte me auxiliou a entendê-la ao longo desta pesquisa/investigação.

A interação com a obra de Matisse me fez ter uma nova percepção a respeito da minha própria forma de trabalho que envolvia a docência, a criação e a pesquisa. O pintor francês, ao desenvolver a técnica de recorte e colagem, primeiro colore e depois recorta, dá a forma. A cor é o elemento que arrebatava, que me leva como um ímã ao seu encontro, seja ele de deleite ou de repulsa. A cor impulsiona a construção da estrutura.

Este trabalho mostrou-me que as memórias são como as cores, pois ocupam este lugar de arrebatamento e ímã, muitas memórias me tomam em êxtase, fúria, euforia e angústia. A partir de como elas estão vou dando outras formas, recortando-as e colando-as em sentimentos diferentes.

A memória é a cor, pois ela marca, movimenta, impulsiona. O recorte e a colagem compõem o método que organiza a cor/memória em espaços e relações variados. Esta construção vai criando a partir de um processo intuitivo um sentido.

O movimento, a cor, o som e o silêncio por si só suscitam maneiras de olhar. Foram esses elementos, que me permitiram construir um conhecimento sobre arte que está longe de ser uma definição reduzida. Esse sentido amplo de ver possibilita que a experiência estética transcenda a obra de arte.

Ao olharmos para a história de vida vamos criando e construindo sentidos, narrar-se proporciona o espalhamento desta visão que nos favorece o enxergar de cada momento possibilitando a reconstrução ou desconstrução deles.

A sensação de estabelecer um espaço de criação desburocratiza qualquer insistência por uma formalização, que advém de um pensamento já estigmatizado do que seja elaborar um plano de aula.

Neste trânsito, o papel de pesquisador/investigador revitaliza o ensino, pois instiga um olhar de descobrimento para aquilo que nos parece trivial.

O fazer teatral em sala de aula, apesar de ser considerado um momento criativo por muitos, não está livre de se tornar também um protocolo a ser cumprido.

Acredito, entretanto, que o papel de investigador deva pairar sobre a ação docente e artística para que em qualquer suspeita de tédio possa atravessá-los e retirá-los da insistente repetição que não se transforma, não se arrisca ao questionamento ou ao aparente fracasso.

Desta forma, o fazer teatral em sala de aula se torna via de formação quando proporciona pela prática em si a aprendizagem de seus fundamentos e também ao nos permitir perceber nossas escolhas estéticas, refletir sobre elas de forma crítica analisando como fomos formados, que educação tivemos e que futuro queremos para ela.

Futuro que começa agora, que não pode de maneira nenhuma esquecer do passado para que não se repitam os mesmos erros que muitas vezes foram fatais. O teatro tem muito mais a ensinar do que métodos e encenações, ele nos coloca em situações de alteridade tanto em cena, como sendo um outro, quanto no trabalho coletivo ao se deparar e conviver com as diferenças.

Não quero com isso estabelecer verdades, mas concordo com Benjamin (1994), que considera o narrador uma figura entre os mestres e os sábios, que sabe dar conselhos, pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida, o que inclui não apenas a sua própria, mas grande parte da experiência alheia.

O professor, ao revistar os rastros das memórias, também revisita o passado de um país que vem rompendo com ditaduras e de repente ouve na fala da sua juventude o ressurgir de discursos de ódio e destruição.

Nesse sentido o professor pode ser este “sábio narrador” que aconselha, não com frases feitas, mas a partir de um olhar contextualizado, no qual ele está inserido e atua.

O narrador tem a propriedade de contar sua vida, sua dignidade é conta-lá inteira. Narrar as memórias, contá-las sem disfarce e escutar atravessada pela experiência artística é possibilidade de encontro consigo através do outro. Constituindo desta forma um conhecimento de si que se configura como um processo de formação, o qual se externaliza para a ação docente.

REFERÊNCIAS:

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBIER, René. *Escuta sensível na formação de profissionais da saúde*. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>> Acesso: 01/2019

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estudos Avançados, v.3, n 7, set/dez 1989, p.170-182. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>> Acesso em : 10/2019.

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

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CASSOU, Jean. *Panorama das artes plásticas contemporâneas*. Lisboa: Estúdios Cor, 1962.

CHASIN, Ibaney. *O Canto dos Afetos: um dizer humanista*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CRIMP, Martin Andrew. *Advice to Iraque woman*. Londres: 2003. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/stage/2003/apr/10/theatre.artsfeature.s1>> Acesso em: 30, abril, 2015.

DIAS, Belidson. Prefácio. In: DIAS, Belidson, IRWIN, Rita. (orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: O sistema Laban/Bartenief na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2006.

FERRARI, et al. *Por toda Parte*. São Paulo: FTD, 2015.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. In: FOUCAULT, Michel. *O dossier/ Últimas entrevistas*. Org. de Carlos Henrique Escobar. Trad. Ana Maria Lima e Maria da Glória da Silva. Rio de Janeiro: Taurus, 1984. p. 41-70.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GAYOTTO, Lúcia Helena. Dinâmicas do Movimento da Voz. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.17, n.3, p. 401-410, dezembro, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11735/8458>>. Acesso em: março.2012.

GAYOTTO, Lúcia Helena. *Voz – partitura da ação*. São Paulo: Summus, 1989

GOETHE, Johann Wolfgang von. Esboço de uma Teoria das Cores. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Aguilar, 1963.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em Busca de um Teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

ICLE, Gilberto. Diagnóstico e Terapêutica: o professor-ator contra a banalização. In: *Pedagogia da arte: entrelugares da criação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson, IRWIN, Rita. (orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: AMARAL, Ana; BARBOSA, Ana Mae (orgs). *Interritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologias do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pd/ep/v25n2/v25n2a02.pdf>>. Acesso em: julho.2015

JUNIOR, José Simões de Almeida. *Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro*. Educação em Revista, p. 43-64, Chapecó, junho, 2013.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte: e na pintura em particular*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo, Perspectiva: 2002.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MAÇANEIRO, Sheila. De como cadeiras se movem: *Uma experiência a/r/tográfica no Canadá*. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pesquisadanca/SHEILA_MA_ANEIRO - 2012.pdf> Acesso em: março.2015.

NERET, Gilles. *Henri Matisse : recortes*. México: Numen, 2004.

MATTANA, Marcio Luiz. *A cidade dentro de mim: estratégias metaficcionalis em “A Cidade” de Martin Crimp*. Programa de Pós Graduação em Letras – Estudos Literários/UFPR, 2013, Dissertação de Mestrado em Letras.

MOTA, Tiago. Conceito de genealogia em Nietzsche. *Revista Eletrônica PUC/RS*, Porto Alegre, v.1, n.2, novembro. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/4232>> Acesso em: abril/2015

MURRAY, Shafer. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

NIETZSCHE, Frederich. [1882] *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

OIDA, Ioshi. *O Ator Invisível*. São Paulo: Via Lettera, 2007.

PEDROSA, Israel. *Da cor à cor inexistente*. 10. ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.

PERRENOUD, Pierre. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001

PROENÇA, Graça. *Descobrimos a história da arte*. São Paulo: Ática, 2005.

RINPOCHE, Sogyal. *O livro tibetano do viver e do morrer*. São Paulo: Talento, 1999.

PUPPO, Maria Lúcia. *Teatro e educação formal*. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/PIBID_Teatro2014/teatro-e-educacao-formal-maria-lucia-puppo> Acesso em: 10/2019

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e Formação de Professores*. São Luis: EDUFMA, 2000.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIERZ, Aleks. *The Theatre of Martin Crimp*. Methuen Drama. London: A & C Black Editors Limited, 2006

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPRITZER, Mirna. O exercício radiofônico como prática da palavra, da vocalidade e da escuta. *Revista Urdimento*, Florianópolis, v.1, n.22, julho. 2014. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101222014089>> Acesso em: setembro.2018.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os Cantos da Voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.

VENTURI, Lionello. *Para compreender a pintura de Giotto a Chagall*. Lisboa: Estudios Cor, 1972.

VIADÉL, Ricardo Marín. Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada em las artes visuales. In: ROLDÁN, Joaquín; VIADÉL, Ricardo Marín. *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Málaga: Aljibe, 2012. p. 16-39.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
WALLACE, Alan. *A Revolução da Atenção*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.