

Experiências de Formação Em Artes na Amazônia

Leonel Martins Carneiro
Hanna Araújo
(Organizadores)

ISBN: 978-65-86283-37-2


**stricto
ensu**
Editora

2020





Experiências de Formação
Em Artes na Amazônia

Stricto Sensu Editora

CNPJ: 32.249.055/001-26

Prefixos Editorial: ISBN: 80261 – 86283 / DOI: 10.35170

Editora Geral: Profa. Dra. Naila Fernanda Sbsczk Pereira Meneguetti

Editor Científico: Prof. Dr. Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

Bibliotecária: Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11/935

Foto Capa: Hanna Araujo

Capa: Ravena Sena Maia

Avaliação: Foi realizada avaliação por pares

Revisão: Hanna Araujo e Leonel Carneiro

Diagramação: Tales Gubes Vaz

Conselho Editorial

Profa. Dra. Ageane Mota da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre)

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Prof. Dr. Edson da Silva (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)

Profa. Dra. Denise Jovê Cesar (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)

Prof. Dr. Francisco Carlos da Silva (Centro Universitário São Lucas)

Prof. Dr. Humberto Hissashi Takeda (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Msc. Herley da Luz Brasil (Juiz Federal – Acre)

Prof. Dr. Jader de Oliveira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara)

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos (Universidade Federal do Piauí – UFPI)

Prof. Dr. Leandro José Ramos (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Dr. Luís Eduardo Maggi (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Msc. Marco Aurélio de Jesus (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Profa. Dra. Mariluce Paes de Souza (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bernarde (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Romeu Paulo Martins Silva (Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)

Prof. Dr. Renato André Zan (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof. Dr. Rodrigo de Jesus Silva (Universidade Federal Rural da Amazônia)

Leonel Martins Carneiro
Hanna Araujo
(ORGs.)

Experiências de Formação em Artes na Amazônia



E96

Experiências de formação em artes na Amazônia / Leonel
Martins Carneiro, Hanna Araujo (orgs.). – Rio Branco:
Stricto Sensu, 2020.

200 p. : il.

ISBN : 978-65-86283-37-2

DOI : 10.35170/ss.ed.9786586283372

1. Arte. 2. Amazônia. 3. Educação. I. Carneiro, Leonel
Martins. II. Araujo, Hanna. III. Título.

CDD 22. ed. 700.791811

Bibliotecária Responsável: Tábata Nunes Tavares Bonin / CRB 11-935

O conteúdo dos capítulos do presente livro, correções e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Para versão E-book: É permitido o download deste livro e o compartilhamento do mesmo, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e à editora, não sendo permitido a alteração em nenhuma forma ou utilizá-lo para fins comerciais. www.sseditora.com.br

ISBN: 978-65-86283-37-2

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283372

Feito Depósito Legal



Esta publicação foi financiada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre – FAPAC/ CNPq (Edital PPP 03/2016, Termo de Outorga 12/2018) e da Lei Aldir Blanc (Edital FGB 11/2020)

Sumário

Apresentação	9
Hanna Araujo e Leonel Martins Carneiro	
Mergulho arrepiante no ensino de teatro para/com crianças: adultos têm medo?	13
Juliano Casimiro de Camargo Sampaio	
Teatro inclusivo: caminhos da acessibilidade cultural em Macapá ...	29
Emerson de Paula	
<i>Refugiados Show</i> : uma experiência interdisciplinar em artes	43
Jussara Trindade Moreira	
Peraus da memória: experiências em processos de ensino e aprendizagens de teatro em uma comunidade na Amazônia paraense.....	57
José Denis de Oliveira Bezerra e Rosilene da Conceição Cordeiro	
O programa é um professor? Percursos de um programa performativo em criação, pesquisa e docência	75
Thaise Luciane Nardim	
Práticas pedagógicas e múltiplas expressões artísticas: artes, interdisciplinaridade e uso de suportes tecnológicos	91
José Maria Lopes Júnior e Luiz Daniel Lerro	
De uma atriz, ouvinte de histórias, a um fazer teatro nas línguas indígenas em Roraima	107
Ananda Machado	
Laboratório de práticas híbridas do corpo: um relato-memorial	121
Thales Branche Paes de Mendonça e Marina Trindade Cruz	
Formação de professores de música na Amazônia Legal: contextualização e surgimento dos cursos de licenciatura em música	139
Maíra Andriani Scarpellini	

O ensino de arte na formação de professoras/es da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Tocantins.....	155
Marcos Irondes Coelho e Cleber Cardoso Xavier	
Fazer arte, fazer teatro, fazer educação: por uma pedagogia da experiência.....	171
Jan Moura	
Teatro/educação: experiências e resistências nas confluências das águas do Amazonas.....	183
Annie Martins Afonso e Eneila Almeida dos Santos	
Experiências de formação de arte-educadores no Acre.....	205
Leonel Martins Carneiro e Hanna Araujo	
Minibiografia dos autores.....	221
Índice remissivo.....	225

APRESENTAÇÃO

Hanna Araujo ¹

Leonel Martins Carneiro ²

O conjunto de textos reunidos neste livro têm em comum a insistência em se fazer/fruir Arte por meio de práticas de formação de artistas pesquisadores que atuam nos contextos amazônicos. O plural fez mostra necessário uma vez que a própria Região Amazônica apresenta múltiplas realidades entre os Estados que a compõem, variadas condições entre capitais e municípios do interior, sendo o acesso a tais localidades e as políticas públicas tão diversificadas quanto a própria Região.

Este livro surge ao longo da pesquisa **Experiências teatrais em campo expandido**³ e da nossa atuação junto ao Grupo de Pesquisa TEIA (Tecnologias Educacionais Inovadoras para a Amazônia) durante a qual identificamos a escassez de registros de práticas em Arte e Educação nos contextos acadêmicos que contemplem também a riqueza da Região Amazônica, que se estende para além da biodiversidade, se evidenciando também nos aspectos culturais. Como organizadores desse livro, enquanto líderes do Grupo de Pesquisa TEIA e docentes do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre (PPGAC-UFAC), buscamos traçar um panorama das experiências que vêm sendo desenvolvido no âmbito da formação de Arte-educadores nos diferentes estados que compõem a Amazônia Legal. Cientes, certamente, da limitação desta publicação, pois não abarca todas as experiências e muito menos as esgota. Assim, convidamos pesquisadores que atuam em

1 Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Rio Branco, Acre, Brasil.

2 Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Rio Branco, Acre, Brasil.

3 Pesquisa fomentada pelo edital 03/2016 FAPAC/CNPq – Programa Primeiros Projetos.

diferentes instituições de ensino sediadas na Amazônia Legal, em espaços formais e não-formais de educação, abrangendo as particularidades da Arte-Educação nos contextos amazônicos, tendo como foco principal o trabalho desenvolvido na/para a Amazônia Legal. Os artigos problematizam experiências pedagógicas no campo das artes, com crianças, jovens e adultos tendo, como eixo comum, a formação inicial ou em serviço de professores de arte e artistas.

A partir de sua experiência como docente da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, no artigo **Mergulho arrepiante no ensino de teatro para/com crianças: adultos têm medo?** aborda o ensino do teatro, no âmbito da formação continuada, trazendo discussão acerca das práticas teatrais com crianças que extrapolam temas compreendidos como ‘para crianças’.

No capítulo **Teatro Inclusivo: caminhos da Acessibilidade Cultural em Macapá**, Emerson de Paula compartilha a trajetória e os percalços de se tornar o teatro efetivamente acessível para todos, contando-nos um pouco das reflexões advindas de seu trabalho na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Em **Refugiados show: uma experiência interdisciplinar em artes**, Jussara Trindade Moreira mostra as contribuições do trabalho integrado entre linguagens da arte desenvolvido no âmbito acadêmico no trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Rondônia - UNIR e as temáticas que emergem nas regiões fronteiriças.

No capítulo **Peraus da memória: experiências em processos de ensino e aprendizagens de teatro em uma comunidade na Amazônia paraense**, José Denis de Oliveira Bezerra e Rosilene da Conceição Cordeiro conduzem o leitor para um destino que muito se difere dos grandes centros, pensando a formação de professores no interior do estado do Pará, a partir da experiência do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR vinculado à Universidade Federal do Pará.

No capítulo **O programa é um professor? Percursos de um Programa Performativo em criação, pesquisa e docência**, a autora Thaise Luciane Nardim nos apresenta o processo e os resultados da integração entre pesquisa e ensino na área da performance na sua prática docente junto à licenciatura em teatro da Universidade Federal do Tocantins -UFT.

Em **Práticas pedagógicas e múltiplas expressões artísticas: artes, interdisciplinaridade e uso de suportes tecnológicos**, os autores José Maria Lopes Júnior e Luiz Lerro relatam experiências dos processos pedagógicos desenvolvidos na formação em teatro na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, tendo a interdisciplinaridade e o uso de suportes tecnológicos como ferramentas para a criação.

Do extremo mais ao norte da Amazônia, Ananda Machado narra sua trajetória artística e acadêmica no capítulo **De uma atriz, ouvinte de histórias a um fazer teatro nas línguas indígenas em Roraima**. Em sua narrativa desvenda a influência do contexto amazônico na transformação de sua prática como artista e docente na Universidade Federal de Roraima - UFRR.

O Capítulo **Laboratório de práticas híbridas do corpo: um relato-memorial**, de Thales Branche Paes de Mendonça e Marina Trindade Cruz, relata o processo do exercício investigativo pautado na atividade coletiva e continuada de trabalho de corpo em artes integradas junto à Fundação Cultural do Pará – FCP, na cidade de Belém.

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo dos anos de trabalho como professora e coordenadora da licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre – UFAC, a professora Máira Andriani Scarpellini, no capítulo **Formação de professores de música na Amazônia Legal: contextualização e surgimento dos cursos de Licenciatura em Música**, traça um panorama geral dos cursos de Licenciatura em Música na

Região Amazônica, buscando intersecções e relações históricas tanto para a criação e o funcionamento de tais cursos.

Marcos Irondes Coelho e Cleber Cardoso Xavier, no artigo **O ensino de arte na formação de professoras/es da/na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Tocantins** abordam a presença/ausência da Arte na formação de professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo **Fazer arte, fazer teatro, fazer educação: por uma pedagogia da experiência**, Jan Moura aborda as concepções que embasam o processo artístico e pedagógico da MT Escola de Teatro, em Cuiabá, Mato Grosso.

No capítulo **Teatro/Educação: experiências e resistências nas confluências das águas do Amazonas**, Eneila Almeida dos Santos e Annie Martins Afonso relatam o processo de criação e adequação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Teatro na Universidade do Estado do Amazonas, em busca de um currículo que seja condizente com a cultura amazônica.

Encerrando o livro, os organizadores Leonel Martins Carneiro e Hanna Araujo trazem no capítulo **Experiências de formação de arte-educadores no Acre** uma contextualização histórica da formação de professores de Arte no estado e narram a experiência do Seminário de Arte e Educação, refletindo sobre as estratégias para o fortalecimento do ensino de arte na Amazônia.

Diante do amplo espectro de experiências que traz essa publicação, esperamos que ela contribua para o fortalecimento das práticas artísticas e do ensino de arte nos contextos amazônicos e que possa dar, para os leitores de outras localidades, uma dimensão das especificidades que os artistas e arte-educadores encontram no tocante aos contextos amazônicos.

MERGULHO ARREPIANTE NO ENSINO DE TEATRO PARA/COM CRIANÇAS: ADULTOS TÊM MEDO?

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio¹

Resumo

Neste artigo apresento reflexões sobre as noções de poética pessoal e estética coletiva no contexto do ensino de teatro e da formação continuada de professoras/es de Artes (disciplina curricular). Para tanto, descrevo e analiso uma experiência de docência para/com crianças com idades entre 04 e 06 anos, no âmbito do projeto Encontros de Ludicidade e Infância. Os dados produzidos são oriundos de vídeo-gravações das aulas mediadas pelo autor deste artigo a partir do tema “filme de terror”, além de dados anotados no caderno de campo e afetações e memórias do pesquisador a respeito da experiência em foco. Resulta desta pesquisa a necessidade de se compreender que significativa parcela das iniciativas docentes pode sofrer forte influência das interdições pessoais da/o profissional a respeito de suas relações com a infância, com a criança e com as suposições dadas pelo senso comum a respeito das possibilidades e limites de ação que costumamos *impor* às crianças na educação. Nessa direção, temas e ações são costumeiramente evitados como forma (in)oportuna de proteção à subjetividade e à integridade física das pessoas participantes. Dentre as referidas interdições, este texto se volta às experiências com fogo, morte, medo e terror, como parte da constituição da nossa poética pessoal e para emergência de alguma estética coletiva. No âmbito das funções da relação entre educação e teatro, a lida com as interdições serve, aos meus propósitos, como campo para emergência de novidades na relação da pessoa com o mundo, a que chamo de poética pessoal, por meio da teatralidade de si-mesmo. As negociações intersubjetivas para manutenção das poéticas pessoais tornam possível a estética como integrante de coletividades específicas.

Palavras-Chave: Ensino de Teatro; Poética Pessoal; Estética Coletiva.

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Programa de Pós-Graduação em Letras e Licenciatura em Teatro, Palmas, Tocantins, Brasil.

Abstract

In this article, I present reflections on the notions of personal poetics and collective aesthetics in the context of theater teaching and the continuing education of art teachers (as a school subject). To this end, I describe and analyze a teaching experience for/with children aged 04 to 06 years, in the scope of the Encounters of Playfulness and Childhood project. The data produced come from video recordings of classes with the theme 'horror movie', mediated by the author of this article in addition to data written in a field research notebook and the researcher's affectations and memories regarding the experience in focus. The result of this research is the need to understand that a significant portion of teaching initiatives can be strongly influenced by the teachers' interdictions regarding their relationship with childhood, with the children and also with the assumptions made by common sense about the possibilities and limits of action that we must impose on children in education. In this sense, themes and actions are usually avoided as an (un) opportune way to protect the participants' subjectivity and physical integrity. Among these interdictions, this text focuses on experiences with fire, death, fear, and terror, as part of the constitution of our personal poetics and for the emergence of some collective aesthetic. Within the scope of the functions of the relationship between education and theater, dealing with interdictions serves, for my purposes, as a field for the emergence of novelties in the person's relationship with the world, which I call personal poetics through the theatricality of the self. Intersubjective negotiations to maintain personal poetics make possible the aesthetics as part of specific collectivities.

Keywords: Theater education; Personal Poetics; Collective Aesthetics.

Abre a porta, é penumbra²

—Juliano, quando eu estiver bem distraído, você pega a Sandra, se aproxima lentamente de mim, coloca a mão dela no meu ombro e chama meu nome baixinho, tá?

—Tá bem, Guilherme.

Era a vigésima quarta aula de um curso de teatro para crianças com idades entre 4 e 6 anos, que eu ministrei ao longo do ano de 2018. As crianças se inscreveram voluntariamente no projeto, após divulgação online. O curso se chamava Encontros de Ludicidade e Infância (ELI) e tinha, para além do interesse em oferecer aulas de teatro para crianças, o objetivo de propiciar formação continuada para professoras/es que atuavam com a disciplina Artes (não necessariamente com formação na área) nas redes Estadual de Educação do Tocantins e Municipal de Educação de Palmas. Com a autorização e liberação de horário de trabalho por parte das secretarias, as/os professoras/es acompanhavam a elaboração dos planos de aula que eu fazia antes dos encontros, assistiam as mediações das aulas com as crianças, e discutiam, após as aulas, aspectos da mediação que pareciam relevantes para nossas práticas docentes em e com Artes. Durante a mediação, professoras/es gravavam as aulas em vídeo, utilizando-se de celulares, para fins de registro e discussão, podendo escolher o que gostariam de registrar do todo das atividades. As falas e dados que transcrevo nesse texto fazem parte desse material. Ah, e Sandra é um esqueleto de resina que temos no laboratório de Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC), que coordeno na Universidade Federal do Tocantins, local em que os encontros do ELI se deram.

Estávamos trabalhando com narrativas cênicas para vídeo. Já havíamos dedicado dois encontros para a criação de uma cena

² Agradeço a leitura carinhosa e os apontamentos para melhoria do texto feitas por Adriana dos Reis Martins, Amanda Diniz Gonçalves, Ana Carolina Fialho de Abreu (Cataguases) e Roberta Puccetti. Quatro pessoas inspiradoras.

a ser registrada em vídeo, cujo foco era a construção de narrativa dramática. Dois outros encontros foram dedicados à narrativa cômica. Passávamos, então, para um conjunto de quatro encontros sobre narrativa de terror, horror e medo. O dobro de tempo para essa terceira experiência foi proposto na medida da identificação de que ela é mais ausente na educação do que as duas anteriores. As crianças participantes deveriam criar a narrativa, por experimentação cênica, bem como a cenografia, com objetos disponíveis no CONAC, a iluminação, com operação de luzes teatrais previamente instaladas, podiam contar com luz natural proveniente das janelas, luz elétrica da sala e fogo, por meio do uso de velos e fósforos (sim, fogo, para espanto das pessoas adultas). As crianças deveriam, ainda, manusear o equipamento de vídeo (celulares) e conduzir as filmagens dando direcionamentos de câmera para as outras crianças participantes. As funções que elas poderiam voluntariamente assumir eram: atuação, direção, iluminação e operação de câmera. As construções cenográficas eram de responsabilidade de todo o grupo.

A primeira ideia que surgiu foi construir uma casa mal-assombrada. Guilherme, o mesmo que me pediu para assustá-lo com a Sandra, já havia criado anteriormente, durante outro ciclo de atividades, a personagem de uma velha senhora que recebia amigos e familiares para um café. A personagem foi criada a partir das experimentações de figurinos de personagens femininas que tínhamos no CONAC. Guilherme sugeriu que a casa fosse da velha senhora, correu para o local em que estavam os figurinos e rapidamente se caracterizou. Alguém chegaria à casa para investigar um suposto crime e seria também morta/o pelas presenças macabras que lá habitavam (à pessoa leitora sinto ter revelado o final da história).

Montamos a mesa, em que se servia a velha senhora, na região central do espaço cênico. Enquanto escolhiam objetos para compor a casa da velha senhora, Helena encontrou um caixão de madeira, que usávamos em outro espetáculo. O caixão era pequeno, para recém-nascidos. “Juliano, a gente pode usar isso aqui?”. Seus olhos

estavam arregalados. Mas não de medo, me parecia. De vontade de poder brincar com algo que certamente era um objeto interdito pelos adultos. “Sim, Helena. Pode”. Rapidamente o caixão foi colocado no canto da sala. Deixaram a tampa semiaberta. Todas as crianças observavam o caixão como que para entender o que fariam com ele. “Juliano, por acaso você não tem aí uma boneca para a gente colocar dentro como se fosse um bebê morto, né?”. E não é que a gente tinha?! Uma boneca foi colocada dentro do caixão. “Acho que vou ter pesadelos hoje à noite”. “Gabriel, se você tiver pesadelos, lembrem-se que nós só estamos brincando por aqui. Aí a gente conversa sobre na próxima aula”. “Tá bem, Juliano”. “Mas você quer parar, Gabriel?”. “Não, por favor”. Seguiu-se um conjunto sonoro de “também terei pesadelos hoje à noite”. E de fato alguns sonharam com as imagens e nos contaram sobre a experiência em encontros posteriores.

No segundo encontro, Gabriel, aquele dos pesadelos noturnos, o mais curioso dos participantes em relação aos materiais, achou o que se tornou um dos principais elementos da criação: velas. “Podemos usar?” “Podemos, Gabriel”. Um aspecto já havia chamado minha atenção: Objetos como roupas, pratos, bonecos, cubos de madeira eram usados sem pedir autorização. Caixão e velas precisaram ter seus usos autorizados por um adulto. Já conseguíamos perceber no curso das atividades o poder da interdição de pessoas adultas nos processos de criação das crianças. As velas, aquelas chamadas de velas de sete dias, foram espalhadas pelo espaço. Naquele momento um biombo de madeira usado para projetar sombras já havia sido colocado em cena. Gabriel deixou uma das velas apoiadas nesse biombo e imediatamente começou a conversar consigo mesmo em tom sussurrante. Imaginei que ele estivesse rezando. Mas quando me aproximei percebi que ele dizia coisas como “que legal brincar com fogo”. Mas a vela estava apagada. E foi nesse momento que me dei conta de que a experiência ficaria ainda mais intensa se o fogo estivesse presente. Peguei o fósforo e acendi vela por vela. O

tempo foi suspenso naquele momento. As crianças haviam descoberto outro mundo. Queriam aproximar as mãos. Brincar com as chamas. E esse encontro basicamente se tornou isso: relacionar-se com o fogo.

No terceiro Encontro, toda a cenografia foi colocada no local já escolhido nos encontros anteriores. Velas acesas. Gabriel atrás do biombo criava seu sussurro aterrorizante, agora intencionalmente incentivado por mim. Helena seguia consumida pela vontade de criar um aspecto ainda mais assustador para a bebê morta no caixão. Guilherme tomava seu café com Sandra, a esqueleta. E, então, Gabriel teve a ideia que alterou todo o clima da criação. “Juliano, se a gente tem velas, a gente pode apagar a luz”. E a luz se apagou. E com isso a ideia que derivou dessa primeira. “Juliano, por que a gente mesmo não acende as velas? Primeiro eu, que vou tomar o café com a Sandra. Depois o Gabriel, que começa a sussurrar e por último a Helena, para a gente ver o caixão da morta?” E estava estabelecida a sequência da cena.

Blackout. No centro do espaço de representação uma senhora acende uma vela. Vê-se que ela toma café acompanhada por uma esqueleta. Momentos depois ouvimos um sussurro, ainda no escuro. Uma vela acende atrás de um biombo e o sussurro aumenta. Um grito. Uma vela se acende e vê-se no canto, um caixão sobre o qual uma pessoa vestida de branco reza e chora. Chega o investigador, iluminando o espaço com uma vela. Ele é perseguido por uma assombração muito rápida. A perseguição era estilizada como uma dança. Até que ele não resiste e morre no local. *Blackout.*

A luz se acende. “Pessoal, acho que podemos acender um pouco a luz aqui, para ver se está tudo certo”. Era a mais nova das participantes: Ágata. Claramente a experiência de medo havia passado do suportável para ela. E acender a luz era um mecanismo seguro de resolver isso. Ou, pelo menos, amenizar. Percebendo que havia desagradado por parte do resto do elenco em relação à luz acesa, pedi à Amanda, uma das pessoas que me auxiliavam no ELI,

que ficasse com ela próxima ao interruptor. Caso o medo fosse insuportável para Ágata, elas poderiam acessar as luzes imediatamente. As duas criaram uma brincadeira no escuro, até que, no último encontro, Ágata se sentiu segura e passou a executar a personagem que perseguia, ao final, velozmente, o investigador, que era eu. Ágata pegou apenas as pernas da Sandra e passou a correr em volta da mesa, em que estava a velha senhora (Guilherme), perseguindo o investigador, eu. Durante a perseguição fazíamos saltos, rolamentos, mudança de direção. Em um determinado momento eu caía no chão e todas as crianças participantes, que eram mais do que as quatro protagonistas desse texto, pulavam sobre mim, fazendo um “montinho”. E depois de tentar fugir, o investigador morria ali, sufocado por todas aquelas presenças horripilantes.

No quarto encontro, todas as experiências foram reconstruídas, ensaiadas e finalizadas com a vídeo-gravação. Confesso, como o equipamento e a iluminação não eram adequados, não resultou em um “bom filme”. Mas como esse não era nosso foco, o processo foi adequadamente concluído.

(In)oportuna proteção

O processo de criação que investigávamos/incentivávamos/buscávamos nas aulas de Artes com o ELI era de natureza desviante em relação às ações, situações e usos de objetos que a criança poderia realizar/ter em sua vida cotidiana, como se pode perceber pela presença do fogo, do escuro e do caixão na atividade. Os dispositivos de criação foram bastante significativos para os processos de investigação artística das crianças. Escolher que tipo de material oferecer e em que contexto os disponibilizar para serem integrados à criação é etapa crucial da forma como organizamos as atividades de docência. Nesta direção, a experimentação das materialidades físicas e simbólicas foi o mote de todo o projeto, com o que se buscava construir

uma dimensão diferenciante e uma dimensão particularizante das experiências desde o cotidiano, mas para além dele.

O aspecto diferenciante da experiência esteve sempre presente no sentido de adentrar campos de ação (física e simbólica) que fossem do âmbito da novidade para a própria pessoa da criação. O produto resultante não precisava ser inovador para qualquer dimensão das experiências coletivas com Artes, segundo nossos anseios, ainda que o pudessem ser para a própria pessoa da criação ou para o grupo criador. O traço particularizante da ação de criação constitui-se como o incentivo à elaboração da poética pessoal que, em suma, significa aqui, com todo o pânico de se definir termo tão complexo, modos emergentes de se relacionar com o mundo e com as coisas do mundo desde possibilidades intencionais de adentrar o campo das Artes. A novidade nos termos apresentados deve ser considerada desde as relações de mundo estabelecidas pela criança da criação e não do adulto criador.

A novidade da poética pode ser entendida, nesses termos, seguindo as proposições de Raslan Filho e Barros (2018), como mais voltada para a pessoa, enquanto a inovação dos produtos e processos para as coletividades. Já a ideia de campo de criação, que acompanha de perto a noção de dispositivos de criação, aqui faz referência direta às proposições da *Gestalt* a respeito das relações possíveis entre percepção, mundo e saber, que nos conduz a entender que “a percepção não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta” (NÓBREGA, 2008, p. 141). Isto porque, “o significado de qualquer coisa é sempre formatado pelo lugar do qual ela é observada” (SIMÃO, 2004, p. 18). Se o lugar possui dimensão espacial, possui também dimensão simbólica. Valores atribuídos à experiência e ao objeto por pessoas adultas mediadoras reverbera forte influência na disponibilidade da criança para lidar com o campo de criação.

Por desdobramento, a relação entre arte, cotidiano e conhecimento que lida, ao mesmo tempo e ininterruptamente, com o misto

das experiências: naturezas diversas de objetos e de ações; e com a experiência particular: um objeto, conjunto deles ou ações. Como dispositivo de criação, ao disponibilizar objetos diversos para que as crianças construíssem a situação de terror para o vídeo (cenografia e figurino), estávamos incentivando a experiência do misto. Na medida em que cada criança se dedicava à descoberta e exploração de algo em específico: Guilherme – Sandra, a esqueleta; Helena - caixaõ; Gabriel - biombo; Ágata - escuro, a experiência passou a se organizar desde materialidades específicas e tender do misto para o particular, da dispersão para a concentração. Vale ressaltar que um aspecto decisivo para a passagem da dispersão à contração na experiência de criação é a presença marcante da seletividade e da finalidade atribuída pela pessoa ao processo. A constituição do campo, relações da atualidade com as virtualidades de outras experiências, sob o que operam os dispositivos, depende da forma como as coisas e situações são apresentadas à criança: se fogo significar perigo, portanto interdição, o campo se estabelecerá na direção do medo antecipado ou da superação do perigo, por exemplo. Se fogo significar iluminação, o campo se estabelecerá, por exemplo, como aberto às experimentações do tipo claro-escuro.

Se a dispersão assumir função utilitária, como, por exemplo, precisar escolher alguns entre todos os objetos disponíveis no CONAC para agradar ao Juliano e/ou concluir a atividade, chegamos ao ponto da inibição criadora e certamente a atividade não teria durado quatro aulas, com solicitação das pessoas participantes para que ampliássemos ainda mais o número de encontros sobre o tema. Ou seja, há outra finalidade última de consumação da experiência que não o processo de emergência de novidades para si sobre as experiências de si e das coisas do mundo, frente a seletividade e tomadas de decisão: a criação artística. Igualmente reconhecemos que a experiência caminhará para a inibição criadora, se, por exemplo, a criança na escolha do material com o

que quer trabalhar, como o fogo ou o caixão, sofrer interdição da pessoa adulta mediadora.

Por outro lado, se ao contrário, a mediação for problematizante, inclusive para proteção física e emocional das pessoas participantes, e não proibitiva, supomos que, neste caso, instauramos um processo de criação desejante. A criação desejante não é a experiência de um mundo homogêneo e que atende em completude aos desejos da pessoa criadora. Pelo contrário, é uma experiência heterogênea, de desencaixe e instabilidade. Como afirmam Pinheiro, Breckenfeld e Lyra (2019, p. 35), desde Bakhtin,

toda ação emerge de um contexto saturado de significados e valores e por isso, é sempre um ato responsivo, ou seja, uma tomada de posição numa arena de vozes dissonantes, conflituosas, paradoxais e em permanente jogos de forças. A criação estética, desse modo, é precisamente um complexo processo de posicionamentos axiológicos.

Quando supomos a criação como assunção de posicionamentos axiológicos, o supomos por experimentações sensíveis e não por representações antecipadas. De modo geral, é a pessoa adulta que considera a criança altamente impressionável com temas de terror, medrosa e frágil, e, por isso, impede de se instaurar criação desejante com objetos e temas como os da situação apresentada neste capítulo. A experiência singular, que está no cerne da poética pessoal como a reconhecemos se dá como processo de se tornar outro para si-mesmo desde contextos específicos nos quais a pessoa se sente encorajada a experimentar a si e ao mundo de modo que as atividades cotidianas não a permitiriam. Trata-se de experimentação intencional de si e do mundo de formas diversas daquelas já realizadas na vida, que em outro texto chamamos de **teatralidade de si-mesmo** (SAMPAIO, 2017).

Se por um lado a **teatralidade de si-mesmo** está no âmbito da intimidade, imaginar-se a si diferente, há na criação uma dimensão inegável do imaginar o outro diferente do que ela/ele

é hoje, de como age hoje, de como se comporta hoje. Além disso, temos ainda a dimensão do se imaginar a si diferente para que o outro veja. Se a poética de si, então, instaura um processo de criação de si (diverso) nas relações com o mundo, o ato público da criação, dar-se a ver pelo outro, instaura o gesto estético, a dimensão compartilhada da experiência. Apaga-se a luz coletivamente. Mas cada um transforma-se diversamente no mergulho na escuridão.

Na esteira do exposto, enquanto poética pessoal, como eu lido com o fogo e com o escuro, se dá por processos de inquietação do eu, o gesto estético busca inquietar o outro. E por experiência inquietante, como propõe Simão (2004, p. 13), estamos entendendo:

(...) aquela que fere expectativas, que instiga afetiva e cognitivamente, seja o ator que a experimenta, seja outra pessoa que experimenta a inquietação do ator, através do diálogo, verbal ou não, com ele, e que é, portanto, esse outro, também instigado desde sua própria perspectiva.

Quando assumimos trabalhar sobre terror, horror e medo, com fogo, caixão e escuro, por escolha das crianças, precisamos como pessoas mediadoras da experiência, permitir que a inquietação das crianças nos inquietem para que possam ter abertura para a experiência emergente delas, sem fazer das nossas representações anteriores a respeito do tema e dos objetos e situações fonte de interdição da criação. A proteção, neste caso implica em acompanhar a experiência e gradualmente permitir que ela se torne mais complexa. Pensemos, nesse sentido, no crescente da presença do fogo na experiência: primeiro tínhamos velas apagadas, depois acesas por mim, depois acesas por elas/es, por fim, a ausência de luz elétrica propiciada pela presença das chamas.

Seguindo com a discussão, na medida em que o gesto estético supõe a inquietação do outro, ele se institui, ainda na direção do que aponta Simão (2004), agora desde Herbst, como unidade triádica cogenética. Uma de suas dimensões constituintes é a poética pessoal, implicada pela seletividade de que já falamos e incentivada pela

escolha de dispositivos de criação por parte da pessoa mediadora. A segunda dimensão é o fenômeno obra, que instiga construções de sentido na liminaridade entre a pessoa e mundo, como fenômenos duradouros e mutáveis, e que requer atenção a respeito da abertura da pessoa para possibilidades diferentes das já conhecidas por ela. E a terceira dimensão é o campo, dado desde o espaço sociocultural, que implica em sugestão e direcionamento do processo e de seus resultados para outros, pessoas, culturas e tradições, que inclui a dimensão do cuidado. Ou seja, criação de condições crescentes de se lidar com possíveis adversidades. Processo que vai na contramão das interdições antecipatórias que costumam operar em muitas práticas docentes.

O gesto estético, portanto, explicita a marcada presença da precedência da pessoa criadora em relação ao mundo, já que a poética pessoal está centrada na pessoa nas relações pessoa-mundo. Todavia, também na antecedência das coisas do mundo em relação à pessoa, já que o foco está na novidade para a pessoa e não na inovação para o mundo. Estar focado na pessoa significa reconhecer (com a pessoa) quais são as aberturas para o mundo que ela já possui e construir junto com ela, no campo e desde os dispositivos de criação, novas aberturas. A exemplo temos Ágata que experimenta o medo e o escuro; ela cria com Amanda condições para lidar com eles e depois passa a integrar a dança da morte no final da cena.

A experiência com o medo e com os objetos interditados para as crianças por pessoas adultas mediadoras em nome de alguma suposta proteção, no caso em análise, parece permitir que elas construam **acumulação sensível** em relação ao mundo e ao teatro (Artes, como um todo), na direção do que apontam Abreu e Zamariola (2019), desde Yuyachkani, e inclusive queiram encontro a encontro adensar as sensações da experiência. E é a acumulação sensível, nos termos defendidos pelas autoras e por nós do CONAC, que propicia novos modos de subjetivação das pessoas envolvidas, finalidade que nos interessa e muito para a função das Artes na educação.

Almas que assombram a docência

Poética pessoal e gesto estético, como descritos e apresentados neste capítulo, são contrapesos importantes para as práticas de interdição docente na criação por crianças em aulas de Artes. Os dispositivos escolhidos são muitas vezes pensados para evitar o risco e não para se defrontar com eles e fazer emergir daí relações pessoa-mundo diversas e constituintes de novos modos de subjetivação. As práticas de interdição de dispositivos e campos em Artes, e na educação como um todo, parecem desconsiderar algo crucial do cotidiano das pessoas, em especial das crianças, que é a díade inadaptação-criação, que está na díade tensão-brinca-deira (VIGOTSKI, 2008 [1933]), cerne das práticas artísticas de crianças. As relações de criação, para nós, são motivadas/impulsionadas, quando estamos pensando a novidade nos termos que aqui abordamos, pelos ciclos diádicos confiança-vulnerabilidade; e se faz “necessário compreender a ideia de Vulnerabilidade a partir de três dimensões interdependentes: 1 - biológica; 2 - social; 3 - existencial” (SAMPAIO; GONÇALVES, 2017). Essas três dimensões, no caso em análise podem ser assim entendidas: 1 - posso me queimar; 2 - meus medos serão negativamente julgados pelo outro e eu serei vista/o como medrosa/o; 3 - em última instância, estávamos lidando com a morte e com o morrer.

As pessoas adultas mediadoras tendem a atentar com muito mais frequência para a confiança, esquecendo-se, quase sempre, de que os campos deveriam, também, propiciar experiências de vulnerabilidade³. Também a pessoa docente precisa se disponibilizar a essa dimensão da vulnerabilidade. Como nos propõe Hartmann (2017), a docência, em Artes sobretudo, precisa ser um processo de reinvenção de si e da própria prática educativa. Assunção que

³ Ressaltamos que confiança e vulnerabilidade não são polos opostos. Sobre esse aspecto da relação entre confiança e vulnerabilidade, confira Sampaio & Gonçalves, 2017.

nos leva a supor a pessoa adulta como alguém capaz de estabelecer fluxos dialógicos entre as pessoas envolvidas, a cultura e a tradição, incluindo-se aí as técnicas de criação em Artes. E as técnicas, aproveitamos para salientar, não devem ser a finalidade última da aula de Artes. Pelo contrário, as técnicas são também dispositivos que podem ser construídos para lidar com situações de diferentes ordens nos processos de se abrir ao mundo e se experimentar de modo diverso do cotidiano. Nesse sentido, a técnica é uma parte do processo e não seu resultado.

E para que não nos atormentemos mais, nossa proposta é a de que escolhamos dispositivos de criação, mas as crianças que devem selecionar com o que e como querem criar. Propiciemos campo para organização das percepções e memórias em relação aos objetos, situações e interações, mas não antecipamos significados, sentidos e conhecimentos. Reconheçamos as crianças igualmente como participantes dos processos transformadores da cultura e integradas às estruturas culturais que tornam aqueles processos possíveis. Criemos dispositivos para desencaixes, desajustes, inquietações, e organizemos o campo para oferecer suporte físico, contextual, simbólico e emocional para que lidemos juntas/os com eles. E, mais do que tudo, não escolhamos resultados artísticos a priori.

Ah, e Sandra sussurrou no ouvido do Guilherme só no último dia. Ele deu um grito de susto. Depois riu. Então, disse que não tinha sentido medo. E pediu para repetir outras vezes mais.

Referências

ABREU, Ana Carolina Fialho; ZAMARIOLA, Paola Lopes. Laboratórios abertos: Encontros artístico-pedagógicos com o grupo Yuyachkani. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, [S.l.], v. 3, n. 36, p. 035-045, dez. 2019.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estud. Psicol.** (Natal), Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, ago. 2008.

PINHEIRO, M. A; BRECKENFELD, T. F. M.; LYRA, M. C. D. P. Processos criativos e imaginação: O trabalho de Bavcar como metáfora sobre a condição dialógica da psique. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 30 - 48, dez. 2019.

RASLAN FILHO, Gilson Soares; BARROS, Janaina Visibeli. Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1499-1514, out. 2018.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. A teatralidade de si-mesmo no ensino de teatro. **Repertório**, Salvador ano 20, n. 29, 233-257, 2017.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; GONÇALVES, Amanda Diniz. Experiência Corporal Estética: a emergência de novas ações simbólicas no trabalho do ator. **Moringa - Artes do Espetáculo**, v. 8, n. 2, 29 dez. 2017.

SIMÃO, Livia Mathias. **Semiose e Diálogo**: para onde aponta o construtivismo semiótico-cultural? In: SOUZA, Maria Thereza Coelho. **Os sentidos de construção**: o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 13-24.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 1933/2008.

TEATRO INCLUSIVO: CAMINHOS DA ACESSIBILIDADE CULTURAL EM MACAPÁ

Emerson de Paula¹

Resumo

O presente texto visa apresentar um relato de experiência vivenciada junto ao Projeto de Extensão *Teatro e Inclusão: Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá* da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) desenvolvido com a comunidade universitária surda. Este relato visa também entender o processo de Teatro-Educação e Acessibilidade Cultural desenvolvido com o grupo participante bem como discutir a presença da Libras junto ao Teatro, suas questões e particularidades.

Palavras-chave: Acessibilidade Cultural; Macapá; Teatro.

Abstract

This text aims to present an account of experience lived with the Extension Project Theater and Inclusion: Laboratory of Cultural Accessibility in Macapá of the Federal University of Amapá (UNIFAP) developed with the deaf university community. This report aims to understand the Theater-Education and Cultural Accessibility process developed with the participating group as well as to discuss the language of Libras with the Theater, its issues and particularities.

Keywords: Cultural Accessibility; Macapá; Theater.

¹ Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Curso de Licenciatura em Teatro, Macapá, Amapá, Brasil.

O PROCULT - Programa de Cultura da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) - visa ampliar a pluralidade de conhecimentos acerca da Arte e da diversidade cultural, realizando distintos projetos de extensão e de pesquisas extensionistas tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade local do Estado do Amapá.

Este relato refere-se ao Projeto de Extensão “Teatro e Inclusão: Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá” desenvolvido com a comunidade universitária surda e se configura como uma das ações do PROCULT. Tanto o Programa como o Projeto aqui citado iniciaram suas ações em 2017. As atividades do Projeto em questão eram desempenhadas uma vez por semana e tinham a finalidade de trabalhar não só a comunicação viso-espacial dos/das participantes, mas, principalmente, a criação e a inserção de práticas pedagógicas em Teatro junto às pessoas com deficiência.

Este texto visa compreender o processo de Teatro-Educação e Acessibilidade Cultural desenvolvido com o grupo participante bem como discutir o uso da Libras junto ao Teatro e as questões e particularidades desta língua frente a um contexto amazônico, entendendo como se constitui um fazer teatral com pessoas com deficiência residentes em Macapá e o acesso destas ao mesmo. Procura-se ainda refletir sobre a promoção e ampliação do fazer teatral em um espaço acadêmico reafirmando-o como também um espaço de criação artística.

Trilhando Caminhos

O Projeto em foco trabalha de forma teórica e prática, o Teatro-Educação como linguagem capaz de contribuir para a efetivação da Acessibilidade Cultural em espaços culturais para pessoas com deficiência, investigando a potencialidade da linguagem teatral como estimuladora da fruição estética ao público em questão, construindo ainda metodologias e materiais para este fim.

O Projeto procura ainda abrir uma discussão sobre a Acessibilidade Cultural na UNIFAP apresentando o conceito e buscando soluções para tornar a cultura mais acessível, democrática e promotora da inclusão. Além disso, ampliando a noção da acessibilidade para além da questão física mas, também, como possibilidade de ter acesso à cultura de forma sinestésica, em que o corpo, através de seus sentidos, promova fruição, contemplação, absorção, troca.

Enquanto Acessibilidade Cultural podemos definir como a inclusão das pessoas com deficiência em espaços, ações e eventos culturais podendo ter acesso ao conteúdo, proposta e estética em questão, seja como artistas ou público participante, na criação e na fruição. Ainda sobre o conceito, podemos entender que a Acessibilidade Cultural se “encontra na fronteira da acessibilidade e da cultura, estabelecendo diálogo entre o universo das pessoas com deficiência e políticas públicas de cultura, unindo demandas do movimento social junto à legislação brasileira” (SILVA; MATTOSO, 2016, p. 223).

Nesta perspectiva, buscamos compreender a prática pedagógica em Teatro como ação capaz de proporcionar fruição estética a partir do enfoque da deficiência. Não é ignorar a contribuição dos recursos de tecnologia assistiva como a Libras, o Braille, a audiodescrição mas, ampliar o olhar para a acessibilidade cultural como uma área de conhecimento que tem como premissa discutir as potencialidades humanas em seus vários contextos e possibilidades de comunicação. Este projeto tem ainda o intuito de contribuir com a implementação de propostas relativas à acessibilidade e inclusão seja no Campus ou para além dele, já realizadas pelo NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIFAP.

Tomamos por tema as limitações e restrições de participação de pessoas com deficiência em ambientes culturais e de acesso às linguagens artísticas. A partir de uma reflexão inicial sobre os aspectos que impedem ou dificultam a participação das pessoas com algum tipo de deficiência ao fazer artístico e cultural investigamos

as várias realidades existentes possíveis de modificação através da proposta metodológica descoberta nas oficinas de Teatro com a comunidade acadêmica do curso de Letras/Libras, tendo como público pessoas com e sem deficiência, discentes deste curso.

Do ponto de vista metodológico, buscamos informações sobre a utilização dos conceitos e técnicas da Arte-Educação, em específico, o Teatro-Educação, como uma perspectiva metodológica de promoção de ações na área de Acessibilidade Cultural, observando e experimentando o despertar do potencial criativo do ser humano. Ao longo do projeto, adotamos uma abordagem que valorizasse a sensibilidade e o autoconhecimento. As fases de ação se pautaram em: 1 - Grupo de Estudos: Encontros semanais entre discentes bolsistas, coordenador e membros da equipe de ação, colaboradores técnicos, pessoas com deficiência, comunidade interna e externa à instituição e interessados, para entendimento e divulgação do conceito de Acessibilidade Cultural; 2 - Realização de oficinas de iniciação teatral voltadas para pessoas com deficiência em geral; 3 - Demonstração do processo de trabalho desenvolvido em grupo; 4- Ciclo de palestras sobre Acessibilidade Cultural dentro da IES e em espaços culturais locais.

Em estudos e pesquisas sobre a temática em questão, tenho organizado conceitualmente a encruzilhada epistemológica presente nas áreas de Acessibilidade Cultural e Teatro-Educação. A partir de pesquisas já realizadas por mim desde 2015, venho refletindo que um dos caminhos de fortalecimento da identidade e da alteridade humana é a Arte. Essa área de conhecimento é capaz de marcar a particularidade das culturas por explorar as formas de representação de valores e expressões simbólicas dos ritos, imagens e visões de mundo de um povo. São de livre expressão as manifestações artísticas, as quais contribuem com o desenvolvimento do indivíduo por proporcionarem a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária.

O fazer artístico estimula a consciência cultural do indivíduo por promover reconhecimento e apreciação estética. Ana Mae Barbosa (1998) afirma que através das Artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. O fazer artístico então, por englobar várias linguagens, decodifica situações e sensações que várias áreas do conhecimento não decodificam sozinhas por ser uma área que trabalha com a questão sinestésica do corpo. Ele desenvolve a percepção, a imaginação, a capacidade de analisar e lidar com a realidade de forma crítica. O indivíduo no processo artístico lida com a emoção, mas não como forma de apenas libertá-la, mas, com a capacidade de refletir sobre as emoções. Barbosa (1998) novamente, nos mostra que a experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. Nas Artes, a experiência significativa se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade. Na pluralidade de leituras o indivíduo acrescenta algo a si mesmo.

A Arte envolve diversas linguagens (visual, audiovisual, musical, teatral) se constituindo como meio de comunicação e expressão, sendo reconhecida como área de conhecimento capaz de “mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, crítica da realidade humana culturalmente determinada” (JAPIASSU, 2001, p.22).

Utilizar de uma abordagem prática para criar uma fundamentação teórica é um caminho metodológico proposto neste projeto que vai ao encontro da Proposta Triangular para o ensino da Arte defendida no Brasil pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. De acordo com Barbosa (1998), na Proposta Triangular os compo-

mentais e sensoriais básicas: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. Essa proposta busca fazer com que professores/as possam oportunizar experiências em alunos/as para o momento em que vivemos, através do fazer artístico, fazendo com que os/as mesmos/as consigam fazer uma leitura coerente, crítica e realista do contexto em que estão inseridos/as. Nessa abordagem o indivíduo desenvolve no campo da criação artística, mas também, na capacidade de falar sobre o que vivenciou e/ou produziu a partir do esquema: VER/FAZER/FRUIR Arte. Dentre os três componentes dessa proposta, Barbosa (1998) ainda afirma que contextualizar é estabelecer relações e que só através desta ação é possível praticar uma educação em direção à multiculturalidade, à ecologia e ao social.

As pessoas, com deficiência ou não, enquanto sentem, cantam ou vivenciam linguagens artísticas de forma sensorial e protagonista, elas refletem sobre o que lhes é apresentado, promovendo uma discussão sobre aquilo que estão vivenciando e o que este fazer proporciona ao seu contexto pessoal. Durante a experimentação artística a pessoa com deficiência precisa também se perceber pertencente ao grupo social sendo a interação um processo que acontece em várias direções seja em nível pessoal seja em nível coletivo.

A vivência em processos artístico-educacionais oportuniza transformações pessoais neste público; já não podem ser os mesmos, não podem permanecer como eram uma vez que passam a ter acesso a mais um tipo de informação. Este é outro caminho metodológico. Se o fazer artístico gera prazer, segurança e auto-estima, é possível ter essas mesmas sensações em outros fazeres para além do âmbito artístico. O que é fortalecido num processo de fruição estética pode ser fortalecido no grupo social em que estou inserido. Neste momento, a contextualização não é só entender-se como pessoa com deficiência, mas como um sujeito histórico, importante como tal, e digno dos diversos direitos sociais.

A prática pedagógica em Teatro Inclusivo

Para este momento focaremos o relato nas oficinas de Teatro desenvolvidas junto aos discentes do Curso de Letras/Libras da UNIFAP. Inicialmente, a coordenação do curso procurou nosso projeto no intuito de que o Teatro pudesse ser um elemento formador no que tange a ampliação da consciência e expressão corporal dos discentes do curso (composto por surdos e ouvintes), visando a atuação como intérpretes.

Por outro lado, buscamos com o projeto entender os processos pedagógicos do fazer teatral com pessoas surdas mesmo que nas oficinas tivéssemos a presença de ouvintes. A oficina teve como foco central a pessoa surda, contando com intérprete de libras, promovendo uma metodologia focada a partir do público-alvo central oferecendo uma oficina de iniciação teatral e não um momento de aprimoramento e fixação dos sinais de Libras ou uma aula de iniciação à mímica e pantomima. Um dos pontos primordiais para o estabelecimento da Acessibilidade Cultural junto a oficina, foi promover o direito à cultura, às suas manifestações e linguagens, no caso o Teatro para as pessoas com deficiência.

Campos (2017) nos informa que “o Amapá tem de acordo com o IBGE, um pouco mais de 700 mil habitantes dentre os quais cerca de 12 mil são deficientes auditivos, ou seja, tem perda auditiva e não usam língua de sinais para se comunicar, e pouco mais de 4 mil são surdos”(p. 35-36). Com base nesta informação percebemos então a importância do surgimento do Curso de Letras/Libras numa instituição pública no Amapá, principalmente para que tenhamos não só a ampliação na formação específica da língua de sinais bem como seus desdobramentos para com o espaço escolar e a efetivação de ações inclusivas. Percebemos também a necessidade de promoção de inclusão sociocultural à um número tão significativo de pessoas com deficiência auditiva.

Criando um movimento para efetivação de inclusão com/ pelo/a partir do Teatro em Macapá, o “Laboratório de Acessibilidade Cultural” procurou trabalhar o Teatro a partir das questões que envolvem a deficiência auditiva em três perspectivas: o Teatro com a pessoa com deficiência; o Teatro para as pessoas com deficiência e o Teatro a partir das pessoas com deficiência refletindo, nesta perspectiva, a deficiência auditiva como elemento de pauta para a construção da estética teatral.

Esta oficina aconteceu em 2018, durante 6 meses, tendo 2 horas de duração cada encontro, contando sempre com a presença de um intérprete de Libras uma vez que os ministrantes do curso (docente e discente de Teatro) não possuíam o conhecimento suficiente na língua para estabelecimento total da comunicação necessária para desenvolvimento das atividades. Como parte ainda do processo de formação, as bolsistas do Projeto, além de cursarem a disciplina Libras junto ao curso de Licenciatura em Teatro, participavam como ouvintes das disciplinas de Introdução à Libras oferecidas aos discentes participantes da oficina, ofertada junto ao Curso de Licenciatura em Letras/ Libras.

Entendemos que o sistema de jogos teatrais proposto pela teatróloga Viola Spolin (2010) se adequou ao que buscávamos implementar, uma vez que o objetivo principal era promover o direito à cultura através do contato com o fazer teatral, refletindo sobre como esta experiência promoveria diálogos com a realidade pessoal de cada participante. A proposta de Spolin (2010) no que tange a expressividade do corpo através de exercícios de Fisicalização, o não uso da fala, o trabalho de improvisação através de resolução de problemas e a divisão entre palco e plateia, foram aspectos importantes para o desenvolvimento do trabalho uma vez que, como este próprio sistema de jogos teatrais busca, houve a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária.

A potencialidade do corpo das/dos participantes no que tange a capacidade de sentir as vibrações sonoras do espaço foi algo que

possibilitou autodescoberta do próprio corpo e exploração da criatividade uma vez que, a princípio, o silêncio era o elemento instalado nas oficinas. Havia pessoas ouvintes, mas a comunicação com os/as participantes aconteceu em libras a todo o momento, sendo que, apenas os ministrantes da oficina oralizavam contando simultaneamente com a sinalização do intérprete.

Spolin (2010) parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de atuar no palco, de jogar, de improvisar e de aprender por meio da experiência. Nos pautando neste princípio, a oficina de Teatro com pessoas surdas nos apresentava, a cada encontro, diversos processos investigativos: a construção de sinais específicos da linguagem teatral pelo intérprete²; a presença de sinais específicos dos elementos que compõe, por exemplo, a fauna e a flora macapaense; a inserção das pessoas com deficiência residentes em Macapá no meio cultural oportunizando às mesmas o conhecimento/aprofundamento da cultura teatral local, seja enquanto linguagem, seja enquanto espaço cultural. Em ambas situações, percebemos esta ação como empoderamento/pertencimento dos participantes como cidadãos em sua localidade.

Exercícios com olhos fechados para todos os participantes utilizando a vibração de sons pelo chão ou paredes como estimuladores para a execução de jogos, ou a necessidade de que dois ministrantes de forma espelhada no centro da roda de alunos/as para estimulação de movimentos corporais, foram algumas das descobertas metodológicas que a prática pedagógica em Teatro se mostrou potente para com este público.

O trabalho com jogos teatrais spolinianos, como eles se constituem, não carecendo de adaptações em sua constituição, se mostrou eficaz uma vez que:

² Ao longo do processo de trabalho, se percebeu a necessidade futura de criação de um dicionário de termos teatrais em Libras uma vez que há necessidade de estabelecer sinais específicos para códigos conceituais da área não se pautando em utilizar sinais gerais já existentes que porventura eram associados aos códigos teatrais mas por aproximações contextuais.

O jogo estimula a criação de formas simbólicas, daí a vantagem de sua utilização como meio para introduzir o indivíduo na experiência teatral, pelas vias da intuição, sem tensão ou verborragia desnecessárias. O significado do jogo é realçado a medida em que propõe um problema cênico a ser solucionado, exigindo o envolvimento total dos jogadores, o acordo de grupo sobre as regras, a interação, a agilidade e, conseqüentemente, o crescimento dos participantes. Concentrar as energias no foco do jogo, liberar energia para resolver o problema, cumprir regras, provoca a espontaneidade, a coragem e o desbloqueio. Na busca da agilidade necessária para atingir o objetivo almejado, o corpo todo se abre, se reintegra, se arruma. As regras, as limitações impostas, ao invés de restringirem o jogador, possibilitam a resolução do problema teatral, e o próprio aprendizado das técnicas e convenções teatrais, de maneira lúdica e não verbal. (RABÊLLO, 2011, p. 24)

A capacidade do ato de jogar é inerente a qualquer ser humano. Mas esta experiência com a comunidade surda registrou que o jogo teatral potencializou não só a capacidade pessoal e individual de comunicação de cada participante, mas, principalmente, promoveu uma alfabetização estética (DEWEY, 2011) que se confirmou ao final nos protocolos avaliativos do processo de trabalho criados pelo grupo. Não só a comunicação viso-espacial foi aprimorada e ampliada. O Teatro a partir das pessoas com deficiência, promoveu para estas mesmas pessoas, a possibilidade de entender que a cultura é também um direito a ser reivindicado e ofertado às pessoas surdas.

A Acessibilidade Cultural como elemento de reflexão e proposição

O projeto “Teatro e Inclusão: Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá” vinculado ao Curso de Teatro da UNIFAP oportunizou, a partir desta pesquisa extensionista, reverberações potentes no próprio curso fazendo com que uma ação específica não

se tornasse algo pontual mas promotora de ações consolidadas de inclusão.

Pensando na realidade de um curso de Teatro na Região Norte do País, o novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em fase de aprovação final junto ao Conselho Superior Universitário da instituição possui a discussão sobre acessibilidade de forma transversal nas disciplinas formativas da área de Educação e Teatro-Educação presentes no curso assim como oferta aos alunos uma disciplina optativa específica sobre Acessibilidade Cultural. O Programa de Pós-Graduação deste Curso criou a Especialização em Estudos Teatrais Contemporâneos que oferta uma disciplina sobre Teatro e Acessibilidade Cultural.

Para além das cotas específicas às pessoas com deficiência promulgadas pelo Governo Federal ao final de 2016 oportunizando o acesso deste público ao Ensino Superior, o reflexo deste projeto de Teatro inclusivo promovido pelo Curso de Teatro da UNIFAP, tem reverberado na comunidade local fazendo com que a cada ano, alunas e alunos oriundos das cotas para pessoas com deficiência, que optaram por cursar o curso de Licenciatura em Teatro, sejam bem recebidos/as no curso. Esta recepção fez surgir também um protocolo de recebimento deste alunado fazendo com que cada discente passe a ter um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que faz um diagnóstico inicial de suas questões e necessidades pedagógicas e físicas e posteriormente um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) que estrutura uma metodologia de trabalho geral para com alunos/as a partir das suas deficiências. Isto faz com que a Acessibilidade Cultural em Macapá não seja apenas um conceito em discussão, mas em movimento, uma vez que a relação da pessoa com deficiência no Teatro é uma realidade da e na prática artística-docente no Estado do Amapá.

Pensar a contemporaneidade nos estudos teatrais é entender como as discussões de temáticas como gênero, raça, deficiência se apresentam a este campo. No curso de Licenciatura em Teatro da

UNIFAP, não há indissociabilidade entre prática artística e prática pedagógica, entre teoria e prática, promovendo uma formação cidadã ampliada. A sociedade, com suas demandas, pauta a Universidade e este olhar amplo sobre diversas necessidades humanas precisa fazer parte também do fazer teatral.

Estudar a atualidade é entender as demandas da sociedade, é dialogar com o outro e ser membro efetivo de impacto nesta sociedade. A formação em Teatro precisa ter a acessibilidade como princípio formativo para estabelecimento da formação da cidadania ativa para que possamos criar ambientes integrais de formação.

Ouvir o movimento das pessoas com deficiência do Amapá se tornou ação balizadora para que um processo de Acessibilidade Cultural criasse ações de descolonização do currículo, do olhar da inclusão na/para a área de Teatro. O estabelecimento de pactos de cooperação com a sociedade, faz com que artistas que possuam alguma deficiência compartilhem seu fazer artístico com a Universidade e a Instituição garanta acesso tendo em vista as especificidades dessa comunidade em seus processos pedagógicos.

Todas as pessoas têm direito à Cultura como assegurado na Constituição Federal de 1988. Todas as pessoas podem e devem pautar ações para a construção de políticas públicas de Cultura. Nos estudos teatrais contemporâneos, a prática pedagógica em Teatro precisa considerar outros públicos com necessidades distintas. Nesta perspectiva é que ouvir, incluir e incentivar protagonismo às pessoas com deficiência, precisa ser uma determinação nas ações formativas culturais.

Esta é uma contribuição que os cursos de Licenciatura em Teatro podem trazer, a partir de práticas extensionistas, uma vez que ações oriundas da Universidade podem ser motivadoras da implantação de políticas públicas de cultura, saúde, educação, segurança e serviço social a diversos públicos, como as pessoas com deficiência. É neste sentido que a inclusão oportuniza um fazer teatral que investiga a deficiência em várias direções trilhando caminhos para a Acessibilidade Cultural em Macapá.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CAMPOS, Ronaldo Manassés Rodrigues. **Ecoss do silêncio**: culturas e trajetórias de surdos em Macapá. Macapá: UNIFAP, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Teatro-educação**: uma experiência com jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Emerson de Paula, MATTOSO, Verônica de Andrade. Arte/Educação e Acessibilidade Cultural: uma encruzilhada epistemológica. IN: OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes; HOLANDA, Gerda de Souza; DORNELES, Patrícia Silva; MELO, Juliana Valéria de. **Acessibilidade Cultural no Brasil**: narrativas e vivências em ambientes sociais. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

REFUGIADOS SHOW: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR EM ARTES

Jussara Trindade Moreira¹

Resumo

O artigo relata experiências realizadas em 2019 pelo Grupo de Estudos em Criação Musical do Departamento Acadêmico de Música da UNIR, durante o processo de elaboração da música de cena do espetáculo Refugiados Show, do curso de Licenciatura em Teatro da UNIR. O objetivo é apresentar alguns desdobramentos possíveis para uma concepção interdisciplinar na formação inicial de futuros licenciados em Artes.

Palavras-chave: Guerra; Mundo Árabe; Música de Cena

Abstract

The article reports experiences carried out in 2019 by the Study Group on Music Creation of the Academic Department of Music at UNIR, with the aim of developing stage music for the show Refugiados Show of the UNIR Theater Degree course. In addition to addressing the refugee problem, the article presents some possible developments for an interdisciplinary conception in the initial training of future graduates in the Arts.

Keywords: War; Arab World; Scene Music

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento Acadêmico de Artes (DARTES), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

O presente artigo relata as experiências realizadas no âmbito do Grupo de Estudos em Criação Musical (GECM) do Departamento Acadêmico de Música da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, coordenado pelo Prof. Dr. Francisco Zmekhol Nascimento de Oliveira, e do qual participei como membro, de março a dezembro de 2019. O grupo, que consta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música, tem por principal objetivo a criação de trilhas sonoras para peças teatrais montadas pelo Curso de Licenciatura em Teatro da UNIR. Nesse ano, o GECM foi constituído por dois docentes (o próprio coordenador e eu, do Departamento Acadêmico de Artes – DARTES/UNIR) e estudantes do Curso de Licenciatura em Música, e reuniu-se regularmente às quintas-feiras das 14h às 16h, totalizando 80h de trabalho ao longo do ano letivo.

Em 2019, a proposta do GECM foi a elaboração da trilha musical para o espetáculo *Refugiados Show*², montagem teatral dirigida pelo Prof. Dr. José Maria Lopes Júnior, também do DARTES/UNIR. A peça é parte das atividades do Grupo de Pesquisa “*Paky’Op: Laboratório de Pesquisa em Teatro e Transculturalidade: práxis, reflexões e poéticas pedagógicas*”, mais especificamente na Linha de Pesquisa “Teatro e política no Oriente Médio: paralelos com a América Latina”, coordenada pelo prof. Júnior Lopes desde 2016.

A ideia subjacente a esse projeto comum é proporcionar uma experiência interdisciplinar entre os cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Música da UNIR, trazendo para os estudantes de ambos a possibilidade de reflexão e experimentação conjunta entre essas duas linguagens artísticas, criando um espaço de conexão e interatividade acadêmica como alternativa ao ensino

² Até o momento da escrita deste artigo, o elenco de atores e atrizes de Refugiados Show era formado pelos seguintes discentes do curso de Licenciatura em Teatro: Almício Fernandes, Stephanie Caroline Matos Dantas, Jamile Soares, Amanda Maria Mello de Souza, Enderson Bruno Rodrigues Vasconcelos Silva; pelos docentes Edilson Schultz e Sheila Barreto Guterres, do Departamento Acadêmico de Música e Departamento de Química da UNIR, respectivamente. Os discentes Gabriel Luiz Miconi Corvalan e Rafael Brito Correia, também do DARTES, integravam a equipe técnica (iluminação e sonorização).

fragmentado e compartimentalizado que tende a caracterizar, ainda, os currículos das licenciaturas no campo das artes.

Para mim, a participação nesse processo de criação tornou-se particularmente interessante uma vez que integro o DARTES como docente de teatro; contudo, por ser também licenciada em música³, exerço a função de diretora musical e preparadora vocal da Trupe dos Conspiradores, coletivo de estudantes que integra o Programa de Extensão “DARTES Em[cena]: teatro, política e sociedade”. As trocas de conhecimentos realizadas no âmbito do GECM poderiam, portanto, beneficiar também esta atividade.

O contexto amazônico surge como parte importante da pesquisa do prof. Júnior Lopes uma vez que, segundo ele, muitas das experiências teatrais da América Latina e do chamado Mundo Árabe na contemporaneidade apresentam eixos comuns como guerrilhas, ditaduras, exílios e diásporas (LOPES Jr, 2019). Cabe lembrar que em 2019 o Brasil tornou-se, também, destino de refugiados. Assim, ao lado de um sírio e uma libanesa, um venezuelano passou a integrar o *Refugiados Show*.

A metodologia do GECM consistiu nas seguintes atividades/ações:

Acompanhar os ensaios da Cia. Peripécias de Teatro Universitário⁴, identificando questões dramáticas e cênicas no intuito de compreender a concepção ético-estética do diretor e, a partir dos elementos aí presentes, embasar a elaboração da trilha;

Discutir, no GECM, ideias poéticas e suas possíveis soluções técnicas para a elaboração dos trechos sonoros e/ou musicais a serem articulados ao texto dramático;

3 Na Licenciatura em Teatro, sou responsável pelos componentes curriculares cujos conteúdos são especificamente musicais (Técnica Vocal I e II, Musicalização I e II) e dou apoio a outras disciplinas onde são abordados conceitos teatrais em que a música é elemento fundamental como, por exemplo, a noção de “tempo-ritmo” de Stanislávski.

4 Além do dia de encontro presencial no campus da UNIR, os integrantes do GECM também participavam dos ensaios realizados no Laboratório de Criação Cênica do DARTES às segundas-feiras, de 12:00h às 14:00h.

Pesquisa, coleta e elaboração individual por parte de cada participante do GECM, de materiais musicais (arranjos acústicos e/ou eletrônicos, instrumentais, vocais, etc.) a partir das questões artísticas e técnicas discutidas em reunião. Este trabalho, por assim dizer, “paralelo”, foi assim definido em função da situação particular de cada integrante do grupo no que tangia ao tempo disponível e à possibilidade de acesso a equipamentos eletrônicos, programas e *softwares* próprios para a manipulação técnica de materiais sonoros e musicais; Registro dos materiais musicais em suportes visuais (escrita em partitura tradicional digitalizada e interfaces visuais dos *softwares* de edição de áudio⁵ utilizados), com vistas à sua apreciação;

Apreciação do material sonoro-musical elaborado durante a semana; discussão, análise, revisão e adequação dos mesmos às alterações da montagem cênica; apresentação de novos exemplos e possibilidades;

Experimentação prática e elaboração técnica dos materiais musicais em que o grupo teria participação ativa como, por exemplo, a vinheta de abertura do *Refugiados Show*, a qual envolvia a gravação, ao vivo, de um trecho coral formado por vozes masculinas e femininas;

Apresentação dos materiais musicais nos ensaios, para apreciação e experimentação prática, em cena;

Fazer os ajustes necessários a cada componente da trilha, num processo constante de articulação e retroalimentação entre o cênico e o musical.

Os desafios musicais encontrados no trabalho desenvolvido pelo GECM decorreram do projeto artístico de *Refugiados Show*,

⁵ Cabe, aqui, mencionar a importante participação de Misael de Souza Celestino uma vez que o processo do GECM foi o tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso. O discente fez o registro visual de todos os materiais sonoro-musicais e equipamentos utilizados, inserindo imagens em seu TCC e possibilitando, assim, maior clareza e compreensão dos processos técnicos aí envolvidos. Embora estudante, Misael já era profissional experiente no campo da música, sobretudo como tecladista e arranjador, atuando ativamente com grupos vocais e bandas gospel de Porto Velho e região. Assim, as experimentações sonoras e musicais realizadas por ele em seus próprios equipamentos eletrônicos com o uso de softwares de uso profissional permitiram aos demais integrantes do GECM ampliar os conhecimentos técnicos nessa área específica do campo musical.

cujo foco dramático é a representação fictícia de um programa televisivo de auditório. Este foi configurado a partir da estrutura básica de programas de variedades que incluem, em diferentes momentos ou “quadros”, atividades como: concursos de calouros, jogos e/ou competições esportivas entre celebridades (ou participantes sorteados), entrevistas, sorteios, etc.

Dessa forma, o desenvolvimento da música de cena dialogou com os clichês sonoros e musicais da linguagem televisiva – elementos estes, inerentes à chamada “cultura de massa”⁶ - em que a principal marca é a utilização de estruturas visuais e sonoras de fácil e rápida assimilação para fazer do “seu” público presença fiel e constante, no intuito de manter e/ou aumentar os índices de audiência e, conseqüentemente, das vendas de produtos das empresas patrocinadoras.

Dentre esses elementos sonoro-musicais, destacam-se: a vinheta musical⁷ de abertura do programa, incluindo-se aqui uma versão simplificada para o início e retorno dos intervalos comerciais; o jingle⁸ do patrocinador; músicas para jogos e “quadros” específicos; efeitos sonoros e transições; música sentimental “de fundo” para os depoimentos dos refugiados. Devido aos limites deste artigo, contudo, serão apresentados apenas aqueles onde atuei de modo mais consistente ou trouxeram as reflexões mais interessantes.

A utilização desses clichês, além de caracterizar o ambiente cênico em si (um programa de TV “ao vivo”), teve ainda como objetivo – em consonância com o projeto político da pesquisa “Teatro e Guerra” do prof. Júnior Lopes – colocar em cena, de modo

6 O termo, cunhado pelos filósofos e sociólogos da Escola de Frankfurt Theodor Adorno e Max Horkheimer, designa o produto artístico produzido em larga escala para servir a interesses políticos e mercantis capitalistas.

7 Peça musical publicitária que dá início a um programa de audiência, em geral patrocinado por marcas de produtos a serem vendidos ao seu público.

8 Música composta para promover uma marca ou um produto em publicidades de rádio, televisão e hoje, Internet.

explícito para o espectador, o cinismo presente nesse tipo de entretenimento ao explorar a desgraça do ser humano como recurso estético, a fim de obter a atenção do telespectador.

Em contraponto ao contexto fictício da encenação, o espetáculo traz momentos em que a ficção do programa televisivo é propositalmente “quebrada” ao apresentar relatos reais selecionados a partir de cartas de refugiados haitianos, africanos e sírios que viviam/vivem em São Paulo. Nesses momentos de “distanciamento” (BRECHT, 1967) os personagens, enquanto participantes da disputa, dão lugar a personagens “reais” (Talal e Ghazal, refugiados sírios) que contam diretamente para o público as trágicas histórias por eles vividas em seu país de origem, as quais antecederam e motivaram sua vinda para o Brasil em busca de asilo político.

Também nestes momentos, a musicalidade do espetáculo se faz presente na inserção de música tradicional do Mundo Árabe⁹, mesclada tecnicamente a sons reais de guerra (rajadas de metralhadora, sons de jatos, bombardeios, gritos, etc.), assim como na utilização de música de caráter “sentimental” ao fundo durante a leitura das cartas, composta como recurso para mobilizar a empatia do espectador, tal como nos programas de auditório.

O trabalho musical do GECM

A primeira atividade do GECM foi combinar uma metodologia de trabalho. Esta, apresentada já de início pelo coordenador, levou os participantes a fazerem suas proposições criativas a partir do mesmo raciocínio, evitando-se divagações musicais externas às necessidades da própria peça e, também, para que não houvesse desperdício de tempo, tanto coletivo quanto individual.

A partir dessa premissa, a estratégia básica de “música de cena” (TRATEMBERG, 1999) adotada pelo prof. Francisco Zmekhol foi

⁹ A expressão “Mundo Árabe” se refere à região que engloba o Líbano, a Síria e a Palestina.

elegermos um tema musical gerador, ou seja, uma música pré-existente que contivesse elementos sonoros, musicais e textuais (letra) compatíveis com a temática da peça e pudesse ser utilizada como base para as criações musicais do GECM. Foi do cancionista popular brasileiro que surgiu essa música-tema, mais especificamente a canção *Clube da Esquina nº 1*, composta por Milton Nascimento em parceria com Lô Borges. Ambos, músicos do grupo mineiro *Clube da Esquina*, que estreou em 1972 com um álbum homônimo em vinil.

Clube da esquina nº 1 (Milton Nascimento e Lô Borges)

Noite chegou outra vez
De novo na esquina os homens estão
Todos se acham mortais
Dividem a noite, a Lua e até solidão
Nesse Clube a gente sozinha se vê
Pela última vez, à espera do dia naquela calçada
Fugindo de outro lugar.

Perto da noite estou
O rumo encontro nas pedras
Encontro de vez
Um grande país eu espero
Espero do fundo da noite chegar
Vou buscá-la onde for
Venha até a esquina
você não conhece o futuro que tenho nas mãos

Agora as portas vão todas se fechar
no claro do dia o novo encontrarei
e no Curral D'El Rey
janelas se abram ao negro do mundo lunar
mas eu não me acho perdido
do fundo da noite partiu minha voz
já é hora do corpo vencer a manhã
outro dia já vem e a vida se cansa na esquina
fugindo, fugindo pra outro lugar.

Algumas razões motivaram essa escolha: a principal foi pelo fato de que, embora tenha sido escrita nos anos de 1970 e não faça qualquer referência direta à realidade representada em *Refugiados*

Show, a letra evoca uma certa marginalidade, vivida entre iguais que se encontram na calada da noite para compartilhar suas angústias e solidão em meio à esperança de um futuro melhor para o seu país. Cabe lembrar que a canção foi composta no contexto da ditadura civil-militar no Brasil, e talvez por isso traga o sentimento de desalento que o cancionista revela ao relatar sua fuga “**de** outro lugar” e que, não obstante, permanece presente no desejo de ainda fugir “**para** outro lugar”, distante da realidade que de fato encontrou.

Ou seja, trata-se de um “estado de fuga” permanente, de consciência da inevitabilidade da morte, que não cessa nem mesmo nos momentos mais alegres; um estado psicológico provavelmente muito próximo daquele vivenciado pelos que conseguiram, com enormes dificuldades, fugir de seus países em guerra mas, uma vez no Brasil, enfrentam uma nova e terrível condição: a de serem novamente discriminados, agora por um país contraditório que não os acolhe devidamente.

Esse paradoxal desejo de “fugir de” e “fugir para” adequava-se perfeitamente ao duplo sentido do título originalmente dado ao espetáculo pelo prof. Júnior Lopes: *Refugia-se (D) aqui*¹⁰. Captar esse tipo de sutileza resulta de um processo imprescindível à criação musical em diálogo com o projeto cênico, que é uma espécie de “mergulho” nos seus sentidos menos explícitos, o qual traz frequentemente grandes *insights* criativos. Isto não é possível, evidentemente, sem o acompanhamento do processo de construção do espetáculo, a observação dos ensaios e a participação ativa nas discussões. Tais procedimentos, que poderiam ser qualificados como os de uma pesquisa de caráter etnográfico, são fundamentais para um modo de criação musical verdadeiramente integrado ao espetáculo teatral, oposto à concepção usual em que a música é apenas um aspecto acessório que pode ser

¹⁰ Ao finalizar com o coro cantando “*Refugiados Show!!!*” a vinheta de abertura ganhou muita força, levando o prof. Junior Lopes a renomear o espetáculo com o título do programa.

inserido na montagem após a mesma estar pronta e concluída. Esta questão deve, a meu ver, estar sempre presente na formação inicial de um licenciado em Artes.

Do ponto de vista musical, Clube da Esquina nº 1 apresentava ainda, aspectos interessantes que poderiam ser aproveitados na composição dos materiais sonoros. Dentre esses aspectos, pode-se destacar a harmonia que acompanha a voz de Milton Nascimento na gravação em estúdio. Cadências de acordes aí presentes foram, por assim dizer, destacadas da melodia original e manipuladas musicalmente no GECM, no processo de composição das diversas trilhas.

Dessa forma, a vinheta do *show* dos refugiados, a trilha musical do “jogo dos refugiados” (momento de participação ativa do público dentro do espetáculo) e a trilha “sentimental” de fundo na cena dos relatos “reais” dos refugiados foram elaboradas a partir desse princípio criativo. Em outras palavras, pode-se afirmar que a canção-tema, aparentemente ausente da cena, estaria subliminarmente presente - enquanto inspiração pelo conteúdo textual e pela estrutura harmônica. A proposta do GECM é, nessa perspectiva, que somente durante a saída do público ao término do espetáculo, a mesma seja apreciada em sua versão original, consolidando assim a ideia musical total da encenação.

De acordo com Celestino (2019), uma vinheta televisiva contém algumas características básicas: a) pulsação fortemente marcada por instrumentos musicais como contrabaixo e bateria; b) vocais (quando existentes) em estridência crescente; c) a vinheta finaliza em ápice, como numa explosão de alegria; d) a letra reafirma o título do programa para reforçar a sua memorização; e) uso de instrumentos diversificados para conferir maior densidade sonora à harmonia básica.

Esses princípios guiaram a elaboração da vinheta do *show* dos refugiados, sobretudo no trabalho sobre os seguintes elementos musicais: a) contrabaixo em *ostinato* (repetitivo), em estilo musical *dance*; b) arranjo vocal em 3 vozes, sendo 2 masculinas (tenor) e 1

feminina (soprano); c) uso da técnica *belting*¹¹ no canto, com ápice final marcado pela estridência da voz soprano; d) o texto “*Fuja-se! Refuja-se! Ah... Refugiados Show!!!*” finaliza enfatizando o título do programa; e) instrumentos musicais inseridos tecnicamente: flauta, saxofone tenor e saxofone barítono (sopro); trompete, corneta e trombone (metais); violino, viola, violoncelo e contrabaixo (cordas).

As vozes masculinas foram executadas pelo prof. Francisco e os discentes Misael Celestino e Anderson Benvindo; e a voz feminina, por mim. A gravação foi realizada na própria sala utilizada pelo GECM (a “Sala de Hermenêutica”, situada no pavilhão da Prefeitura do *campus* UNIR), com equipamentos dos próprios estudantes (microfone, *notebook* e *software* de produção musical com interface de áudio), que também os operaram no momento da captação. Os ajustes finais constituíram parte da atividade “paralela” do discente Misael, que utilizou vários programas específicos para corrigir problemas naturais de afinação, exatidão rítmica e “limpeza” de ruídos.

Cabe comentar, aqui, sobre a dificuldade que encontrei para cantar o trecho da voz soprano, uma vez que minha tessitura vocal se situa no registro contralto, ou seja, o de voz feminina mais grave. Contudo, sendo a única mulher do GECM, coube a mim enfrentar esse desafio, que foi conseguido por meio de estudos práticos diários de extensão vocal, apenas no período de elaboração da vinheta a fim de não causar danos ao meu aparelho vocal¹². Tudo isso foi comentado posteriormente com o elenco da peça durante ensaios uma vez que atores e atrizes são, também, meus alunos de Técnica Vocal.

Além de uma construção melódica e harmônica de grande beleza, a canção Clube da Esquina n^o 1 inicia apresentando uma

11 Técnica vocal que se caracteriza pelo intenso “brilho” e intensidade, muito utilizada pelas cantoras *pop* estadunidenses.

12 Uma situação como essa, bastante frequente nos processos de criação musical para a cena, exige a boa interação entre os membros do grupo. Isso permite a cada um expor e “negociar” os seus limites (de tempo, de conhecimentos técnicos, ou mesmo físicos, como neste caso) e encontrar um caminho possível, em comum acordo.

série harmônica¹³ descendente executada nas cordas do violão, o que lhe confere uma sonoridade atemporal e misteriosa, compatível com o “clima” emocional da letra. A série harmônica descendente, presente na canção original, foi utilizada pelo GECM como a finalização da vinheta de abertura, sendo executada ao violão pelo prof. Francisco e inserida tecnicamente.

Em consonância com o princípio de interação entre o teatro e a música, num dos ensaios as duas atrizes que representam as apresentadoras do *show* trouxeram a proposta de inserir, num dos momentos do programa, uma canção a ser executada e coreografada pelos próprios atores em cena. Para a música, em estilo *rap*, elas criaram a seguinte letra:

Pensando em quem está do lado de lá
Jogado pra morrer em outro lugar
Privado do direito de fugir
Só vive da vontade de partir (bis)
Silêncio pra quem não quer escutar
Buscando o desejo de gritar
Mais um dia de estômago vazio
Contramão do que diziam do Brasil (bis)

Do ponto de vista teatral, este *rap* poderia ser considerado uma *song*, de acordo com as ideias de Bertolt Brecht. Este encenador propunha o “corte” da ficção cênica seguido da análise crítica da situação real, por meio de uma canção executada pelos próprios atores, momentaneamente *distanciados* de seus personagens. Do ponto de vista musical, tanto o *rap* quanto a coreografia dos atores nesse momento colocavam em cena o estilo *Hip Hop*, numa referência direta à resistência política e cultural dos negros estadu-

13 Uma nota musical (auditivamente percebida como um único som) é, na verdade, um feixe de ondas sonoras que vibram. Os sons que ouvimos soam mais graves ou agudos conforme o seu número de vibrações por segundo. As relações matemáticas da música são conhecidas desde a Antiguidade, sendo que os estudos de Pitágoras de Samos (570 – 495 a.C.) estabeleceram, nesse campo, os alicerces da música ocidental.

nidenses e, conseqüentemente, da voz silenciada das minorias segregadas nas grandes metr6poles, inclusive brasileiras.

A proposta foi imediatamente incorporada ao trabalho do GECM, que consistiu basicamente na elabora76o de um arranjo instrumental (com bateria, baixo el6trico e teclado) a partir da tonalidade da m6sica-tema, e constru6do sobre os clich6s musicais do *Rap* em termos de din6mica e timbres, al6m dos vocais caracter6sticos de “canto-fala”.

O trabalho sobre o canto dos atores e atrizes, focado principalmente na emiss6o vocal de m6trica fortemente marcada, foi refor7ado com o apoio do prof. Edilson Schultz durante os ensaios. J6 a movimentaa76o corporal dos atores e atrizes, inspirada no gestual t6pico e expressividade facial dos artistas de *Hip Hop*, exigiu do GECM pesquisas na Internet (coreografias de artistas e aulas de dan7a) e ensaios paralelos sob a minha orienta76o. Dessa forma, buscou-se evidenciar para os estudantes de teatro, o volume de trabalho e cuidado que cada elemento musical presente numa pea7a teatral exige para a equipe, refor7ando desse modo a import6ncia do trabalho interdisciplinar.

Num dos momentos mais tristemente “reais” da pea7a, s6o lidos em cena trechos de cartas ver6dicas de refugiados, apresentados como mon6logos ou contracenaa76es entre personagens de origem 6rabe. Devido ao grande volume de textos, o GECM criou transi76es sonoro-musicais de uma cena para a outra, a fim de estabelecer contrastes e maior dinamismo.

A proposta do GECM foi utilizar sons de instrumentos tradicionais do Mundo 6rabe e substitui-los gradativamente por sons “de guerra” (armas de fogo, bombas, avi6es de combate, etc.) construindo sonoramente a met6fora da destrui76o da cultura 6rabe pela guerra. Pesquisas na Internet levaram 6 escolha musical de trechos de um concerto do percussionista iraniano Mohammad Reza Mortazavi com o *tombak*, instrumento de sonoridade tipicamente 6rabe. Os

sons “de guerra” foram captados também na Internet, por meio de filmes e reportagens jornalísticas.

A sequência dos áudios de transição seguiu a seguinte lógica: a) nas primeiras 5 cenas, ouve-se apenas música; b) nas cenas intermediárias, começam a surgir sons de aviões de combate, prenunciando a guerra propriamente dita; c) nas últimas cenas, sons “de guerra” tornam-se preponderantes (tiros, rajadas de metralhadora, gritos de soldados, civis em fuga) até o áudio final, quando ouve-se apenas uma grande explosão.

Depois de selecionados os trechos musicais e sonoros e organizada a sua sequência, coube aos discentes do GECM a tarefa de montagem eletroacústica. O trabalho com essas transições intensificou ao extremo os climas emocionais trazidos pelos atores e atrizes: pânico, dor, saudade, tristeza, revolta, ganharam força indescritível com os sons da guerra.

Palavras finais

Foi muito produtivo e agradável participar do GECM. Além do prazer de criar musicalmente, foi gratificante perceber que os ensaios ganhavam energia cada vez que um novo elemento da trilha musical de *Refugiados Show* se incorporava ao espetáculo, num processo de estímulo mútuo para os integrantes de ambos os grupos.

Foi perceptível, assim, a importância de um projeto acadêmico aberto à interdisciplinaridade e a grande probabilidade de êxito mesmo com as possíveis dificuldades inerentes a esse desafio. A maior, no caso do GECM, foi a de disponibilidade de tempo de cada integrante para a execução das atividades: acompanhamento dos ensaios, encontros semanais, pesquisas, criação e elaboração individual. Ainda assim, e mesmo com lacunas, os resultados foram muito satisfatórios para todos os envolvidos.

Finalmente, e para além dos aspectos propriamente artísticos, podemos considerar também como item fundamental para

aqueles estudantes, o de participarem ativamente das reflexões do prof. Júnior Lopes sobre os surpreendentes paralelos entre o Mundo Árabe, aparentemente tão distante, e a América Latina, sobretudo em sua relação fronteiriça com os estados da região norte do Brasil. Paralelos esses em que criação e trabalho são compartilhados em meio à (e como forma de) resistência cultural e política.

Referências

BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CELESTINO, Misael de Souza. **Elaboração de trilha sonora para a peça “Refugiados Show”**. TCC de Licenciatura em Música. Porto Velho: UNIR, 2019.

LOPES Jr, José Maria. Teatro, Guerras e Ditaduras: Cicatrizes do Oriente Médio e a América Latina. IN: ALVES, Adailton e TRINDADE, Jussara (Orgs). **Paky’Op: experiências, travessias, práxis cênica e docência em teatro**. EDUFRO/UNIR, (no prelo).

TRATENBERG, Livio. **Música de cena: dramaturgia sonora**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 1999.

PERAUS DA MEMÓRIA: EXPERIÊNCIAS EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGENS DE TEATRO EM UMA COMUNIDADE NA AMAZÔNIA PARAENSE

José Denis de Oliveira Bezerra¹

Rosilene da Conceição Cordeiro²

Resumo

O presente texto se propõe apresentar um estudo sobre práticas de pesquisa com a Memória, como campo teórico-metodológico, em processos de formação de professores de teatro na Amazônia paraense. Acreditamos que pesquisas sobre a performatividade da cultura amazônica na experiência reflexiva das vivências de escrituras cênicas de alunos-pesquisadores sejam espaços de construção de conhecimento que, aliadas à experiência pedagógica, proporciona uma formação de professores de teatro plural, engajada e alinhada à vida de onde ela deriva, que valoriza os saberes locais em trânsito com as culturas de maneira mais geral.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de teatro; performatividades da cultura; memória social

Abstract

This text proposes to present a study on research practices with Memory, as a theoretical-methodological field, in processes of theater's training in Pará's Amazon. We believe that researches conducted on the Amazon culture performativity under a reflective student-researchers' drama writing experiences is a space to foster knowledge, and as a pedagogical experience it provides

1 Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-graduação em Artes; Grupo de Pesquisa Perau – Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/UFPA/CNPq, Belém, Pará, Brasil.

2 Secretarias, Municipal (Belém - SEMEC) e Estadual (Pará - SEDUC), de Educação; Grupo de Pesquisa Perau – Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/UFPA/CNPq, Belém, Pará, Brasil.

teachers' training with a plural theater, engaged and aligned with the life from which it derives, that values local knowledge in transit along with the cultures in a more general manner.

Keywords: Theater learning; cultural performance; social memory

Pelos rios da memória

São terras que se dissolvem e afundam ou águas que se rasam e fogem? As coroas, as restingas, as praias, as ilhas, os furos, os canais, as angras, as baías, os desaguadouros afloram e desenham-se tumultuariamente, acolchetando-se aqui, divorciando-se ali, insulando-se além, na elaboração dinâmica do terreno que levanta o colo. Mesmo no interior, nas mesopotâmias interferidas por sinuosas artérias doces, o aspecto confuso é o mesmo: aqui, pauis, igapós, charcos escuros mosqueando os terrenos úmidos; ali igarapés, córregos, lagos, lagoas, discos e frisos líquidos abertos para o céu, intercalando-se nas rechãs mal definidas. (Raymundo Moraes, 1987, p. 37)

Navegar pelos rios da Amazônia é entrar em contato com um universo múltiplo de saberes, vindos desde os ancestrais que aqui habitavam a terra antes do colonizador fincar a bandeira e demarcar territórios, cercear vidas, implantar seu *modus vivendi*. Andar, portanto, é a ação principal que o povo do mundo inteiro teve de realizar para se fazer existir. Na Amazônia, por séculos, para mover-se, os estirões de águas foram os caminhos pelos quais percorreram todo sujeito, nativo ou estrangeiro, pelas baías, rios, igarapés, águas rasas, profundas, calmas ou turbulentas. E foram por essas águas amazônicas, seja doce, salobra ou salgada, que as artes cênicas 'chegaram' e se espalharam, no passado - hoje histórico-, assim como no presente, em nossa experiência como professores de teatro. Navegar foi preciso, para adentrar aos peraus³ desses espaços e vivências que resultaram em uma ação, singular e

3 Perau – s.m. – Canal de um rio. § Lugar onde não se toma pé. Etim. tupi. (MIRANDA, 1968, p. 66).

plural, que produziu muitos frutos. Embarcar para atravessar e (re) descobrir(-se) pelo e com o teatro, esse foi o recorte da experiência de pesquisa, ensino e aprendizagem de teatro, desenvolvido entre 2015 e 2018, numa cidade paraense, localizada no Delta do Rio Amazonas⁴, no estado do Pará.

Para realizar essa vivência foi preciso singrar, entre a capital Belém e o município de Gurupá, 350 km de distância, um grande e caudaloso rio, extenso, com muitos corredores, estreitos⁵ que se bifurcam, formando labirintos que, dependendo da embarcação, leva de 24 a 35 horas de viagem. Nas inúmeras travessias que fizemos com o objetivo de ensinar teatro à duas turmas de licenciatura⁶, aprendemos com as pessoas em diferentes contextos educativos com as quais fomos nos deparando. Mergulhados em muitas narrativas

4 O Delta do Amazonas é um delta que corresponde a uma área entre o Pará, Amapá e que tem entre o oceano Atlântico e o continente a Ilha do Marajó. “A embocadura desse saco gigantesco mede para cima de 300 quilômetros. Se levarmos um cordão das bordas do oceano, cujo matame passe por Macapá, foz do Maracá, do Jari, do Amazonas, do Xingu, cidade de Gurupá, foz do Pacajá, do Anapu, do Tocantins, do Moju e do Guamá, até as bordas do oceano novamente, na altura de Salinas, ele alcança extensão superior a 1.000 quilômetros” (MOARES, 1987, p. 60-61).

5 “SingULARmente esse emaranhado líquido que separa a Ilha de Marajó do continente! Inúmeros canais, apertados, anastomosados, cruzados, na terra ainda molhada e inconsistente que cada dia se eleva do nível das águas, têm o marcante aspecto social de rota obrigatória dos navios, sejam gaiolas ou transatlânticos, que por lá navegam quase afogados na selva, tal a estreiteza dos caminhos fluviais e a majestade das florestas. Os Furos, os Estreitos, os Canais de Breves, o Arquipélago das Ilhas de Dentro, designações de uma das mais pitorescas partes do território paraense [...]” (TOCANTINS, 1973, p. 41).

6 Essas duas turmas fizeram parte do PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, “uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados” (PARFOR/UFPA). Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/o-que-e-o-parfor>. Acesso em 14 aug.2020. Ao todo, o curso de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro e Dança da UFPA ofereceu de 2009 a 2019, 8 turmas em 7 municípios paraenses 3 delas no estuário do Marajó.

durante as travessias e aportados nessa comunidade amazônica⁷ miscelânea, de lá avistamos o fortim, a escola, os barracões de cultura, os eventos eclesiais, as comunidades, as praças, as ruas, os sujeitos. Memórias narrativas costurando a vida do teatro e o teatro da vida nas comunidades alcançadas, Gurupá percorrida e transbordada por arte, educação, cultura, cenas. O teatro da memória e a memória teatral escrevendo a si, testemunhando-se, desdobrando-se como ondas marolando a cidade e seus entornos.

Uma das coisas que mais marcou nossas viagens foi a oportunidade em não só ensinar teatro, mas aprender com ele, a aprender a reaprender com quem nós trocávamos. E a cada ida e vinda, subindo e descendo o rio, éramos imersos nas práticas culturais amazônicas desse Pará continente, ali representado, das quais conhecíamos ou pelos livros de teoria, de literatura, ou por experiências por outros lugares da região. A partir das disciplinas que ministramos para os 60 alunos de teatro, fomos em busca de trabalhar com aquilo que acreditávamos tão importante na formação desses futuros professores de arte: suas histórias de vida, a história de suas comunidades, de sua gente, de suas festas, de suas benzedeiças, seus santos, aquilo que está em seu cotidiano cultural.

A partir de nossa experiência como professores de teatro para alunos de graduação, queremos, nesse texto, compartilhar e refletir sobre a força que trabalhos acadêmicos e processos pedagógicos que valorizem os saberes locais, por meio do trabalho teórico-metodológico com os estudos da memória, da história, da cultura, possuem.

⁷ As tradições culturais da cidade de Gurupá foram estudadas por dois importantes antropólogos, o norte-americano Charles Wagley (1957), e o brasileiro Eduardo Galvão (1976), durante das décadas de 1940 e 50. Eles apresentam, em suas análises, a formação e as práticas culturais, identitárias dessa comunidade amazônica, chamada em seus estudos de Itá.

A memória como lugar de construção de conhecimento em artes cênicas em Gurupá/PA

De repente o Fortim sobre o largão aqui fora.

O Forte. Fortim. Fortim daquele tempo, lido no jornal, mandado restaurar pelo Dr. Washington. O Presidente, passando por Manaus, quis ver de perto o Fortim, tinha um fraco pela história, meteu em obras o bastião caduco. Picharam a ferrugem dos canhões. Lá está o chalezinho caiado. A preço de meio de instante estamos na ribanceira. (Dalcídio Jurandir, 1978, p. 09).

Nora (1993), ao debater sobre os conceitos de Memória e de História, situa a preocupação dos estudos históricos e os movimentos em que as histórias-memórias se localizam como campo de reflexões importantes na formação e na educação de uma sociedade. Pautados nessas ideias, acreditamos que trazer esse debate para o campo das artes cênicas, especialmente no processo de formação de professores de teatro, significa um trabalho em que práticas tradicionais e contemporâneas de uma cultura, no caso de uma comunidade amazônica, representa um esforço para a existência de processos formativos nos quais os saberes locais são a base, o porto de onde se parte e atraca. No conjunto de acepções apresentadas por Nora (1993), destacamos as reflexões que ele desenvolve sobre “os lugares de memória”, elementos que funcionam na dialética da lembrança e do esquecimento, do silenciar e da produção de discursos, porque:

nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não

se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva (NORA, 1993, p. 13).

As sociedades criam diversos mecanismos para a representação do tempo, sejam para manter vivas as tradições, por meio da oralidade, da visualidade e da escrita, sejam para criar ou manter formas de educar e repassar ensinamentos construídos no decorrer de sua história. Nesses processos, o papel dos **lugares de memória** (NORA, 1993) é fundamental, porque eles têm a função de lembrar para não esquecer e, também, de silenciar para não prosperar. Assim, segundo Assmann (2016), criam-se símbolos nesse jogo em que a relação entre memória e identidades se torna a base para a construção histórica de uma sociedade:

O papel dos símbolos externos se torna cada vez mais importante, porque grupos que, é claro, não “têm” uma memória tendem a “fazê-la” por meio de coisas que funcionam como lembranças, tais como monumentos, museus, bibliotecas, arquivos e outras instituições mnemônicas. Isso é o que nós chamamos de memória cultural (ASSMANN, 2016, p. 119).

No sentido do que Assmann (2016) conceitua como *memória cultural*, acreditamos que ao aproximar as artes cênicas, em especial o teatro, aos estudos da memória, desenvolvemos um trabalho que valoriza a necessidade de criar espaços que mantenham a memória de uma sociedade viva. Esse conceito dialoga também com o que Nora (1993) chama de **lugares de memória**, em que debate sobre a necessidade de se criar esses espaços, porque ou a história não dá conta de todas as representações, ou porque há o jogo entre

identidades, a disputa por quais elementos serão representativos da sociedade, de quais sujeitos, eventos, fatos estarão na história.

Com base nessas questões, as pesquisas em teatro e memória que desenvolvemos partiram do ponto em que se não havia espaços ou ações para a existência de memórias culturais, nosso trabalho seria um momento para que as **memórias coletivas**, conceituadas por Halbwachs (1990), ou o que Assmann (2016) chama de **memória comunicativa**, ganhariam espaço. E o teatro, como área de conhecimento, passou a ser um lugar de pensar sobre as tradições culturais de Gurupá, não apenas como espaço de criação e experimentação com a linguagem, mas ser um espaço para se pensar e produzir conhecimento. Como arte, o teatro passou a ser esse lugar, nas pesquisas, para falar sobre as tradições, sobre as práticas culturais investigadas pelos estudos. Para Cordeiro (2020):

Memória, corpo e cidade, que na cena performativa atual se redescobrem possibilidades temáticas para outras de-conjecturas, argumentos e interações, afetações e denúncias, promove outros discursos em diferentes campos de conhecimento; sem perder de vista os novos acessos aos saberes locais, coincide com um diálogo mais sólido e fecundo desta modalidade artística local com o cenário global que cada vez mais se volta com interesse para nosso conhecimento e fazeres experimentais (CORDEIRO, 2020, p. 119).

A partir das diferenças que Assmann (2016) expõe sobre memória individual, comunicativa e cultural, acreditamos que as pesquisas desenvolvidas dialogam com essas três dimensões conceituais. A memória individual foi trabalhada quando os alunos-pesquisadores produziram uma investigação em que seus processos pessoais foram a matéria para seus trabalhos, mergulhados em seus *selves*, em diálogo com o tempo subjetivo, com lembranças e vivências experienciadas por eles.

A memória comunicativa, que trabalha com a dimensão social, tanto no que concerne a temporalidade, quanto os papéis sociais desempenhados no dia a dia, foi pensada e aplicada em trabalhos

que dialogaram com as práticas culturais presentes no cotidiano dos alunos-pesquisadores e dos sujeitos envolvidos. Esses sujeitos são pessoas das comunidades em que os pesquisadores vivem, convivem diariamente; além dos ambientes familiares, educacionais, profissionais, etc.

A memória cultural, que trabalha com o tempo mítico, histórico, em prol de uma identidade cultural mais ampla, foi debatida nos trabalhos em que espaços históricos, como o Forte de Santo Antônio, fundado no século XVII, foram o foco das ações; além da necessidade em desenvolver pesquisas sobre historiografia teatral em que a tradição ou a contemporaneidade do fazer cênico na cidade fosse o foco, porque “a memória cultural é baseada em pontos fixos no passado” (ASSMANN, 2016, p. 121). Ainda nesse ponto, entendemos que as pesquisas que mergulharam nos temas ligados às tradições culturais do lugar buscaram, como afirma Assmann (2016), uma “consciência histórica como memória”, um processo em que não apenas se almeja um saber sobre o passado, porque:

O conhecimento sobre o passado adquire as propriedades e funções da memória somente se ele é relacionado a um conceito de identidade. Enquanto o conhecimento não tem forma e é infinitamente progressivo, a memória envolve esquecimento. É apenas por meio do esquecimento do que reside fora do horizonte do relevante que se desempenha uma função de identidade (ASSMANN, 2016, p. 121).

Com base nisso, desenvolvemos uma experiência pedagógica no processo de formação de professores de teatro pautado nos Estudos da Memória, como campo teórico-metodológico escolhido para a realização das pesquisas, pois observamos que, através deles, os alunos-pesquisadores poderiam fazer uma investigação dos elementos culturais do município, através do patrimônio histórico, artístico, religioso, etc.

As pesquisas partiram da necessidade de falar de pessoas, grupos sociais, fenômenos culturais, tendo como disparador

aquilo que tocava, a princípio, a história de vida dos alunos-pesquisadores, o que, para Cordeiro, “evidencia memórias afetivas, pessoais e sociais dessas experiências coletivas significativas, história de espaços de convivência largados pelo caminho, mas que continuam vibrantes e vivos na lembrança de quem os experimentou esperando o que ou quem os acione, quem os acorde” (2020, p. 118). Mesmo quando o objeto da pesquisa se constituiu como elemento não individual, de maneira geral, as pesquisas iniciaram do lugar de pertencimento, como a comunidade da qual fazem parte, do grupo de teatro, ou da festa religiosa que vivenciam, ou das práticas pedagógicas exercidas por eles em seu cotidiano como professores da educação básica, nas séries iniciais, etc. Destes, seguem o depoimento de alguns professores:

Mas me reporto aqui também para o que a educação mudou em mim no meu modo de pensar, de agir, principalmente após o meu ingresso na universidade, ao término do curso, no sentido de compreender, respeitar e valorizar ainda mais a cultura, entender que navegar por esse universo da compreensão da valorização das histórias locais, das etnias, raças, crenças, religiões, da pajelança, faz parte da educação, que educar não se resume em ensinar a criança, o jovem a ler e escrever, mas sim a compreender e respeitar o universo que vive, enfim, tudo que se refere à vida, à natureza. A universidade, os professores, o PARFOR me proporcionaram isso (OLIVEIRA, 2018, p. 26).

Algumas pesquisas pediram o trabalho com documentos que falassem sobre os fenômenos escolhidos, e como muitos pertenciam à oralidade, houve a necessidade de coletar tais narrativas, pois se não existia documentos oficiais escritos, tínhamos a memória comunicativa, presente na oralidade, como caminho. Assim, trabalhamos com a História Oral como método para o levantamento de dados, principalmente através de entrevistas e depoimentos, além de possibilitar conhecer e aprofundar as discussões teórica-metodológicas por meio desse campo de trabalho. Um levanta-

mento histórico-memorial que, na fala do educador aluno-pesquisador, perpassa a vida comunitária e se lança como ato político pelas práticas de inclusão intelectual mais ampla que proporcionou:

É importante lembrar e compartilhar essas memórias pessoais para transmitir que mesmo tendo uma origem de família humilde e morando no campo, sendo um ribeirinho, foi e é possível sonhar e fazer esse sonho tomar forma. Apresentar a realidade, enxergá-la e se ver nela, parte dela, reconhecer que através do estudo temos a oportunidade de mudar nossos caminhos, lutar por uma melhor qualidade de vida, tanto social e financeira quanto relacionada ao nosso papel profissional mais amplo que é o de intervir para transformar, para melhorar a sociedade em que vivemos (OLIVEIRA, 2018, p. 52).

Esse trabalho possibilitou não apenas coletar, mas criar um banco de dados, acervos sobre as memórias culturais de Gurupá. De maneira geral, os alunos da Licenciatura em Teatro desse município trabalharam com a cultura local em seus diversos diálogos com os estudos teatrais, como o teatro educação, a etnocologia, etc. Desse universo, nós orientamos doze pesquisas em que os estudos da memória foram a base metodológica e epistêmica.

Desses doze trabalhos orientados por nós, três falaram sobre comunidades localizadas na região rural do município, partindo das festividades de Santos católicos que dão nome aos lugares; quatro abordaram a performance cultural ligada à comemoração profana de uma festa católica e, também, de outras práticas religiosas, como a pajelança e curandeirismo⁸; dois discutiram o processo da prática pedagógica como docentes da educação básica em suas comunidades; um consistiu na reflexão e experimentação com a performance a partir da história de vida; um abordou sobre um patrimônio cultural da cidade, sua história e as possibilidades de uso para ações

8 Ver Maués (1995).

educativas e culturais-teatrais; um trabalhou com a história do teatro contemporâneo a partir de um grupo de teatro.

Esse conjunto de pesquisas sobre as práticas culturais de Gurupá articuladas pelo teatro, como lugar poético, político, espaço não apenas para representações, mas para reflexões de si e do meio social, evidenciam a potencialidade de trabalhos acadêmicos-artísticos das artes cênicas com a memória. Como Assmann (2016) ressalta:

Memória é conhecimento dotado de um índice de identidade, é conhecimento sobre si, quer dizer, é a identidade diacrônica própria de alguém, seja como indivíduo ou como membro de uma família, uma geração, uma comunidade, uma nação ou uma tradição cultural e religiosa (ASSMANN, 2016, p. 122).

A pesquisa sobre a trajetória de um grupo teatral da cidade, por exemplo, mostra a importância de investigações que trabalhem com a memória cultural, porque conseguem promover a leitura da sociedade, evidenciando que o teatro é espaço de onde o homem vê e age, se diverte e aprende a olhar-se e a observar e transformar o espaço social que habita. Félix Barbosa, ao pesquisar sobre a história do Grupo de Teatro Amador Êxodo, além de debater os temas que o movia e outros que descobriu ao longo do trabalho, produziu um extenso acervo de fontes documentais sobre o teatro contemporâneo de sua cidade. Sobre essa experiência, relata:

Essa pesquisa me despertou em vários sentidos, e proporcionou não só o conhecimento da linguagem teatral, mas, também, uma lição de vida, pois permitiu mergulhar nas minhas memórias e origens. Proporcionou-me olhar para trás, ver de onde vim; quem fez parte da minha trajetória, e onde estou. Dessa forma, a cada relato que presenciava, durante o curso, ou na realização desta pesquisa, lembrava-me da minha trajetória, parecia que as histórias tinham algo em comum. E isso me marcou profundamente, acredito que foi o mergulho nessa emoção que me conduziu até o alcance do que pretendia (BARBOSA, 2018, p. 105).

Nessa mesma linha de trabalho do teatro com a memória cultural, Mirlane Moraes dedicou-se a um espaço histórico da cidade, o Forte de Santo Antônio de Gurupá, primeiro porque, para ela, esse lugar carrega memórias pessoais; segundo, por reconhecer seu valor simbólico e por acreditar na importância em transformá-lo em um lugar de práticas artísticas e pedagógicas pelo e com o teatro:

A pesquisa possibilitou perceber que o Forte é um lugar que representa nossa identidade cultural, considerando suas inúmeras etapas de reconstrução e revitalização, numa resistência secular que o consolidou como o maior símbolo da sociedade gurupaense, e protagonista das importantes histórias vividas e repassadas de geração em geração, que o valoriza como patrimônio histórico-cultural. E, para o êxito deste trabalho, foi de suma importância a participação de todos os atores envolvidos na área da memória, que busca a construção da valorização de um espaço democrático, que não se limite apenas na memória ancestral, mas numa sociedade que busca essa valorização. Dentre muitos estudos sobre a fortaleza, este vem somar como mais um apêndice na busca pelas relações históricas existentes no município de Gurupá, reconhecendo que há muito a se escrever sobre este símbolo que desperta as mais variadas emoções e contribuir para que essas histórias não possam cair no esquecimento (MORAES, 2018, p. 50).

Esses relatos evidenciam a força do teatro como lugar de formação, na relação com saberes e práticas culturais locais, no diálogo com outras culturas. Tais vivências de pesquisa em artes cênicas com os estudos da memória e da história mostram caminhos e possibilidades acadêmicas e artísticas inclusivas, no sentido de oportunizar aos alunos-pesquisadores-artistas falarem de suas comunidades, de seus espaços históricos, de seus **lugares de memória**, de pertencimento.

Performatividades da cultura amazônica nas artes cênicas

É importante chamar à cena as vozes dessa memória que ora apresentamos como percurso e ‘chegada’, aportar não como fim, mas na descoberta de outras possibilidades teórico-metodológicas de pensar a história da cena nesse recorte pesquisado. Vem delas a identificação de suas formações como trajetos pensados em redes de relações atadas no entrecruzamento do registro reflexivo dessas vivências pessoais à vida cultural da cidade. Um Trabalho de Conclusão de Curso, para além da leitura dele em si mesmo, mas com lentes aprofundadas dos temas em tela e dos compromettimentos gerados em sua escritura como experiências em ato. Assim descreve Serrão (2018) sobre seu processo de pesquisa:

Este é o meu Trabalho de Conclusão de Curso, meu TCC que apresento nesse término de viagem no Curso de Licenciatura em Teatro/PARFOR-UFPA. Ele é escrito na forma de um memorial no qual procuro descrever minha jornada como pessoa, no campo profissional e como aluna do curso tentando dialogar com os autores que me ajudaram a pensar essa caminhada, tão importante, que hoje faz parte de minha história de vida. Elejo minha história de vida como objeto de investigação para construção de meu TCC porque hoje compreendo sua importância, pois o Teatro me ajudou a enxergar. Ao falar de minhas memórias, embora minhas, objetivo também compreender a vida e a história de muitas formações de profissionais na região de Gurupá e arredores, das comunidades ribeirinhas, das crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres parecidas comigo; pessoas idosas que além de usarem o rio como travessia de vida e trabalho, vivem dele, se relacionam com ele, mesmo quando buscaram, e buscam no estudo, melhores condições de vida e sobrevivência em nossas comunidades do campo e ribeirinhas (SERRÃO, 2018, p. 11).

Os alunos protagonizaram suas histórias. Por meio de seus trabalhos acadêmicos e artísticos, eles contaram, descreveram e

refletiram criticamente acerca de suas memórias culturais, individuais e coletivas. E não apenas isso, foram além, pois ao trabalhar com as dimensões da memória individual, comunicativa e cultural remeteram ao trabalho de pensar a comunidade, tanto a pesquisada, como a de entorno da pesquisa, sempre numa perspectiva do papel desse protagonismo coletivo nessa escrita, também, de envolvimento grupal em relação aos sujeitos da pesquisa e vice-versa, já que:

O trabalho com a memória coletiva, portanto, implica sempre essa volta a si mesmo, mediado por nossos pares: nos pensamentos, nas emoções, nos relatos, nas ações, nos objetos e nos lugares que representam esse ponto de reencontro, repleto de lembranças pessoais e espaços memoriais; e o corpo continua sendo uma forma bastante importante e significativa de se investigar essa teia arquitetônica, igualmente histórica e memorial, pelos afetos, sentidos, significados e denúncias neles contidos (CORDEIRO, 2020, p. 133).

Pesquisas em artes cênicas que sejam espaços de construção de conhecimento, de trocas e de valorização das diversidades culturais, potencializam os processos de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à formação de professores de teatro, como afirma Britto (2018):

Foi através deste curso que realizei essa pesquisa, na qual fui conhecer melhor a história do festejo de minha comunidade e seu próprio surgimento enquanto comunidade: seus primeiros moradores e coordenadores. Hoje, já sou uma referência entre os membros da comunidade, sendo o único morador, até então, a realizar um trabalho acadêmico voltado a ela. Por meio desse curso, pude ver várias possibilidades através do teatro [...]. Todo esse percurso, durante os estudos para a realização dessa pesquisa, me ensinou que as memórias de um lugar, das pessoas que o fazem são o alicerce para a construção de conhecimentos que ultrapassem as barreiras das desigualdades. Os estudos da memória proporcionaram esse encontro, esse mergulho nas histórias de meu povo, de minha família, de meu lugar de origem. Além disso, a prática pedagógica que pude desenvolver me fez perceber a potencialidade do teatro em ações de valorização

do conhecimento que ultrapassa a academia. Conhecer a si e ao outro o teatro me proporcionou. Proporcionou, também, a realização de minha formação, em nível superior. Foram muitos encontros, descobertas, mergulhos verdadeiros que contribuíram em minha construção enquanto cidadão de minha cidade, enquanto docente de teatro que agora me torno (BRITO, 2018, p. 70 -71).

Essas pesquisas mostram o teatro como espaço emancipador de sujeitos sociais, como lugar transformador, potente em não apenas encenar histórias, mas construir conhecimento, formar cidadãos pela experiência estética (MORICEAU; MENDONÇA, 2016) e pela sua potencialidade política. O encontro dos estudos teatrais com os da memória, na vivência cultural nessa cidade da Amazônia paraense, mostrou-nos que é possível realizar estudos acadêmicos que valorizem, primordialmente, os sujeitos, suas trajetórias de vida, como afirma Santos (2018):

A trajetória no curso de Licenciatura em Teatro proporcionou muitos conhecimentos, científicos e empíricos, os quais estão em um patamar em que um precisa do outro para existir. Esta pesquisa transformou minha visão de mundo, de modo que possibilitou a compreender os fatos e acontecimentos do passado, mas que ainda estão presentes na sociedade. Proporcionou-me a compreender de forma bem mais clara a relação entre passado e presente, e a perceber novos horizontes para minha trajetória de vida. [...] A presente pesquisa proporcionou-me a mergulhar nas profundezas de minhas memórias, fazendo-me refletir sobre minha vida, de modo que pudesse enxergar e perceber como ser pertencente a uma cultura que, até então, estava oculta, compreendendo e valorizando a minha essência. Diante disso, pude refletir sobre as múltiplas possibilidades que me fizeram enxergar a vida de vários ângulos, levando em conta as formas, as cores, e suas características indeníveis, aprendendo e respeitando o universo como ele é. (SANTOS, 2018, p. 83).

Todos esses processos foram, como mencionamos no início desse texto, momentos de trocas, porque nós professores-orientadores tivemos a oportunidade de aprender, de se rever e reconstruir

como sujeitos e como profissionais. Essa experiência com a Licenciatura em Teatro em Gurupá, desde as inúmeras viagens pelos rios, na observação das paisagens, das práticas culturais, nos motivou a pensar nossos lugares na pesquisa acadêmica e na prática artística. Foi dessa experiência, por exemplo, que surgiu, em 2017, o nome do nosso Grupo de Pesquisa, Perau, esses caminhos de águas, esse lugar onde não se toma pé; essa ribanceira de onde se observa o rio passar, onde aporta o barco e nos permitimos a navegar.

O trabalho com o ensino de teatro nas comunidades amazônicas, como Gurupá, nos motivou a criar a linha de pesquisa *Memória e Performatividades*, em que realizamos estudos sobre artes cênicas, nesse encontro com as práticas culturais da região, não apenas para compartilhar pelo mostrar ao outro um tema, um fato, como fazemos em encenações teatrais, mas por acreditar que a arte (as cênicas) traz em si a força da transformação, seja ela no nível individual, coletivo, social.

Aprender a aprender a pesquisar artes cênicas na Amazônia; potencializar lugares de memória; realizar escritas a partir de experiências de si e da comunidade; criar arquivos, ressignificar documentos; ter o compromisso de contar e se identificar com suas memórias individuais, coletivas, comunicativas, culturais; essas são as ações que buscamos realizar enquanto Perau, enquanto pesquisadores e educadores de arte nesse lugar, singular e plural, que habitamos, que vivemos, que fazemos arte e produzimos conhecimento.

Bibliografia

ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. Tradução de Méri Frotscher. **História Oral**, v. 19, n. 1, jan. – jun. de 2016, p. 115-128.

BARBOSA, Félix de Souza. **Grupo de Teatro Amador Êxodo**: memórias teatrais na Cidade de Gurupá (1999-2011). Monografia de Conclusão de

Curso, Licenciatura em Teatro, Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal do Pará, 2018.

BRITO, André de Freitas. **Santa Luzia do Flexinha, da voz ao palco:** memórias dos olhos que se abrem para o rio. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Teatro, Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal do Pará, 2018.

CORDEIRO, Rosilene da Conceição. Corpografia Memorial: a narrativa poética do corpo em “Performance a São Marçal - Proibido para o banho”. **Revista Sentidos da Cultura**. V.07 N.12 Jan./Jun./ 2020, p.115-135 Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/3459>. Acesso em 11.ago.2020.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens:** um estudo da vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1976.

JURANDIR, Dalcídio. **Ribanceira**. Rio de Janeiro: Record, 1978.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas:** catolicismo popular e controle eclesiástico. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia. Belém: Cejup, 1995.

MORAES, Mirlane Braga. **Forte de Santo Antônio de Gurupá:** memórias, histórias e experimentações cênicas. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Teatro, Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal do Pará, 2018.

MORAES, Raymundo. **Na planície amazônica**. Introdução Leandro Tocantins, 7ed. Belo Horizonte; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

MORCIEAU, Jean-Luc; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos. Afetos e Experiência Estética: uma abordagem possível. In: MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; DUARTE, Eduardo; FILHO, Jorge Cardoso (Org.). **Comunicação e sensibilidade**: pistas metodológicas. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2016.

OLIVEIRA, Adalberto Pena de. **A sina de um educador, em prosa de pescador!** O “causo do teatro” na comunidade Bom Jesus dos Navegantes, rio Sarapoy-PA. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Teatro, Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal do Pará, 2018.

SANTOS, Monica Marques dos. **Flor do Mar**: performance memorial. Encantaria em cena. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Teatro, Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal do Pará, 2018.

SERRÃO, Maria Odiléia Pessoa. **Rios da memória**: travessias formativas de uma professora de teatro na educação infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Clodóves de Oliveira Pantoja, Rio Mararú-Pa. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Teatro, Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal do Pará, 2018.

TOCANTIS, Leandro. **O Rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1973.

MIRANDA, Vicente Chermont de. **Glossário Paraense ou Coleção de Vocábulo Peculiares à Amazônia e Especialmente à Ilha do Marajó**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1968.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica**: estudos do Homem nos Trópicos. Tradução de Clotilde da Silva Costa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

O PROGRAMA É UM PROFESSOR? PERCURSOS DE UM PROGRAMA PERFORMATIVO EM CRIAÇÃO, PESQUISA E DOCÊNCIA

Thaise Luciane Nardim¹

Resumo

O texto apresenta o percurso de um programa performativo, do contexto artístico em que foi produzido até à sala de aula, passando pelo âmbito do fazer pesquisa em artes. Orientado pelos métodos da pesquisa-docência-criação e em diálogo com as teorias dos afetos, procura elucidar o processo criativo da autora ao compor tal programa, ao analisá-lo academicamente e a inseri-lo no contexto do ensino de metodologia de pesquisa para estudantes de um curso de licenciatura em teatro.

Palavras-chave: ensino de artes; metodologia de pesquisa; programa performativo

Abstract

The text presents a path of a performance program, from the artistic context in which it was produced to the classroom, including the scope of doing research in the arts. Guided by the methods of research-teaching-creation, and in dialogue with the Affect Theory, it seeks to elucidate the author's creative process when composing such a program, analyzing it academically and inserting it in the context of teaching research methodology to students of a graduate course in theater.

Keywords: arts teaching; research methodology; performance program

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), curso de Licenciatura em Teatro, Palmas, Tocantins, Brasil.

Introdução

Apresento aqui uma narrativa que se erige a partir da perspectiva daquilo que venho nomeando pesquisa-docência-criação (NARDIM, 2020). A pesquisa-docência-criação é uma abordagem metodológica derivada da *research-creation* canadense (MANNING, 2016), que se propõe como alternativa para que pesquisadores-docentes-artistas possam habitar com organicidade e integralidade o contexto universitário. A articulação horizontalizada da tríade pesquisa, docência e criação intenciona prevenir nossos procedimentos de pesquisa e produções da subserviência irrestrita aos métodos e técnicas derivados de outros campos do saber e do fazer, enquanto também procura ocupar traços potentes da cultura universitária – como a escrita –, buscando repropô-los, ao invés de negá-los. Ocupá-los. Assim, enquanto em abordagens como na Pesquisa Conduzida pelas Artes (*arts lead research*), certas formas acadêmicas são preteridas em favor da obra artística compreendida como produto legítimo do processo de pesquisa, na Pesquisa-Docência-Criação tanto artigos, como aulas, como performances (e partituras, e danças, e...) são valores e ferramentas para marcar o território dos saberes e fazeres das artes na universidade.

Narrar, contar histórias, é uma forma privilegiada para dar a ver entrecruzamentos da prática acadêmica com a vida que acontece fora da universidade e que a constitui - ainda que os métodos científicos tradicionais (e já muito revisados e ressignificados) procurem ocultar essa influência. Há histórias e história sob a aparência de toda produção humana, de modo que revelar essas narrativas em nossos escritos acadêmicos pode ser uma orientação ética, além de estética (LOVELESS, 2019). Aqui, contarei a história de como um programa performativo criado por mim em um contexto artístico chegou à sala de aula, numa disciplina de Metodologia de Pesquisa no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins.

Ao contar a estória de sua produção para as estudantes do *Spellman College* – uma tradicional faculdade de artes para mulheres negras sediada em Atlanta, nos Estados Unidos – a escritora, professora e ativista Audre Lorde refletiu sobre a relação entre sua poesia e sua prática docente:

“A poesia faz alguma coisa acontecer, de fato. Faz com que você aconteça. Faz a sua vida acontecer, lide você com ela ou não. A poesia, por definição, também é uma professora. Se eu nunca mais der aula, cada poema que escrevi é um esforço de compor um fragmento de verdade com base em imagens da minha experiência [...]” (LORDE, 2020, p. 106).

A estória que aqui me disponho a contar fala de outra forma textual que, ao ser feita, faz: o Programa Performativo. Um modo breve de explicitar a natureza desses textos é dizer que o programa performativo está para a arte da performance assim como o texto dramático (ou dramático) está para o teatro. Contudo, não são diálogos a matéria predominante no Programa Performativo, mas sim descrições sucintas de ações. No texto que vem sendo referência sobre Programas Performativos no pensamento brasileiro, Eleonora Fabião assim os descreve

[...] o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. [...] É este programa/enunciado que possibilita, norteia e move a experimentação. Proponho que quanto mais claro e conciso for o enunciado -sem adjetivos e com verbos no infinitivo- mais fluida será a experimentação [...] (FABIÃO, 2013, p. 4)

Eu escrevo programas há muito tempo, mesmo antes de começarmos a conversar sobre isso na universidade brasileira. Em 2010, defendi minha dissertação de mestrado, em que investiguei as escritas de Allan Kaprow que disparavam seus *happenings* e *atividades* – textos que ele nomeia como partituras, assim como o fazem muitos dos artistas daquele momento da arte contemporânea que

trabalharam com formas similares. Como capítulo final da dissertação, apresento uma experiência realizada com o grupo de teatro Cia da Insônia (São Carlos/SP) em que recorri à escrita de partituras – textos que hoje eu chamaria de programas performativos – com duas finalidades: didática – objetivando que, pela experiência do acionamento do programa, aqueles atores e atrizes compreendessem algo de novo sobre a prática teatral; e criativa – o programa como disparador de processos em meio às improvisações para a criação de um espetáculo.

Serão os programas, como a poesia, potenciais professores?

O Programa Performativo: jardim, baldiar, pensar

Em 2015, o Cambar Coletivo – agrupamento que reúne os artistas Raquel Aguilera (RJ), James Turpin (SP/UK), Roberto Resende (SP/AL) e Flávio Rabelo (MG/AL), dedicado à pesquisa sobre programas de derivas, cartografias e jogos “como procedimentos para abertura e manutenção de um campo intensivo de criação artística” (CAMBAR, s/d, *on-line*) – convidou-me para participar de uma de suas ações, intitulada “II CTU – Composições Transitórias Urbanas”. A estrutura da ação era a seguinte: 31 artistas convidados, procedentes de várias partes do Brasil, sortearam os nomes uns dos outros, numa espécie de “amigo secreto” em que o presente seria um programa performativo. A partir do dia do sorteio, haveria um intervalo de 15 dias para que os programas-presente fossem enviados a seus destinatários por e-mail. Então, iniciaria-se o prazo de realização, em que os performers teriam outros 15 dias para acionar os programas recebidos e compartilhar seus registros, também por e-mail, com todo o grupo.

Nesse contexto, escrevi para meu amigo Flávio Rabelo o programa performativo intitulado “Jardim, Pensar”, que se compõe de 17 blocos de ações a serem realizadas em dois dias, com 24h horas de intervalo entre a finalização do primeiro ciclo e o início

do segundo. Para colocar-me em um estado criativo que me permitisse escrever esse programa, durante 13 dias saí em caminhadas de 2 horas de duração, levando comigo um livro, que às vezes eu lia, às vezes não – sempre um dos livros da escritora Maria Gabriela Llansol. Ao retornar da caminhada, tomava minhas notas, em que impressões do percurso e da leitura se mesclavam.

O programa apresenta instruções para duas derivas urbanas, em dois ciclos. Abaixo, apresento a sequência de ações prevista, porém sem a organização espacial gráfica que foi projetada para que o performer só conhecesse a ação seguinte após realizar a anterior:

- 1_ Na porta de sua casa ou do local de onde você está vivendo neste dia, já de saída, programe seu despertador para um intervalo de uma hora.
 - 2_ Caminhe, sozinho e em silêncio, tentando não pensar em nada e sem rumo definido, até que o despertador soe.
 - 3_ Continuando a caminhada, procure em meio à cidade por um jardim indescritível. No exato momento em que vir um jardim e souber que é ele, pare.
 - 4_ Programe seu despertador para um intervalo de uma hora.
 - 5_ Em silêncio, DESCREVA para si mesmo o jardim, em um fluxo contínuo de palavras não faladas, não parando de fazê-lo nem por um segundo sequer, nem por um mínimo segundo, até que o despertador soe, permitindo que você pare, enfim, de descrever o jardim para si. Lembre-se de respirar.
 - 6_ Programe seu despertador para um intervalo de uma hora.
 - 7_ Caminhe, sozinho e em silêncio, tentando não pensar em nada e sem rumo definido, até que o despertador soe.
 - 8_ Continuando a caminhada, procure em meio à cidade por uma árvore ao lado da qual você poderia permanecer pelo resto da vida. No exato momento em que vir uma árvore e souber que é ela, pare ao seu lado e permaneça ali.
 - 9_ Programe seu despertador para um intervalo de uma hora.
 - 10_ Utilizando o lápis ou caneta e o caderno que estão com você, escreva, em fluxo contínuo, sem jamais interromper-se, um texto intitulado como pensar o pensamento como um jardim o pensaria. Escreva ininterruptamente, sem escolher palavras, sem apagar ou riscar palavras, apenas escreva em fluxo, não pare de escrever, até que o despertador soe.
- D_ As ações do primeiro dia

acabaram. A próxima ação deve ser realizada no mínimo 24h após o início da 1ª ação. 11_ Volte ao jardim indescritível. 12_ Leia para o jardim indescritível, em voz alta, todo o texto escrito por você no dia anterior sobre como pensar o pensamento como um jardim o pensaria. 13_ Arranque de seu caderno as folhas em que está escrito o texto. Rasgue-as em pequenos pedaços. Desfaça-se desses pedaços de papel, jogando-os na lata de lixo mais próxima. 14_ Vá para o local de sua preferência onde possa passar uma hora escrevendo. Não é preciso caminhar com pressa até lá, mas é importante que você não se interrompa e que se mantenha em estado de atenção neste caminho, que você não crie em sua mente um intervalo entre as ações 13 e 15. 15_ Chegando ao local escolhido, pegue o caderno e o lápis ou caneta usados na ação 10. Programe seu despertador para o intervalo de uma hora. 16_ Durante a próxima uma hora, escreva sobre toda a experiência do Programa vivida até aqui. Escreva ininterruptamente, sem oferecer-se tempo para pensar as palavras, sem permitir que o fluxo do texto seja direcionado por sua mente. Escreva, escreva, escreva, até que o despertador soe. 17_ Decida o que quer fazer com o texto recém escrito: guardá-lo - para quaisquer fins - ou destruí-lo. Tendo decidido, faça-o. Fim.

A tessitura desse programa performativo mescla duas escrituras aparentemente díspares: a instrucional, fundada no uso de verbos em sua forma imperativa (“caminhe”; “continue a caminhar”; “programe seu despertador”; “escreva, sem se interromper”); e as inserções de caráter lírico, que irrompem em meio à pretensa objetividade das instruções: procurar por um “jardim indescritível”, uma “árvore ao lado da qual você permaneceria pelo resto da vida” e “pensar o pensamento como um jardim o pensaria”. Essas inserções contrastam com aquilo que solicita Eleonora Fabião, acima referida, no que diz respeito à concisão e à clareza do programa performativo. Todas elas são imagens colhidas nos livros de Maria Gabriela Llansol que me acompanharam durante meu procedimento de criação.

Após pouco mais de um ano do envio desse programa, enquanto eu dava corpo à redação da minha tese de doutorado, na

qual trabalho com a metodologia da pesquisa-docência-criação, retomei “Jardim, Pensar”, suspeitando de que se tratava não apenas de uma peça artística, mas de uma peça que integrava ação em arte e em pesquisa. Afinal, a pretensão do programa era conduzir o performer a um determinado estado e situação em que ele se pusesse a experimentar uma escrita orientada pelo afeto, para responder a uma questão, a um problema de pensamento. Identifiquei nele influência da leitura do livro *Pistas do método da cartografia* (PASSOS; ESCÓSSIA; KASTRUP, 2009) que, em sua Pista 2, propõe a atenção flutuante, concentrada e aberta, como gestos próprios à postura de um pesquisador que opera com aquele método.

Reescrevi o programa, buscando dar mais relevo a essa sua característica. Isso foi feito, em especial, pela tentativa de refinar as metáforas dos trechos líricos, buscando tornar as imagens mais robustas e reforçar a coerência entre os três trechos. As ações propostas, que de 17 se fizeram 18 pela opção de subdividir a ação 17, seguiram praticamente as mesmas. As imagens, contudo, passaram de ‘procurar por um jardim indescritível’ para procurar por um ‘terreno baldio que te balance o pensamento’; colocar-se sob ‘árvore ao lado da qual você permaneceria pelo resto da vida’ para ‘uma árvore cuja sombra você poderia habitar com o conforto de habitar um paradoxo’; e ‘pensar o pensamento como um jardim o pensaria’ para ‘como pensar o pensamento como uma pedra num terreno baldio o pensaria’.

A imagem do terreno baldio tem grande operacionalidade no contexto da minha tese². Em grande parte, isso se deu pelo contato que tive com o coletivo Baldio – Estudos da Performance, de sede em Lisboa, junto ao qual tive a oportunidade de exercitar leituras das teorias dos afetos analisando as artes a que os portugueses chamam

2 NARDIM, Thaise Luciane. Práticas de aprendizagem em arte da performance – pesquisa-docência-criação por uma intensionalidade inominável. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2017.

“performativas”. O baldio, ali, aparece como um terreno de caráter intermediário (tal qual os estudos da performance), ao mesmo tempo disponível a usos diversos e inutilizado, simultaneamente provido e aparentemente desprovido de potência, que não responde ao uso normativo da cidade padrão e que talvez sirva como um depósito de lixo em que as doenças se acumulam, mas faz-se também lugar onde matérias disponíveis para a invenção podem ser encontradas – como o entulho em que se reconheça alguma sobrevida, que é o que nos dedicamos a recolher em práticas de improvisação do Modo Operativo AND (EUGENIO, 2019, p. 45-55): procedimentos de deambulação pelo espaço urbano ou pela natureza, com adensamento intencional da capacidade de reparar que resulta na coleta de tralhas com as quais compomos uma coleção individual de variados usos nos jogos do método.

No baldiar que o programa “baldiar, pensar” propõe, a caminhada é uma tática não para a intensificação ou o exercício da densidade do reparar (olhar a cidade; ver o que há ali; ver o que há além naquilo que há ali, que o coliga com algo outro para o qual minha reparação tenha também se direcionado; escolher ou não levar a tralha comigo para a sala de ensaios, incluindo um ponto a mais de sentido em minha coleção), mas sim para outras duas finalidades: a princípio, enquanto simplesmente se caminha sem a indicação de procurar por algo, a insistência no caminhar é a permanência em contínua atualização do parar: parar de reparar, estar tão somente em movimento e fazê-lo por tanto tempo até que o esgotamento esgarce os hábitos. Já quando a proposta indica a busca pelo jardim ou pela árvore, a instrução orienta de forma objetiva a inserção de uma finalidade que, por sua vez, não tem objetividade possível: trata-se de procurar (objetivamente) por uma metáfora que tende ao inviável ou de buscar, na cidade, a concretude possível de um poema. A tralha sobre a qual se deve operar a escolha, nesse procedimento, é o excesso ou a falta entre a paisagem disponível e a metáfora a que se pretende atender ao escolher uma paisagem,

excesso/falta que se evidencia a cada nova paisagem que o olhar do performer alcança em sua caminhada e que o induz a uma contínua ressignificação da imagem: se ele pensava saber ou sentia o que seria um ‘terreno baldio que te balance o pensamento’, enquanto caminha e se depara com o que há, com o que suas pernas são capazes de alcançar, terá de jogar com essa noção até que ela caiba na paisagem mais próxima disso que ele conseguir entrever. A limitação do alcance da caminhada impõe uma contínua renegociação dos valores implicados na escolha, de modo que, ao resolver parar em determinada paisagem e tomá-la como a melhor disponível para seguir o programa, ele terá de flexibilizar suas emoções para assumi-la como a ideal, passando por cima dos sentimentos evocados por abraçar o excesso/falta detectado para que reúna condições de prosseguir.

Se a princípio esse procedimento poderia soar como auto engano ou ajambramento (o performer dando um jeitinho de fingir pra si – ou nem isso – de que aquele lugar impreciso serve, para que possa continuar o programa), um corpo que já estivesse em exercício continuado de atualização da paragem – a caminhada deambulante que é aquela com que o programa se inicia – poderia estar num estado emocional de engajamento tal que fizesse essa opção soar pouco atraente. Insistir e insistir na caminhada atuariam como uma espécie de coerção dos sentidos, o que tornaria a escolha ética quase incontornável.

Após acolher com a sinceridade possível o que esteja disponível, só então o performer é chamado a assumir a condição de pensador – parar e reparar um problema. E é assim que eu gostaria de dar a ver às pessoas leitoras desse texto a similaridade entre o trajeto proposto pelo programa performativo “baldiar, pensar” e o trajeto do artista que escreve academicamente – quiçá também do trajeto de acadêmicos como um todo, mas me atarei a falar a partir de minha própria posição. Embora eu não tivesse conscientemente projetado esse paralelismo - nem mesmo quando posicionei “baldiar, pensar” em minha tese entre o capítulo estritamente metodológico e

um capítulo de escrita caudalosa sobre o ato de escrever, ao retornar à tese para revisá-la, já após a defesa, me dei conta de que todo o programa poderia ser entendido como uma metáfora acionável do processo de escrever um produto acadêmico – uma monografia, um artigo, um ensaio, uma dissertação, uma tese, em que é preciso constantemente parar de desistir – a caminhada árdua nos coagindo a reelaborar ideias que se desencaixam da matéria possível, sejam elas os dados coletados ou construídos no campo ou o texto que podemos produzir.

Essa percepção me orientou a levar o programa performativo para o âmbito que faltava à nossa tríade. Tendo emergido no contexto de criação, com fundamento em processo criativo e disparado por um evento, ambos caracteristicamente artísticos, e deslizando depois para o contexto da pesquisa – com sua adaptação e inserção na tese – chega o momento de observarmos como se ambienta o programa performativo no contexto da docência.

Defendi a tese e voltei à sala de aula. No curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins, em que sou lotada, foram-me atribuídos alguns componentes curriculares e, dentre eles, TCC – uma disciplina peculiar, em que precisaria dar conta de introduzir os estudantes às metodologias de pesquisa, orientá-los na composição de projetos de pesquisa e acompanhar o desenvolvimento de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, até a sua defesa – tudo isso no prazo máximo de seis meses. Desafiador, mas uma oportunidade para testar as possibilidades do programa performativo como tática didática no tema da metodologia (ou de uma técnica, ou de uma postura) de pesquisa.

Mantive as primeiras 16 instruções do programa, alterando apenas as duas últimas que, originalmente, facultavam ao performer manter ou destruir o segundo texto escrito. Modifiquei-as para solicitar que o texto fosse mantido. No contexto do Plano de Disciplina, tivemos inicialmente quatro aulas expositivas, cada uma com um dos temas que seguem: introdução à metodologia de pesquisa;

filosofia da pesquisa qualitativa; técnicas da pesquisa qualitativa; pesquisa baseada em arte. Então, a quinta aula seria o acionamento do programa. O texto foi disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem, com a recomendação de que fosse impresso previamente; a ação se iniciaria no local de residência do estudante e finalizaria no local selecionado para passar uma hora escrevendo, conforme orientação do programa. Após a realização, o estudante deveria submeter o texto final, fotografado, pela plataforma, acompanhado de uma reflexão breve -um parágrafo- de caráter analítico, relacionando a experiência com a teoria estudada anteriormente, especialmente na aula de Pesquisa em Artes.

Partindo do encontro do programa com os estudantes, seguiremos este texto lendo um pouco do que eles tiveram a dizer. Seguindo as orientações das metodologias afetivas, vamos rastrear nesses pequenos trechos de depoimentos a imaterialidade, o fluxo e o engajamento corporal, perseguindo neles imagens que se consolidem como traços afetivos de processos empíricos (KNUDSEN; STAGE, 2015, p. 3). Observo que os objetos afetivos em questão, aqui, são aqueles mobilizados pelo programa performativo, assim como aqueles mobilizados pelo processo de aprendizagem da pesquisa acadêmica em arte. Os dois pequenos trechos selecionados foram recolhidos em meio a um total de 32 textos, sendo 16 de escrita automática e 16 análises breves, aos pares, por 16 estudantes. Essas materialidades poderiam ser reunidas em grupos categoriais que manifestassem posições ou indicassem reflexões diferentes daquelas com que aqui me coloco em relação. Não pretendo dar a parecer que a seleção não tenha sido intencionada, ao mesmo tempo em que, ao apresentar este arquivo, e não outro, não espero que seja lido como uma manipulação, mas sim como parte destacada de uma zona de contato (AHMED, 2014) em que minha leitura identifica estarem implicados os afetos que ora me põem a inquirir tais textos.

Caçando afetos de baldiar, pensar com estudantes

ESTUDANTE A: “[...] Não sei mais o que escrever. Eu não vou desistir professora eu vou ficar aqui escrevendo e sofrendo porque eu tive que andar muito com esse sol na cabeça e eu até esqueci de passar protetor solar, vou ficar vermelha. Não sei o que escrever não sei o que escrever. Não foi bom nada disso mas sabe professora que é que a gente não faz essas coisas, essas coisas assim que é bem diferente e experimentais, e eu não achei que o TCC era isso, mas é o é isso que o TCC é porque é uma andança que só, e é que nem ter o sol rachando na cabeça, e se não tiver uma professora que me mandou escrever isso aqui sem parar eu é que não escrevo mesmo, que tem razão a senhora.”

ESTUDANTE B: “[...] Tem aquela parte em que eu não sabia o que escrever e eu só escrevi um monte de vez lero lero lero e foi engraçado porque eu comecei a dar risada e na hora que o despertador tocou eu achei que tinha que ficar mais um pouco, porque ia sair alguma coisa interessante depois. No começo deu medo porque é meio louco né só que eu entendi sim. Senti que era uma coisa que me deixava ligada naquilo [...]”

A escritura do texto automático (A) tende a ter uma orientação sensorial mais intensa que o texto que buscamos escrever em atendimento a parâmetros de comunicação - acadêmica, no caso (B). Apesar dessa distinção, há coincidências nos textos das duas estudantes: em termos de conteúdo, ambas expressam a dificuldade (imediata ou anterior) de prosseguir em escrita ininterrupta. Em termos de afeto, a repetição de trechos (“não sei o que escrever” e “lero lero lero”) manifesta uma qualidade rítmica que aponta para a insistência na tarefa – também expressa de forma verbal, após análise, em (B). Na aproximação investigativa dos afetos, a intensificação rítmica tende a estar relacionada a momentos de pico (KNUDSEN; STAGE, 2015, p. 12) e, em nosso caso, a revelação de afetos negativos relacionados ao ato de estar repetindo propõe que

as estudantes tenham atingido um limiar do esforço de escrever sem pensar muito – investimento que demanda também o esforço da “contínua atualização do parar”, assim como a caminhada. Repetir os trechos é escrever de fato automaticamente, sem ativar o exercício atencional de não permitir que a razão influencie a atividade mais do que aquilo que é impossível impedi-la.

A impressão de que a ação é “bem diferente e experimental” e “meio louca” indica aquilo que Ahmed (2014) nomeia como uma “colagem” (*assemblage*) entre emoções particulares e construtos acerca do objeto de afeto recolhidos pelo sujeito ao longo de sua história de vida: as palavras encontradas para designar a experiência foram buscadas junto a representações sociais rígidas e massivas da arte da performance (vista como desvio) e da prática de pesquisa (vista como norma) e parecem manifestar mais sentidos construídos que sentimentos ou emoções emergentes. Muitas estórias de universidade se acumularam, ao longo de anos e anos, para que o afeto “temor” aparecesse colado ao objeto ‘trabalho acadêmico’. De acordo com Sara Ahmed, “o movimento entre signos não tem sua origem na psique, mas é uma história de como essas marcas se mantêm vivas no presente” (2014, p. 111). O temor está colado no objeto a ponto de a experiência desviante ser nomeada, antes de qualquer outro modo, como ameaçadora. Por fim, em “Não vou desistir [...] porque tive que andar muito”, vê-se que, apesar do medo, a estudante parece disposta a insistir porque não teria forças de repetir todo o processo – de caminhada, assim como de graduação.

Outro afeto negativo, relacionado ao sofrimento físico e à dor, se manifesta quando (A) propõe que o TCC seria “uma andança que só”, como “ter o sol rachando na cabeça”. A colagem entre a ideia de dor e a produção do trabalho acadêmico (da qual também se diz, eventualmente, doer “como um parto”) proporciona a mutação de uma vivência promovida pelo acionamento do programa em metáfora e essa metáfora, por sua vez, traz à tona o afeto cultural padrão de alunos para com professores quando da proposição de tarefas:

professor manda, aluno obedece. Ainda que conclua afirmando que essa imposição sentida lhe pareça produtiva, a estudante não manifesta outro afeto com relação a mim e à proposição que não seja o receio culturalmente colado à figura docente. Essa pegajosidade (AHMED, 2014) resiste mesmo à sensação do caráter “experimental” da proposta - que, se percebido pela estudante numa condição em que ela vivenciasse passibilidade de afecção intensificada, poderia “colar-se” também à figura da professora.

Contudo, os textos avançam para afirmar que, ainda que o caráter disruptivo tenha se apresentado como ameaçador, pode-se avançar seja por intuição (A), seja por razão (B), produzindo uma fresta no que está colado e vislumbrando uma aproximação entre o esforço da repetição no acionamento do programa e os esforços do fazer da pesquisa. Está certo que a própria apresentação da proposta e seu contexto de inserção podem induzir a esse raciocínio, assim como a inscrição no contexto letivo. Também a leitura da atividade, por parte das estudantes, como uma avaliação pode ter conduzido para que afirmassem algo buscando a aprovação por parte da professora. Porém, é digno de nota que (A) tenha trazido esse elemento em sua escrita automática, supostamente em momento de alguma espontaneidade, quando afirma que a professora “tem razão” em reunir os dois procedimentos - em propor a atividade.

Apesar dos fatores de influência que podem acoplar alguma margem de erro à minha análise, convém observar o trecho em que (B) apresenta a sensação de que precisaria persistir, ou a sensação que ela dá a ver como a emergência de um *insight* de confiança no processo. Esse *insight* – que talvez possa ser mais adequadamente nomeado *outsight*, na medida em que os afetos circulam no fora, nos trânsitos de ida e vinda entre sujeito e objeto e suas co-impressões ao longo das estórias – vincula-se à sensação que ela nomeia como estar “ligada naquilo”, uma expressão da sensação de ter a atenção focada e de estar em fluxo – sentia-se em fluxo, já que não se relacionava com interferências ou solicitações externas,

e a detenção de sua atenção era sentida como parte de um processo progressivo que culminaria na criação de “alguma coisa interessante depois”.

Pode-se verificar, nos dois trechos escolhidos, que não há menção ao que chamei de excesso ou falta na relação entre a paisagem disponível e a paisagem intuída como a ideal na busca pelo “terreno baldio que te balance o pensamento” ou da “árvore cuja sombra você poderia habitar com o conforto de habitar um paradoxo”. De fato, nenhum dos 32 textos dos estudantes abordou algo relativo a esse tema. Contudo, não sinto essa ausência como o indício do equívoco em minha análise a posteriori daquilo que criei, mas sim como uma evidência de que há um lapso entre o comprometimento possível com esse programa por parte de um artista profissional, de um artista treinado, com aquele possível a um artista em treinamento, estudante ou futuro professor de artes. Avalio que, ao meramente ignorarem, todos eles, o investimento afetivo necessário à negociação eu-texto para a escolha do local, os estudantes anunciaram que não reuniam o ferramental afetivo (perceptivo, emocional, sentimental) necessário para visualizar o problema. Com isso, a questão que se coloca - e que pede para que seja desenvolvida em próxima oportunidade - seria: como o professor formador de artistas pode atuar para orientar o desenvolvimento dessa capacidade afetiva específica (que neste texto não terei a oportunidade de nomear)? E, com isso, retomo a citação de Toni Morrison e o início deste texto: podemos afirmar que estudantes aprendem com programas performativos, mas talvez esse não seja o único traço em comum que eles teriam com a poesia, conforme a apresenta Toni Morrison. Minha hipótese é que aprender a colocar-se em jogo com o excesso ou falta entre a solicitação lírica de um programa e as possibilidades concretas de seu acionamento é a condição de possibilidade mesma para a leitura e fruição da poesia - o que, por sua vez, é condição para que a poesia e as artes em geral possam fazer com que algo, você e/ou a sua vida aconteçam.

Bibliografia

AHMED, Sara. **La política cultural de las emociones**. Tradução e revisão de Cecília Olivares Mansuy. Cidade do México: Programa Universitário de Estudos de Gênero da Universidade Autônoma do México, 2014.

EUGENIO, Fernanda. **Caixa-livro AND: Jogos** (livreto azul). Rio de Janeiro: fadainflada, 2019.

KNUDSEN, Britta Timm; STAGE, Carsten. **Affective methodologies: developing cultural research strategies for the study of affect**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2015.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Ubu, 2020.

LOVELESS, Natalie. **How to make art at the end of the world** – a manifesto for Research-Creation. Durham: Duke University Press, 2019.

MANNING, Erin. 10 propositions for research-creation. COLIN, Noyale; SACHSENMAIER, Stefanie. **Colaboration in Performance Practice**. Londres: Palgrave Macmillan, 2016.

NARDIM, Thaise Luciane. **Rabiscar língua com cacos de floresta** – escrever e performar em pesquisa-docência-criação. Palmas: EdUFT, 2020.

PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS: ARTES, INTERDISCIPLINARIDADE E USO DE SUPORTES TECNOLÓGICOS

José Maria Lopes Júnior¹

Luiz Daniel Lerro²

Resumo

Este artigo é um relato de experiência dos processos pedagógicos desenvolvidos na disciplina “Fundamentos e Prática do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas” e dos desdobramentos das práticas de “Estágio Supervisionado em Teatro”. Observamos, em sala de aula, a importância da aplicabilidade de projetos contemporâneos interdisciplinares e o uso de suportes tecnológicos.

Palavras-chave: Arte-Educação; Artes Visuais; Teatro Online; Videoaula.

Abstract

This article is an experience report of the pedagogical processes developed in the subjects “Fundamentals and Practice of Teaching Multiple Artistic Expressions” and in the practices of “Supervised Internship in Theater”. We observed, in the classroom, the importance of the applicability of contemporary interdisciplinary projects and the use of technological supports.

Keyword: Art Education; Visual Arts; Online Theater; Video Classroom;

1 Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade Federal de Rondônia. Doutorado em Processos Educacionais em Artes Cênicas pela UFBA. Mestrado em Estudos Literários pela UFMG e Graduação em Letras/Espanhol (UFMG). Professor, ator e pesquisador em Artes e Letras. Endereço Lattes. <http://lattes.cnpq.br/9171970568112609>

2 Professor Adjunto do Departamento de Artes, Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutorado em Estudos Teatrais pelo Dep. de Música e Espetáculo – Universidade de Bolonha e co-tutela na UFBA. Mestrado em Teoria e Cultura da Representação (Bolonha-Itália). Graduação em Educação Artística, Licenciatura em Artes Visuais (UEMG). Líder do Grupo de Pesquisa Paky’op: Laboratório de Pesquisa em Teatro e Transculturalidade. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5386177422181050>>

Introdução

Neste ano *sui generis* em que vivemos isolados – mas não tanto –, a LDB de 1971 completa quarenta e nove anos. Não tanto, pois, graças à tecnologia continuamos conectados em outras redes, buscando aprender, improvisar, criar e ensinar.

Promulgada em plena ditadura militar, a Lei 5.692/71 estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística, enquanto “atividade educativa”, nos currículos educacionais de ensino dos então chamados 1º e 2º graus. Fundamentada pelo caráter técnico e com o predomínio da teoria estética mimética, a Lei, mesmo que evidentemente superada pela LDB 9.394/96 e suas alterações, ainda reverbera, talvez de forma inconsciente, nas mentes de diretores/as de escolas e/ou professores/as, sobretudo no ensino fundamental e médio. Persistindo, desse modo, aquelas concepções na prática pedagógica, mediante sutilezas que, às vezes, se tornam agudas.

Após quase meio século e em seguida às revisões críticas sobre a formação de professores, acerca de novos fundamentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de Arte nos paradigmas da contemporaneidade – destaque para os anos Oitenta e Noventa, com a sistematização da **Abordagem Triangular** por Ana Mae Barbosa; a publicação da LDB 9.394/96 e a distribuição dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) – inevitável constatar que, os processos de aprendizagem contemporâneos e as práticas pedagógicas no ensino de Arte são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais. Aprendemos de vários modos, mediante o uso de diversas técnicas e procedimentos. Logo, não existe “o” modo para o ensino de Arte, mas, ao contrário, “múltiplas” maneiras para alcançar objetivos, em um combinado de atividades, desafios e práticas criativas contextualizadas.

Vivências educativas através da arte-educação: práticas de ensino e aprendizagem, no âmbito das Artes Visuais³

O papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo. Não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele é principalmente *designer* de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos. (BACICH; MORAN, 2018, p.21)

Neste sentido, de que o mundo é uma rede ativa de conexões e saberes múltiplos, e que o “papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo” (BACICH; MORAN, 2018), passamos a descrever as práticas pedagógicas adotadas para a disciplina **Fundamentos e Prática do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas**. Esta disciplina, piloto, compartilhada entre três⁴ professores dos cursos de Licenciatura em Música e Teatro do Departamento de Artes (UNIR), foi organizada e ofertada, no primeiro semestre de 2019, especificamente para o quarto período do curso de «Pedagogia» do Departamento de Ciências da Educação (DED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Na ocasião, o DED solicitara aos docentes de Artes oportunizar, para além dos aportes teóricos, experiências práticas do fazer artístico em sala de aula; isto é, proporcionar dinâmicas laboratoriais que pudessem:

Desenvolver nos alunos habilidades relativas às múltiplas inteligências manifestadas através das linguagens plástica, musical, literária e cênica, sensibilizando-os para a importância que tais linguagens tem na Educação, especialmente nas séries iniciais. (UNIR, 2012, p.80)

3 Módulo ministrado pelo Prof. Luiz Daniel Lerro, Curso de Licenciatura em Teatro, Departamento de Artes (UNIR).

4 Módulo Artes Visuais, Prof. Luiz Daniel Lerro; Módulo Música, Prof. Francisco Zmekhol Nascimento de Oliveira; Módulo Teatro, Prof. José Maria Lopes Júnior.

Vale destacar que, apesar da evidência do verbo «desenvolver» no ementário do curso de pedagogia, os docentes, que até então ministravam a disciplina **Fundamentos e Prática do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas**, permaneciam nos âmbitos da contextualização histórica e da leitura da obra de arte. Dito isto, evidente a lacuna do **fazer artístico** no encaminhamento pedagógico, dificultando conseqüentemente a elaboração do conhecimento em Arte que prevê, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais, técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte” (PCN, 1996, p.31).

O módulo de práticas de ensino e aprendizagem no âmbito das Artes Visuais foi organizado tendo como referência a aprendizagem ativa, dando destaque para o protagonismo discente. Para além dos aportes teóricos, históricos e leitura de imagens, proporcionamos **vivências**⁵ e dinâmicas laboratoriais que, de algum modo, correspondessem às necessidades dos/as futuros pedagogos/as, sobretudo àqueles/as que viessem lecionar em escolas urbanas e rurais, com o mínimo de infraestrutura necessária à realização de atividades em Arte. Nos detemos, portanto, somente na descrição e breve análise das atividades e possíveis desdobramentos em sala de aula.

Como dito anteriormente utilizamos a metodologia ativa para fomentar a autonomia do estudante no processo de investigação e resolução de problemas. Incentivando, assim, os/as discentes pesquisar técnicas e materiais que pudessem oportunizar a criação artística, tendo em vista, sobretudo, a precariedade de alguns contextos de escolas públicas municipais e estaduais no município de Porto Velho, Rondônia. Neste sentido, utilizamos o contexto e

5 O termo vivência, naquele contexto laboratorial, foi usado para fazer referência às atividades que enfatizavam a importância da inserção do corpo do sujeito social no processo de ensino e aprendizagem. A vivência, neste caso, está diretamente conectada ao corpo que vibra e palpita, à sua presença e objetividade em sala de aula.

a infraestrutura onde estávamos, isto é, no *campus* UNIR Porto Velho. Para que os/as discentes pudessem compreender que, apesar da precariedade e adversidades é possível realizar projetos em Arte, eficazes e convidativos.

Quanto ao processo de aprendizagem em si, buscamos explorar e equilibrar processos de criação individual e grupal, nos quais cada discente escolhe e percorre o seu caminho, ampliando, ao mesmo tempo, a sua aprendizagem através do envolvimento com o grupo, do compartilhamento de saberes, das atividades e das experiências. Também introduzimos reflexões, na ação, sobre problemas concretos da cidade de Porto Velho, não somente para identificá-los, mas sobretudo procurando contribuir com soluções reais, a partir de processos de escuta e de compartilhamento.

Posto isto, e ratificando as diretrizes do PCN Arte (1997, p.35) que preveem o desenvolvimento progressivo de “um percurso de criação pessoal cultivado” e “alimentado pelas interações significativas”, passamos a descrever as atividades laboratoriais que foram distribuídas em três grupos de ações principais, a saber: i. **organização do espaço**; ii. **impressões do ambiente**; iii. **compartilhamento e cocriação**.

Primeiro grupo de ações, **organização do espaço**. Disposição da sala de aula e preparação do ambiente. Começamos, antes de tudo, destacando a importância de criar um ambiente adequado para a eficácia da prática artística, mostrando aos/às discentes a possibilidade de realizar laboratórios práticos em uma sala de aula qualquer. Nesta ação também aproveitamos para introduzir e discorrer sobre os princípios inerentes indispensáveis à composição artística, isto é, a necessidade de planejar e dispor objetos em um determinado espaço. Também demonstramos, usando a **reflexão em ação**, que é possível realizar atividades laboratoriais mesmo em escolas carentes de infraestrutura. Refletir em ação pressupõe um corpo atuante na atividade em si. Dá-se destaque ao agir dos sujeitos envolvidos em uma determinada dinâmica em sala de aula.

O refletir, neste sentido, recai sobre a ação que acompanha o ato e vice-versa. Não basta, para refletir em ação, somente a luz da inteligência, a força mental do raciocínio, que busca o entendimento de um conceito. Ao contrário, neste modo de agir refletindo, busca-se introduzir e dar ênfase ao organismo vivo que apreende, juntamente com o intelecto, e não vice-versa. Assim, os verbos refletir, organizar, analisar e sintetizar são voltados, antes de tudo, para as ações realizadas por um corpo social, em sala de aula.

Adotamos a forma geométrica do quadrado como modelo de organização dos mobiliários da sala de aula em oposição àquela organização clássica de carteiras em filas verticais e horizontais. Neste (novo) arranjo o espaço central do quadrado é “vazado”, devendo ser ocupado pelo docente e/ou pelos/as discentes, durante exposição de técnicas, de materiais, de imagens e/ou de resultados. A organização neste formato facilita as orientações personalizadas, ampliando as possibilidades no processo de criação artística, bem como contribui para o envolvimento, interação e compartilhamento de processos de aprendizagem, fortalecendo os vínculos individuais e grupais.

Segundo grupo, **impressões do ambiente**. “Descobrimo a área onde estou”. Nesse bloco de atividades, demos ênfase ao ambiente onde estava a escola do sujeito que faz e compartilha experiências, isto é, destacamos a importância de o docente se relacionar com o contexto local, buscando interagir e, quando possível, ajudando modificar esse ambiente. Jogando com o duplo sentido da palavra impressão selecionei a técnica *frotage* (frotagem), como um método de produção criativa, e indiquei para os/as discentes palavras-chave sobre a técnica, os materiais, instrumentos e procedimentos, nomes de artistas que utilizam e/ou utilizaram a técnica *frotage*. Buscando, assim, introduzir os domínios de “saber saberes” (fatos, conceitos e princípios), “saber fazeres” (procedimentos), conforme destacado por Rosa Iavelberg (2003, p.47).

Também destaquei conceitos básicos necessários para a “leitura de imagem”, enfatizando a importância de sua aplicabilidade, em sala de aula, e também reforcei sobre os níveis de desenvolvimento estético, isto é, os níveis narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e recreativo (IAVELBERG, 2003, p.89-92). Importante salientar que, todas as pesquisas do módulo de Artes Visuais foram realizadas pelos/as discentes, em sala de aula, com o uso de celulares. Mesmo ciente das limitações, sobretudo quanto ao tamanho das telas, introduzimos o processo de “leitura de imagem” explorando o uso dos *smartphones*.

Em sequência, estimulamos os/as discentes investigarem texturas e formas inusitadas de objetos, nas áreas interna e externa – sala de aula e *campus* da UNIR. Para além do uso de materiais tradicionais, folhas de papel A4, giz de cera, diversos tipos de lápis, etc., buscamos, durante todas as práticas laboratoriais, motivar pesquisas acerca de materiais alternativos, tais como pigmentos naturais (urucum, açaí, açafrão da terra, jenipapo, etc.) e também a reutilização de materiais recicláveis. Após a coleta de texturas, foi organizada uma exposição de resultados, com o objetivo de introduzir a avaliação não como uma modalidade de controle e correção, mas como uma oportunidade de aprendizagem para o indivíduo e para o grupo. Destaque, portanto, para os resultados obtidos individualmente, bem como a relevância da reflexão no processo de ensino e aprendizagem em Arte. Sobretudo, reiterarei sobre a importância do/a professor/a de Arte articular os conteúdos a partir dos três eixos norteadores, a saber: a produção, a fruição e a contextualização, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No terceiro e último grupo de ações: **compartilhamento e cocriação**, os/as discentes tiveram que abrir mão de seus resultados criativos e compartilhar com os colegas as suas composições visuais. Nesse grupo de ações introduzimos a noção de hibridação em processos criativos, bem como a técnica por detrás do Cubismo e as “composições colagens” de Henri Matisse. Nessa última fase demos ênfase às ações colaborativas, sobretudo ao conceito de

autoria artística na contemporaneidade, e às trocas simbólicas entre indivíduos que investigam e interagem. Corroborando, assim, na prática e em sala de aula, a importância de formar professores investigadores que sejam capazes de analisar suas ações pedagógicas, compartilhar ideias e promover interseções entre as linguagens artísticas e outros campos de saberes. Indicando também que a amplitude e a integração são dois critérios básicos para a definição dos conteúdos gerais para a Arte.

Para terminar, usamos esses três grupos de ações com a finalidade de desconstruir alguns estereótipos e vícios enraizados nas práticas de ensino e aprendizagem de Arte no ensino Fundamental e Médio. Buscando desfazer equívocos ainda remanescentes da superada Lei 5.692/71, sobretudo a respeito de orientações com predomínio da técnica e da teoria estética mimética. Buscamos enfatizar percursos contemporâneos nos quais o sujeito investiga, compreende, cria e analisa um conjunto de ações em rede. Compartilhando, explorando e oportunizando uma educação formal que leve em consideração o individual, o grupal e o cotidiano extraescolar. E, sobretudo, um “roteiro” educacional que adote vivências pedagógicas conectadas, dentro e fora da escola, em uma rede de múltiplas experiências, grupais e individuais.

Vivências interdisciplinares através da arte- tecnologia-educação: Estágios Supervisionados em Teatro seus desdobramentos⁶

Para pensar os estágios supervisionados em um curso de licenciatura, consideramos fundamental observar e vivenciar realidades nas escolas. É comum escutar entre estagiários a frase “*na prática a teoria é outra*”, ou “*a gente só vai aprender na prática*”.

6 Vivências ministradas pelo Professor José Maria Lopes Júnior, nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Teatro e seus desdobramentos.

Neste sentido, o estágio supervisionado é uma prática, uma etapa para encarar a futura vida profissional: uma vivência observada ou regida de dentro e de fora, em que o estagiário, ora se coloca como observador da prática de um profissional, ora como regente de uma situação profissional “*real*”. Coloco a palavra “*real*” entre aspas, pois venho me deparando com questionamentos dos discentes no que diz respeito ao estágio e o real contexto da escola.

O componente curricular Estágios Supervisionados, do Departamento de Artes, da Universidade Federal de Rondônia, tem como objetivo aproximar os estagiários das diferentes “realidades” da escola, dos processos pedagógicos de ensino, aprendizagem e da criação em Artes/teatro. No entanto, nos últimos anos buscamos, para além deste objetivo, solucionar dois impasses levantados pelos estagiários em relação à realidade que eles encontram quando chegam à escola.

O primeiro impasse é a presença ou ausência do professor supervisor observando a aula do estagiário na escola. De acordo com relatórios de estágio de alguns estudantes, a ausência do professor orientador observando a aula gera insegurança no estagiário, e este se sente desamparado. Por outro lado, para a grande maioria dos estagiários, a presença do professor supervisor na sala de regência, desautoriza e constrange, pois eles se sentem pressionados pela avaliação e sem autonomia na tomada de decisões. É comum que os alunos e alunas da escola fiquem olhando para trás observando a presença do professor supervisor, ou mesmo, o professor oficial da turma permanecer mais tempo chamando a atenção dos estudantes e, assim, não dá espaço para que o estagiário busque saídas para desenvolver a aula e ter o domínio de turma. Os estagiários destacam que a presença do professor orientador acaba distanciando do que realmente seria a realidade. E que, quando o professor orientador não está presente, a aula flui mais naturalmente. Mas, por se tratar de um estágio supervisionado, como o próprio nome já diz, sabemos que o acompanhamento é um fator fundamental e obrigatório.

Sendo assim, como acompanhar sem mudar o ritmo da aula do nosso estagiário? Sem desautorizá-lo ou inibi-lo em sua prática?

O segundo impasse que destacamos tem relação com a “realidade” do conteúdo a ser trabalhado pelo estagiário. Os estudantes nos seus relatórios apontam que não se sentem preparados para utilizar o livro didático que as escolas adotam e constatam que o professor oficial da turma nem sempre utiliza o material. Não porque o material seja ruim, muito pelo contrário, a maioria dos livros didáticos adotados nas escolas são bem elaborados e trazem propostas contextualizadas e concretas, relacionando as linguagens artísticas por meio de projetos e artes integradas. Os estagiários de teatro afirmam que não estão sendo preparados para coordenar uma proposta pedagógica de artes integradas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Portanto, se são estudantes de um curso de licenciatura em Teatro, o que fazer com as outras linguagens?

Assim, a partir desses dois impasses da vida (vivência) real (realidade) da escola trazidas pelos meus estagiários, propus no plano de ensino uma ação focada nestes dois contextos. Um plano pedagógico tendo como eixos norteadores o princípio da interdisciplinaridade, as artes integradas e a mediação tecnológica. Destaco abaixo duas possibilidades/soluções desenvolvidas.

Solução 1: O impasse da presença do supervisor

Abrimos uma página (grupo fechado) no Facebook, chamada **teatrounirescola** (<https://pt-br.facebook.com/teatrounirescola/>). Nesta página, a estagiária Taiane Sales adicionou todos os alunos da turma a qual ela estava atuando como tutora. O procedimento na página **teatrounirescola** era o seguinte: 1) antes da aula, ela postava o plano de ensino no Facebook; 2) o professor orientador lia o plano na própria postagem na página do grupo e fazia as considerações; 3) durante a aula, já na escola, ela selecionava um estudante que ficaria responsável por filmar, fotografar e/ou

compartilhar ao vivo as dinâmicas realizadas; 4) ao chegar em casa, a estagiária postava a foto ou o vídeo e os alunos faziam comentários no compartilhamento.

Neste sistema, mesmo o professor orientador do estágio não estando fisicamente na escola, ele se pode acompanhar a aula como um **NETespectador**⁷ das aulas da minha orientanda. Além disso, os comentários que os alunos faziam no Facebook eram muito mais sinceros e me possibilitou uma avaliação concreta das ações. Considero a metodologia da página do Facebook **teatrou-nirescola** satisfatória, real e atualizada para o contexto da supervisão dos estágios supervisionados. Outro ponto de destaque é que os estagiários usaram o que eles e os próprios alunos da escola já estavam familiarizados: as redes sociais. E deste modo, trabalhamos o teatro, a fotografia e o vídeo de maneira integrada ao projeto, não renunciando à proposta pedagógica da escola e do material didático usado.

Solução 2: O impasse das Artes Integradas e Uso do Livro Didático

Para solucionar a questão da dificuldade de usar o material didático e as artes integradas, decidimos utilizar/estudar nas aulas de estágio supervisionado os livros didáticos adotados pelas escolas. Assim, a partir destes materiais, que trabalham as quatro linguagens independentes e/ou integradas, preparamos micro-aulas presenciais, vídeo aulas e *podcast* utilizando os capítulos estudados. Tínhamos como base o livro **Percursos da Arte**, volume único para o Ensino Médio, da Editora *Scipione*. Outro fator importante: convidei a turma da disciplina de **Processos de Ensino em Música**, do Depart-

⁷ NETespectador e NETeatro: expressões que venho usando para tratar do Teatro ao vivo e online mediado pelas tecnologias e as relações da tecno-presença do espectador de teatro online mediado pela internet.

mento de Música, ministrada pelo professor Edilson Schultz, para fazer um trabalho integrado nessa disciplina. Realizamos as aulas juntos e trabalhamos de forma integrada: música, artes cênicas e história da arte. Durante o curso, os estudantes fizeram vídeo aulas, *podcasts* e aulas presenciais com os temas do livro: Música e Ritual Indígena; Melodia e o Canto Indígena, Carimbó e Tecnobrega, *Hip Hop*, Arte de Rua e Grafite; Harmonia e Bossa Nova; Poesia, Rima e Coro Grego; Artefatos Indígenas, Artes Plásticas e Pintura Corporal; Todas estas aulas foram planejadas a partir de um capítulo de cada unidade: Na unidade 1 Matrizes Culturais, trabalhamos com o capítulo da *Cultura Indígena*; na unidade 2 Arte Brasileira, usamos o capítulo *Uma Arte Tropical*; já na unidade 3, partimos do capítulo *Arte Urbana*. Deste modo, os estagiários a partir do campo de atuação de cada um, puderam compartilhar, entre si, conteúdos e metodologias de ensino, tendo as tecnologias (vídeo, áudio, *podcast*, e outros aplicativos de jogos) como recursos que costuravam as práticas e conteúdos. Todo esse material produzido era inicialmente apresentado/testado como micro-aulas ou micro-oficinas entre o grupo na aula de estágio supervisionado. Somente após este preparo em sala de aula, que os estagiários iriam aplicar/atualizar estes materiais e conteúdos nas escolas.

Esta experiência foi uma tentativa de aproximar os alunos do contexto real da escola, buscando solucionar a necessidade que levantada por eles mesmo em seus relatos de estágio: ter experiência em trabalhar as múltiplas linguagens artísticas a partir do material didático. Assim, percebemos que o suporte tecnológico foi fundamental para este formato. Importante salientar que não buscávamos o profissional polivalente em todas as linguagens. Afinal, não era nosso objetivo que um aluno de teatro ensinasse a ler partitura de música e muito menos que um estagiário de música ministrasse aula de interpretação teatral. Mas sim, é o nosso objetivo trabalhar a interdisciplinaridade entre as artes e os seus paralelos. Onde elas se encontram e se distanciam.

Assim, coletivamente, o grupo pesquisava, aprendia e propunha as relações entre as artes a partir das zonas de interesse de cada um. Foi um trabalho que aproximou os alunos da real prática na escola e dialogou com o que os estudantes das escolas trabalhadas estavam familiarizados: vídeo, áudio, podcast, internet e outras tecnologias e aplicativos.

Desdobramentos: Impasses EAD e Ensino Remoto durante a Pandemia Covid-19

Em março de 2020, antes da paralisação dos estágios supervisionados devido à pandemia do Covid-19, estávamos atuando no **Projeto Aprender a Ser na Vila Princesa** (local onde se localiza o aterro de lixo de Porto Velho). Desde 2015 desenvolvo junto com estudantes, projetos de estágio supervisionado e trabalhos voluntários educativos nesta comunidade. No ano de 2020, começamos a trabalhar com música, jogos e vídeos com as crianças.

Assim que as aulas foram interrompidas, foi feita uma proposição de que os estagiários dessem continuidade aos trabalhos de maneira virtual, colocando em prática o que já vínhamos trabalhando nos estágios supervisionados anteriores. Os estudantes já estavam acostumados com plataformas online, **Google Meet** e vídeo aulas, entre outros.

No entanto, a Universidade paralisou o calendário e não continuamos com os trabalhos de ensino, mas, seguimos com a extensão na medida do possível. Considero importante citar dois trabalhos em andamento que são frutos do contexto do ensino a distância e ensino remoto, e que podem dar pistas para as próximas turmas de estágios supervisionados:

O primeiro é o **Chá Comigo em Quarenta e uma noites**⁸, projeto de teatro, quer dizer, **NETeatro**, online e ao vivo, realizado por chamada de Whatsapp para três **NETespectadores**. É uma peça de teatro online que se dá no tempo presente (online) e o espaço/presença é mediado pela tecnologia (tecno-presença). A personagem liga para os três convidados (**NETespectadores**) e a partir desta chamada em grupo tomam um chá juntos, desenvolvendo assim, o roteiro da peça.

Ainda nessa mesma linha, temos o projeto artístico-pedagógico independente **Caixa Mágica**, de Raoní Amaral, discente do curso de Teatro e Viviane Fernandes, egressa do curso de licenciatura em Música. Ambos passaram a se apresentar juntos, em salas virtuais do Zoom, para escolas e creches, trazendo temas variados para as crianças. A partir de um roteiro executado online e ao vivo, a peça online **A Festa Joanina** trouxe muita música, sanfona, violão, teatro de bonecos e circo. As crianças, como **NETespectadores**, a partir de suas casas, interagem em tempo real, cantando, dançando e se emocionando com as histórias, músicas e performances dos artistas-professores.

Trazemos estes exemplos/desdobramentos, pois acreditamos que, ainda que a disciplina estágio supervisionado esteja interrompida na universidade, o pensar/refletir em como conduzir os estágios diante deste contexto, não pode ser interrompido. Está em fluxo. O estágio, como demonstrado anteriormente, é uma prática, etapa da vida. E neste momento da vida real, a etapa é essa: a vida pode estar em outro tempo-espaço, seja tecno-presencial, remota, distante ou isolada. Mas, nós, professores e artistas, precisamos buscar maneiras de seguir, avançar e fazer com que essa presença artístico-pedagógica aconteça.

8 Este experimento cênico virtual é realizado pelo professor José Junior, que levou o tema de debate para os estudantes para pensar diferentes formas de produzir artisticamente e continuar as atividades pedagógicas como projetos de extensão.

Bibliografia

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

IABELBERG, ROSA. **Para gostar de aprender arte**. Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

MEIRA, BEÁ. **Percursos da Arte: volume único: ensino médio: arte**/ Beá Meira, Silvia Soter, Rafael Presto. 1ªed. São Paulo: Scipione, 2016.

UNIR. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Departamento de Ciências da Educação. Porto Velho, 2012. Disponível em: <http://www.ded.unir.br/uploads/04155632/arquivos/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_416552329.pdf> acesso em: 02 jul. 2020.

DE UMA ATRIZ, OUVINTE DE HISTÓRIAS, A UM FAZER TEATRO NAS LÍNGUAS INDÍGENAS EM RORAIMA

Ananda Machado¹

Resumo

Esse capítulo aborda o ser atriz em diálogo com outras culturas como ato de nutrição e doação: as festas abertas a toda comunidade, as conversas, cantos, comidas, abriram um espaço de autocuidado. Como o teatro de bonecos é elemento central nessa trajetória, os referenciais teóricos abordados prestigiam essa área, incluindo textos de pensadores indígenas que redimensionam possibilidades teóricas e de existência.

Palavras-chave: teatro; línguas indígenas; arte educação.

Abstract

This chapter deals with being an actress and in dialogue with other cultures as an act of nutrition and donation: the parties, open to the whole community, conversations, songs, food, opened up a space for self-care. As the puppet theater is a central element in this trajectory, the theoretical references addressed give prestige to this area, including texts by indigenous thinkers that redimension theoretical and existence possibilities.

Keywords: theater; indigenous languages; art education.

¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal de Roraima e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na Universidade Federal do Acre.

O começo: uma vida no palco

Houve um tempo em que o boneco deixou de ser apenas boneco- reprodução em menor escala de uma pessoa ou animal- e passou a ser uma coisa maior qualquer, um signo para quase tudo, uma ponte para representação animada de personagens, espaços, tempo, sentimentos e abstrações. Indivisível do homem que o anima, referência inescapável ao meu universo, mas capaz de ampliar na sua simplicidade as possibilidades e leituras daquilo que representa². (Mário Piragibe, 2004)

Antes de tornar-se bonequeira/marionetista, com oito anos de idade foi Maribel em montagem da peça “Pluft o Fantasminha”. Seu pai é ator e dirigiu o espetáculo com crianças atuando. Ele compôs uma das músicas: “o importante não é dinheiro, o importante não é o ouro! O importante é o companheiro, ter amigos que é o tesouro!”, com a qual terminavam as apresentações.

Com dez anos interpretou a gata dos “Saltimbancos”. O musical fez tanto sucesso que viajou durante alguns anos percorrendo o estado do Rio de Janeiro. Na época trabalharam em família: o irmão mais velho era o jumento, a mais nova, a galinha e o irmão do meio, o cachorro. Depois a atriz criou o palhaço Pirulito, entrou para um grupo de teatro onde confeccionava bonecos de papel *machê* e passou a apresentar peças nas praças, clubes e escolas em Vassouras (RJ). Quando seus pais se separaram, foi para a capital, começando a estudar teatro na Martins Pena (Centro), Escolinha de Artes do Brasil (EAB-Botafogo) e na UNIRIO. No primeiro curso foram marcantes os exercícios que pediam o despir porque ela tinha apenas 14 anos e vinha do interior. Tiveram vivências na praia, performances no sinal e muitas cenas dentro do teatro. Na EAB experimentou diversos materiais, desde máscaras, até Mamulengos

² Folheto do espetáculo “7 Dives”.

e bonecos de espuma. Na formatura, em 1991, encenou a comédia “Barão de *Munchausen*” como baronesa, fazendo a plateia gargalhar.

Enquanto cursou a UNIRIO criou o grupo “Baú de Encantos” e a peça “Japim cantava bonito”, narrativa indígena com o pássaro que era um violino e emanava lindas músicas. Assim conseguiu juntar recursos para ir continuar os estudos na França. Quando voltou dos estudos no *Institut International de la Marionnette*, passou a trabalhar no ateliê de Fernando Sant’Anna esculpindo, costurando e criando com ele os personagens para montagem da peça “Luas e Luas”. Sentia-se como os personagens dos joalheiros do espetáculo que faziam a história tomar forma enquanto esculpiam a mais nobre peça.

Em 1999, criou o grupo Teatro Comprimido com Fernando, Mário Piragibe e Márcio Nascimento, com interesse em um teatro de bonecos/animação fora da moldura do palco de luva, extrapolando em três dimensões. Como definiu Ana Maria Amaral:

Bonequeiro é aquele que não só dá vida aos personagens, mas também os concebe, constrói, dirige, quando não é também o dramaturgo, o iluminador, o produtor, numa polivalência de responsabilidades, muito questionáveis [...] Todo bonequeiro é um ator-manipulador” (2002, p. 22).

Na proposta do “Teatro Comprimido” o animador/manipulador saiu de seu esconderijo, quebrando a ilusão e assumindo-se enquanto ator. O grupo encenou duas peças “Luas e Luas” e “7 Dives” nas quais os atores-manipuladores trabalhavam níveis narrativos distintos ampliando o jogo de imaginação. A construção técnica e a ilusão da cena aconteciam concomitantemente, com atores e músicos aparecendo e sumindo por detrás dos bonecos, brincando com sombras, manipulação direta, bonecos de fio e vara (haste). Esses planos distintos conviviam de forma complementar. Atuaram juntos de 1999 até 2005, quando o caminho de quem se uniu nesse grupo, bifurcou-se.

O ator é aquele que no palco é visto, encarna e tem a imagem do personagem. O ator-manipulador é um ator que eventual-

mente se propõe ou, num determinado espetáculo, tem necessidade de animar e dar vida a personagens inanimados. Enquanto ator-manipulador, nem sempre é visto ou, quando visto, deve manter-se neutro para que o foco não caia sobre si, mas sobre o boneco ou objeto (AMARAL, 2002, p. 22).

A atriz-manipuladora era a princesinha Letícia, que vivia em um reino qualquer, roubava muitas tortinhas de framboesa, comia (silhueta de sombra) e ficava com muita dor de barriga (boneca de manipulação direta deitada em sua caminha). O rei desesperado com a doença da filha resolveu conseguir a lua (o que a menina pediu para se curar). Um dos atrapalhados conselheiros do rei, o Matemático, entrava em tom de baião “eu calculei para o senhor, meu grande rei [...]”, foi personagem também interpretado/manipulado por ela. Quem resolveu o problema de Letícia foi o bobo da corte com a ajuda dos joalheiros, que fizeram uma luazinha de ouro que o bobo entregou para a princesa. A dramaturgia e a música de “Luas e Luas”³ foram criadas em diálogo com os materiais construídos e manipulados.

No espetáculo “7 Dives” interpretou a Fátima. Naquela época trabalhava com várias outras coisas para além do teatro e pela exaustão vocal sofria para chegar aos agudos que a música da personagem pedia. Os 7 Dives eram seres mágicos, ferozes que detestavam humanos. Enquanto caçavam, encontraram Fátima na floresta e a adotaram. Pela primeira vez, com 17 anos ela encontra um príncipe, apaixonou-se por ele e parte ao mundo dos homens. Ela precisa usar os poderes que aprendeu com os Dives que a criaram contra eles para conseguir casar-se com o príncipe Nuredin. Além de interpretar, foi necessário angariar os recursos para montar o espetáculo, produzir e divulgar. A burocracia, a escassez de recurso, patrocínios prometidos para sair antes e que não saíram, construíram riscos,

3 Com os 2 espetáculos viajou com o SESC-CBTIJ (Serviço Social do Comércio- Centro Brasileiro de Teatro para Infância e Juventude), experiência fantástica de formação de plateia em bairros periféricos da capital e cidades do interior do RJ.

prejuízos e dificuldades em sobreviver com a arte, o que fez a atriz desistir de estar nos palcos.

Após esses dez anos de atuação em teatros, salas e praças, percebeu que uma parte dela queria continuar e outra mudar. Conseguiu, pela arte educação, ir entrando em diálogo com outras culturas e ampliando os olhares, compartilhando histórias e encantando o mundo em outros espaços como as salas de aula. A partir do mestrado escolheu ouvir, observar e pesquisar “o encontro de narrativas orais Guarani com o Teatro de Bonecos”.

Ouvir histórias e conhecer outras artes

Quem sabe a história seja apenas um ruído que nos chama a atenção para um lado? Pelos meus cálculos o que vem antes permanece no que vem depois. Assim como os números que se contam para frente e para trás, também se contam para dentro. Vamos mergulhar nas pré-histórias que estão dentro de cada história e encontrar uma dízima periódica, que não cabe em nenhuma régua (Fernando Sant’Anna, 2004⁴).

Por falar em histórias, em 2005 conheceu o cacique João na aldeia Sapukai em Angra dos Reis (RJ), um grande narrador. Ali percebeu que iniciava uma nova etapa de sua vida. Ele reclamou por causa da entrada de muitos aparelhos de televisão na comunidade e juntos ficaram pensando estratégias para chamar a atenção das crianças e jovens para as histórias.

Ailton Krenak, narrador que atualmente tem estabelecido muitos diálogos e contado muitas histórias pela internet, quando falava sobre catástrofe climática, respondeu em relação à resiliência de todos os povos minoritários no mundo: “é claro que eles têm história, mas outra história”. Ela teve o entendimento de que gostaria de contar uma História que incluía as memórias que esses

4 Folheto do espetáculo “7 Dives”.

povos carregam, guiando e fomentando sua continuidade cultural e estabelecendo rotas de contato com outras esferas. “Não só com a ideia de um continente ou de um país ou um planeta, que são rotas alimentadas por uma cosmovisão” (KRENAK, 2020, p. 1).

Mesmo considerando algum equívoco ou manipulação nessas estatísticas, há uma boa parte da população planetária que está vulnerável, do ponto de vista de todas as relações institucionais, os que as torna as vítimas em potencial de uma catástrofe ambiental ou política. Assim, quando atinamos com essa ideia de vulnerabilidade, ficamos diante de uma equação muito curiosa: porque ao mesmo tempo que nós, os indígenas, somos a parte da humanidade pronta a desaparecer, nós também somos a parte da humanidade que criou anticorpos para entender como habitar outros mundos (KRENAK, 2020, p. 1).

Querendo criar anticorpos e entender outros mundos, com dezoito anos começou a ensinar teatro no Núcleo de Artes da Urca (NAU) e a turma amarela adorava “Pluft o Fantasmilha”⁵. Ela colocava o vinil com o texto da história e cada grupo de crianças vivenciava um personagem. Outras vezes, todos interpretavam as situações da história livremente. Acabou tornando-se sócia da escola, pensando que continuaria como professora de educação infantil até o fim da vida porque adorava o que fazia.

Como pesquisa da escola de marionetes que fez na França (1997), escolheu aprofundar o Mamulengo, mais precisamente estudou com os mestres da Zona da Mata pernambucana. Percebeu que essa arte que pulsava no Brasil a mobilizava mais do que a escola francesa. Traduziu algumas cenas para o francês e quem ouvia o que falava perguntava se era um francês antigo⁶. Hoje a arte do Mamulengo está registrada como patrimônio pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

5 10 anos depois retomou o teatro da infância (de quando fez Maribel na escola) brindando-o com outras crianças em sala de aula.

6 Questões linguísticas muitas vezes permearam seus fazeres de pesquisa e artísticos.

Sempre gostou de ouvir, ler histórias e aprendeu desde muito nova a adaptá-las e traduzi-las para teatro. Paul Zumthor, quando escreveu sobre performance, tratou do valor de escutar⁷. E afirmou algo interessante, que diferencia a narrativa oral da escrita, sendo esta segunda uma “notação auxiliar”, ressaltando a teatralidade da oralidade (ZUMTHOR, 2000, p.46). Para este autor: “não se sonha a escrita. A linguagem sonhada é vocal” (ZUMTHOR, 2000, p.83).

Um dos primeiros vídeos que criou em Roraima chamou-se “Em que língua você sonha”. A partir de cenas trabalhadas em oficina de teatro de bonecos, o sonhar tinha duplo sentido: o de que quando você de fato conhece uma língua, é capaz de sonhar nela e o de que muitos sonhavam aprender a língua de seu povo.

Quando começou a ouvir narrativas indígenas lembrou do que afirma Zumthor “[...] no *continuum* da existência social: o lugar da performance é destacado no “território” do grupo. De todo modo, a ele se apega e é assim que é recebido” (ZUMTHOR, 1997, p.164).

Os narradores indígenas que conheceu vêm atuando como agentes criativos e re/criativos na permanência e na atualização das histórias. São “homens de memória”, que armazenam na mente milhares de narrativas, utilizando poéticas cênicas, cantos rituais e repertório. Considerou que essas práticas podem ser consideradas também um tipo de dramaturgia.

Viveu uma experiência relevante com um tapete/mapa no Rio de Janeiro em 2007-2008 quando criou o grupo “Fuxico no Tapete” no curso de teatro de bonecos (Escola de Teatro da Fundação de Apoio à Escola Técnica -FAETEC- Quintino), com espetáculo que tomou como ponto de partida uma das narrativas da Cobra Grande e o livro *Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro*. Posteriormente (2011), realizou o “Tapete de Histórias das Línguas em Roraima”, que também foi um processo de criação coletiva. O do Rio de Janeiro

⁷ Em relação a ouvir o outro, se relacionar. Sotigui Kouyaté (2006) afirmou “Nos conhecemos muito pouco” e “aquilo que nos aproxima é maior do que o que nos separa”. Ele considerava que “toda exclusão e rejeição é fruto do desconhecimento do outro”.

era na beira do mar e contava a história dos indígenas dessa região; em Roraima, apresentou o contexto da história das línguas e do Norte, tendo o rio Branco como referência territorial importante.

Ambos os textos dramatúrgicos começaram com uma grande cobra que passava e ia formando os rios e os igarapés. Dizia o narrador: “Cobra grande, de olhos luminosos como dois faróis, com sua presença nos rios, lagos, igarapés e igapós, possui diferentes formas encantatórias. Acreditam até, que alguns igarapés foram formados pela sua passagem que abre grandes marcas no chão”. Naquele tempo, o território era livre e no desenrolar da cena, Cobra se transforma em canoa e o narrador fala: “a Cobra Grande vira canoa, levando os povos indígenas pelos rios do Brasil inteiro. Ela deixou mais de 50 povos indígenas que viviam no território hoje chamado de Roraima, cada um com sua língua e cultura”. Nesse momento, um tapete/mapa do século XVI, apenas com os rios aparecendo serve de base para indicar com pequenas placas os nomes nas localidades nas quais havia a presença desses povos e línguas.

Diz o pajé: “Nossos ancestrais viveram aqui, esta é a terra do nosso povo, de seus avós, dos meus pais, dos seus pais, dos meus filhos e será, também, dos seus filhos”. Esses personagens, o pajé e seu filho, representavam a vida em comunidade, suas trocas, pescarias, caças, semeaduras e outras práticas, até a entrada do português, que de um barco gritou: “Cheguei! Cheguei! E agora sou dono de tudo isso aqui! Esta terra fui eu quem descobriu”. E o pajé responde: “Eu acho que vai ser um pouco difícil você descobrir esta terra, simplesmente porque ela já está descoberta! Nós moramos aqui! Esta terra nos foi dada para cuidarmos e vivermos nela. Você não pode invadir assim!” Mas o Português discorda: “Agora vocês vão trabalhar para mim! Vão buscar ouro para mim! Esta terra e tudo o que há nela, inclusive vocês, são todos meus”. A cena mostra como os índios lutaram, com arco e flecha, contra a espingarda, infelizmente perdendo muitas vidas para o colonizador. Na fala do narrador: “[...] foram escravizados ou dizimados nas muitas lutas

que seguiram a conquista de suas terras pelos portugueses”. Nesse momento, na dramatização da história no Rio de Janeiro, os atores jogam um pano vermelho com o desenho atual do mapa geográfico-político do Estado. No tapete com o mapa atual de Roraima, os panos vermelhos jogados para simbolizar os tiros do português são colocados apenas sobre as placas dos povos que foram extintos.

Os tapetes e as cenas vão sendo sobrepostos: os aldeamentos do Carmo, Santa Rosa [...] mostram uma cena de como os indígenas eram obrigados pelos missionários a trabalhar e falar a língua portuguesa, depois, entra o tapete com o mapa das três fazendas reais, com cena dos atores enchendo o território de Roraima com o gado. Nesse momento, entra o tuxaua⁸ reclamando que as vacas estavam pisando e estragando suas roças. O narrador fala: “pisavam nas roças e nas almas dos índios, empurrando-os da beira do rio para perto das serras e proibindo-os de falarem suas línguas”. O personagem do fazendeiro bate com chicote em um indígena e a plateia dava risadas, rindo da própria desgraça. Depois acontecia a cena da escola que invadiu a comunidade e o padre/professor mandava quem falasse língua indígena ajoelhar sobre o milho e apanhar com palmatória. Por fim, concluíam a peça com o mapa atual de Roraima, com as 14 línguas dos povos.

Assim, usando a narrativa oral, jogando com as imagens, com os objetos que eram manipulados, com os bonecos representando indígenas e invasores, através do teatro, trabalharam valores histórico-culturais. Com as “narrativas gráficas”, que historicamente vêm sendo usadas por diferentes culturas indígenas no Brasil, dramatizaram de forma dinâmica, provocando uma nova visão, sensibilizando e contribuindo para a desconstrução dos preconceitos contra os povos indígenas. Os povos indígenas resistem e protegem as florestas e os rios contribuindo para continuidade da vida.

8 Liderança máxima de uma comunidade indígena.

Nomeamos narrativas gráficas as pinturas nos corpos, os desenhos nos trançados, as marcas na geografia dos territórios, com as pedras pintadas, as casas construídas, as árvores plantadas e animais esculpidos na madeira, na balata e no barro.

Foi libertador ensinar teatro e contribuir de novas formas, mantendo a criatividade artística em grande aprendizado com os mestres da tradição oral indígena. Passou a trabalhar com eles e a atuar na confluência das rodas de conversa, espaços também de uso das línguas indígenas.

Criar histórias e compartilhar espaços e usos das línguas indígenas

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 230 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores que são de um conhecimento ancestral aprendido pelos sons das palavras dos avôs e avós antigos estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas. (MUNDURUKU, 2008, p. 1).

Em Roraima, o primeiro trabalho que realizou foi uma oficina de teatro de bonecos com o objetivo de dramatizar histórias nas línguas indígenas ou que falassem dos conflitos vivenciados pelos alunos indígenas em relação ao uso de suas línguas. Os textos eram gravados, filmados e escritos, para criar dramaturgias em línguas indígenas, o que já havia feito com os Guarani no Sul (oficina no Paraná) e Sudeste (RJ).

Tomamos aqui ‘Indígena’ como uma palavra que significa “gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive”. Nessa perspectiva, há povos indígenas no Brasil, na África, na Ásia, na Oceania, e até mesmo na Europa. “A ONU convocou a Declaração Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas e

concluiu que tem uma população indígena estimada no planeta hoje de 400 milhões, o que não é pouco” (KRENAK, 2020, p. 1).

Com os Macuxi, traduzimos a palavra teatro por *esenu-menkanto pata'se* (lugar de assistir algo) e Wapichana por *tamapykary* (repetição). Para dramaturgia, os Macuxi usaram *Erenkato'moropai ikuto'* (texto para virar ação) e os Wapichana *saadakary aimeakan xa'apkau kawan at* (escrito de acordo com a ação/história ou acontecimentos)⁹. Com eles, vivenciamos o movimento escrita-oralidade/cena- escrita.

Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita [...] Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. [...] É preciso notar que ela– a memória– está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas, mas há também o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet com suas variantes, o rádio e a TV. Ninguém duvida que cada uma delas é importante, mas poucos são capazes de perceber que é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais (MUNDURUKU, 2008, p. 1).

Com os indígenas em Roraima o teatro foi uma das formas que encontramos para registrar e divulgar suas memórias para as novas gerações. Partiu daí a necessidade de escrever em língua indígena os textos apresentados no teatro. Trabalhamos a conjugação teatro, alunos e narradores, com a ideia de transcrever o produto dessas negociações. Assim, aproveitamos ainda o teatro como metodologia de ensino das línguas indígenas, uma vez que, para encenar, foi necessário interpretar os textos, decorar as falas na língua indígena, falar e ser ouvido/compreendido pelo público. Ler e ouvir textos

⁹ Esse trabalho aconteceu em 2017 na “Oficina de teatro como metodologia de ensino de línguas indígenas” com a turma de nível avançado de alunos/professores Macuxi e Wapichana, pelo Programa de Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana, como Extensão da UFRR.

escritos nas línguas indígenas aperfeiçoou a pronúncia e incrementou o processo de ensino dessas línguas.

Passou a perceber que todos os mundos e línguas nutrem e têm suas potências. Com os indígenas, percebeu possibilidades de gestão coletiva com suas festas abertas a toda comunidade onde conversam, cantam, comem, abrindo um espaço de autocuidado. Passou sentir-se então essencialmente uma pensadora, uma criadora de bastidores, alimentando-se, desenvolvendo ideias e projetos.

Histórias enquanto alimento: ideias para adiar o fim do mundo

A literatura pode ser tão potente e eficiente como uma flecha (WERÁ, 2019).

Desejamos enfatizar o papel que as produções artísticas indígenas podem ter como armas poderosas na luta contra o preconceito. A vida tem muitos caminhos e a cada escolha começa uma nova história. Algumas vezes pisamos forte em uma direção, em outras, elementos externos nos levam.

Percebe-se que as formas locais de resistência são a própria essência do ser alternativo indígena. Essas vidas apontam por existências e modos de dialogar com outros mundos possíveis. Quem compartilha essas linguagens de comunicação com os objetos, com a terra, com as águas, as plantas e animais resiste/re-existe.

Por mais que a atriz tivesse pulado na vida de disciplina em disciplina e mudado de geografia, as linguagens artísticas e o teatro nunca a deixaram. E ela também jamais os deixaria. A arte nos ensina a levar vida de forma criativa, leve e livre, onde voar sempre é possível, nem que seja apenas nas asas da imaginação. O ato corajoso de dar vida a outras histórias continua, ela tornou-se uma tecelã e vive no pé do tear como uma aranha na articulação. Se

precisar falar em público fala, mas sem priorizar isso, preferindo o meio do terreiro/comunidade, isso ficou muito forte em sua vida.

Essa ideia teve forte inspiração no que falou Ailton Krenak: “minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK apud WERÁ, 2019, p.27). Com corpos, artes e línguas muitos mundos tornam-se potentes, possíveis e visíveis.

Referências

AMARAL, Ana Maria. **O ator de seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

KOUYATÉ, Sotigui. **Encontros de Escuta, Comunicação e Sensibilidade**. SESC SP, 2006. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te_3pjI acesso em 04/04/2019.

KRENAK, Ailton. *A História também pode se repetir como tragédia*. Entrevista com A *Jacobin* em 26/03/2020. Disponível em <https://jacobin.com.br/2020/03/a-historia-tambem-pode-se-repetir-como-tragedia/?fbclid=IwAROPutvkQzTloODEAhIC34Tc5XPmct4IUwb-TAMVxnoWimCVhpQdUNlsmN1A> acesso em 15/06/2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**. *Lorena, SP*. 30/11/2008. Disponível em <<http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>> acesso em 01/04/2020.

MUNDURUKU, Daniel. *Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade*. Disponível em <<https://www.editorapeiropolis.com.br/literatura-indigena-e-o-tenuo-fio-entre-escrita-e-oralidade/>> acesso em 9/8/2020.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção e Leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

WERÁ, Kaká. *Entrevista concedida e Djuena Tikuna*. Literatura Indígena: arte e resistência (vídeo). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vraEFBu-co8> acesso em 28/08/2019.

WERÁ, Kaká. . (org). *Ailton Krenak*. Coleção Tembetá. Lisboa, Portugal: Oca Editorial, 2019.

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS HÍBRIDAS DO CORPO: UM RELATO-MEMORIAL

Thales Branche Paes de Mendonça¹

Marina Trindade Cruz²

Resumo

O Laboratório de Práticas Híbridas do Corpo (LPHC) foi um exercício investigativo pautado na atividade coletiva e continuada de trabalho de corpo em artes integradas. O texto aqui apresentado constitui uma síntese do trajeto de pesquisa do LPHC, reunindo aspectos relativos às circunstâncias contextuais de sua instauração e um histórico do desenvolvimento de suas ações.

Palavras-chave: Laboratório; pesquisa em artes integradas; improvisação.

Abstract

The Laboratory of Hybrid Practices of the Body (LPHC- *Laboratório de práticas híbridas do corpo*) was a research exercise based on collective activity and body work in integrated arts. This paper constitutes a synthesis of the LPHC research path, gathering some aspects related to the contextual circumstances of its establishment and a compilation of the development of its actions.

Keywords: Laboratory; integrated arts research; improvisation.

¹ Universidade Federal do Acre.

² Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará.

Introdução

Escrito a quatro mãos, este texto se propõe à criação de um relato-memorial de uma experiência de pesquisa artística coletiva que ocorreu entre fevereiro e outubro de 2018. O LPHC foi uma ação de pesquisa artística e formação continuada realizada pela coordenadoria de linguagem corporal da Fundação Cultural do Pará (FCP), sendo coordenada por Thales Branche (servidor técnico em gestão cultural da FCP), mas operada coletivamente junto de seus outros integrantes: Ana Marceliano, Armando de Mendonça e Marina Trindade, artistas-pesquisadores independentes que atuam na cidade de Belém do Pará. O LPHC esteve sediado na Casa das Artes, um dos equipamentos públicos que compõem a FCP³, tendo realizado durante o ano de 2018 sessões regulares de pesquisa interna entre seus integrantes e quatro oficinas abertas ao público, além de um workshop prático apresentado no contexto do X Congresso da Abrace.

O conteúdo deste texto será dividido em duas partes: 1) Notas sobre a conjuntura político-epistemológica fundante, em que serão explorados aspectos da inserção do LPHC no contexto das políticas culturais legalmente de responsabilidade da FCP, e de que modo tal comprometimento abriu espaço estratégico para a realização de uma experiência de pesquisa coletiva assentada sobre uma visão epistemo-metodológica singular no contexto da pesquisa artística local. 2) Memorial das edições do LPHC, na qual será realizada

³ Convém registrar que durante o ano ao qual se refere o trabalho discutido neste texto, a FCP teve como presidente a artista plástica e gestora Dina Oliveira. Do mesmo modo, a diretoria da Casa das Artes teve como chefe a professora Célia Jacob e a coordenadoria de linguagem corporal, o ator e cenógrafo Jorge Cunha. Em tempos em que o retorno do autoritarismo é uma ameaça iminente que preocupa a todo artista e pesquisador comprometido com a liberdade garantida pelo estado democrático de direito, reconhecemos como venturosa e salutar a abertura de cada um dos gestores citados para a realização de um projeto eminentemente experimental abrigado por uma instituição pública de cultura.

uma escrita memorial das ações formativas realizadas pelo LPHC, reconhecendo nessas experiências as diferentes tônicas que delinearão o trajeto da pesquisa.

Notas sobre a conjuntura epistemo-metodológica fundante

De modo a estabelecer a proposição do LPHC de modo mais abrangente, vale situar elementos do contexto objetivo ao qual o projeto está implicado. Considerando o texto do artigo 3º da Lei Nº 8.096, de 1º de janeiro de 2015 sancionada pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará, a FCP tem como algumas de suas funções básicas a promoção do desenvolvimento de atividades inovadoras de caráter artístico-cultural, bem como o fomento de atividades de experimentação de novos processos criativos, articuladas, sobretudo, por meio de oficinas ofertadas nos diferentes equipamentos públicos da qual a instituição é composta. O LPHC está sediado na Casa das Artes, equipamento público da FCP gerido pela Diretoria de Artes da instituição, que segundo o texto da referida lei tem como uma de suas competências o desenvolvimento de oficinas culturais que visam o fomento do “saber artístico”.

Importante notar que a Casa das Artes é herdeira direta do extinto Instituto de Artes do Pará (IAP), criado em 1999 por João de Jesus Paes Loureiro, poeta e intelectual paraense que atuou como secretário de cultura do Estado do Pará no período em questão. Legalmente a Casa das Artes herda os princípios celebrados pela lei de fundação do extinto IAP, que segundo as palavras de seu criador tem sua vocação expressa da seguinte forma:

A missão dominante na estrutura do IAP é o aperfeiçoamento das artes no Pará. Pesquisa, experiências inovadoras e modernizadoras, integração às linguagens contemporâneas, estudos, programas de cursos, etc, serão funções concorrentes a essa meta. Garantir oportunidades à evolução das

artes no Estado, sua atualização dinâmica pragmática no processo de desenvolvimento, pela valorização do artista criador e elevação de renda e oportunidades profissionais. (LOUREIRO, 1999, p. 10-11)

Convém notar que esse discurso firma um compromisso jurídico entre uma das instituições públicas de maior importância para as políticas culturais do Estado do Pará com uma perspectiva de ação cultural potencialmente progressista. É curioso notar que se pode facilmente opor em nível simbólico certo sentido de “instituição” e sua lógica estabilizadora a certo sentido de “arte contemporânea” e sua lógica multiplicadora. No entanto, os instrumentos legais que servem de fundação às diretrizes de base das ações da FCP estabelecem de modo assertivo a vocação de uma instituição dedicada à facilitação de processos de invenção artística. Ingênuo seria pensar que isso seria suficiente para disparar políticas públicas para a cultura de modo efetivamente libertário. É evidente que o interesse das gestões indicadas pelos governos democraticamente eleitos pelo voto é fator decisivo para a implementação de tais políticas. Por outro lado, não se pode negar que as leis aqui referidas podem servir como poderoso instrumento de negociação e pressão junto ao poder público no sentido da implementação de ações culturais que favoreçam largamente poéticas e processos de pesquisa instauradores de práticas libertárias.

É nesse contexto que o LPHC é criado, sendo num primeiro momento especialmente inspirado pela experiência do Curro Velho, outro equipamento público que compõe as instalações da FCP. Publicamente reconhecido como centro de referência na formação inicial da arte como ofício por meio de metodologias de ensino e aprendizagem compreendidas no escopo da educação não-formal, o Curro Velho é o espaço de trabalho e formação artística eminentemente prática em que se encontram inicialmente os integrantes do LPHC, que frequentavam o espaço na qualidade de instrutores de oficinas.

Por meio de oficinas de iniciação artística ofertadas regularmente durante todo o ano, o Curro Velho desde sua criação em 1990 vem formando gerações de jovens artistas que muito comumente são absorvidos pela própria instituição para o aprendizado da função de instrutor de oficinas. Essa absorção pode se dar de diversas formas, mas não raro, é possível observar um percurso que se inicia com a experiência extensiva em oficinas e práticas de montagem, seguida de um posterior convite à atuação como auxiliar de instrutores mais antigos, para finalmente se dar uma progressiva introdução do sujeito em processos de iniciação artística como instrutor.

Assim, imbuído do intuito de superação de paradigmas formais da pesquisa acadêmica em artes, o LPHC inspira-se em experiências libertárias de processos não-formais de ensino e aprendizagem das artes conforme a contribuição do Curro Velho para investir na criação de novas formas de fazer e pensar a pesquisa artística. Esse esforço demanda a consideração de parâmetros epistemologicamente mais apropriados às artes do corpo em cena, tais como o interesse no borramento de fronteiras entre linguagens no contexto do fazer artístico contemporâneo, a atenção aos aspectos somáticos intrínsecos às práticas performativas, bem como a escolha poética e política de priorização do aspecto coletivo da construção do conhecimento e, de outro modo, a rigorosa consideração de perspectivas singulares dos artistas-pesquisadores que compõem o processo.

Nesse sentido, vale conectar o trabalho do LPHC a uma perspectiva de pesquisa eminentemente não-cartesiana (COUTINHO, SANTOS, 2010). O termo “não-cartesiano” é aqui compreendido como um guarda-chuva teórico que reúne direcionamentos que se desenvolveram muitas vezes separadamente, mas que neste processo de pesquisa funcionam como um organismo. Nesse sentido, interessa ao LPHC a trilha epistemo-metodológica aberta pela professora Ciane Fernandes acerca de uma definição abrangente, porém particularmente útil para uma abordagem somático-performativa da pesquisa:

A pesquisa somático-performativa aplica procedimentos da Educação Somática e da Performance para fluidificar fronteiras, sintetizar informações multi-referenciais de forma integrada e sensível, e fazer conexões criativas imprevisíveis com resultados processuais em termos de performance/escrita intercambiáveis. Uma pesquisa não precisa necessariamente aplicar a Educação Somática para ser considerada Pesquisa Somático-Performativa. O fundamental é que tenha como eixo ou guia a corporeidade, compreendida como todo somático, autônomo e inter-relacional. Ou seja, que o “modus operandi” da pesquisa seja determinado por conexões somáticas criativas, ao invés de métodos determinados “a priori” e impostos a um objeto a ser analisado. (FERNANDES, 2012, p. 2)

Tais conexões servem à composição do eixo teórico-metodológico de modo a criar condições para o desenvolvimento de uma razão sensível fortemente referenciada na lógica da prática como pesquisa (PHELAN, 1993) em que mais do que território da aplicação de teorias, a pesquisa funciona como laboratório⁴ da criação de teorias.

Para a abertura de trabalhos uma série de encontros práticos e compartilhamentos de referenciais técnicos e bibliográficos se deu como forma de refinamento da proposição de pesquisa que finalmente situou o LPHC como exercício investigativo pautado na atividade coletiva e continuada de trabalho de corpo em práticas permeadas por hibridismos de referências e linguagens. Convém ressaltar, mais especificamente, o engajamento num exercício experimental de pesquisa artística coletiva objetivando o desenvolvimento de estudos teórico-práticos entre jogo, improvisação, autoconhecimento e cuidado.

Durante o tempo em que estive em atividade, o LPHC realizou quatro edições públicas de compartilhamento de suas ações. Tais

4 Aqui vale notar que a noção de laboratório com a qual se opera está inspirada na herança grotowskiana acerca de um teatro laboratório, ou seja, um “[...] teatro como autopenetração coletiva” (BARBA, 2010, p. 100).

ações foram organizadas na forma de oficinas que instauravam e davam desenvolvimento aos princípios de atuação e pesquisa investigados pelo laboratório, a saber: multiplicidade de linguagens artísticas das artes do corpo presente (dança, teatro, música e performance), condução coletiva, autopoiese⁵, jogo e improvisação. Compreendemos que os integrantes do LPHC também estavam em processo de pesquisa enquanto atuavam na função de instrutores de oficinas, o que significa dizer que a experiência das oficinas potencializava o processo de pesquisa constituindo momentos de grande força afetiva gerada pelo encontro, gerando, assim, elaborações práticas surpreendentes dos pensamentos sobre o próprio trabalho. Na próxima seção exploraremos na forma de um memorial de que modo cada uma das edições públicas do laboratório afetou o trajeto desta experiência de pesquisa.

Memorial das Edições do LPHC

Antes de cada edição pública do LPHC no formato de oficina, foram realizados encontros “fechados” entre os integrantes do laboratório. Tais encontros tinham uma característica de exploração laboratorial e, a partir do exercício de criação de intersecções teórico-práticas, eram encontradas imagens-força que serviam de disparadores de proposições de pesquisa. Tais imagens indicavam o tema de cada oficina, tendo o LPHC realizado quatro edições: “O que pulsa?”, “Id-entidades”, “Canteiro” e “Travessia”.

5 A teoria sobre a autopoiese aqui referida (MATURANA, VARELA, 1995) assevera que a existência de todo ser vivo é estabelecida pela forma como o ser cria a si mesmo mobilizando atos biológicos idênticos para todos os seres, mas que se dão sob formas diferentes em cada indivíduo, por assim dizer. Tal noção permite pensar na autopoiese biológica como um análogo possível de uma autopoiese efetivamente estética em que o paradigma da criação está assentado sobre a intenção de (re)inventar a si mesmo como direção existencial.

Entre os dias 19 e 20 de fevereiro de 2018 realizamos a primeira edição pública do LPHC, a oficina “O que pulsa?”. O ponto de partida localizava-se no vasto repertório imaginativo provocado pela noção de “pulso”. Inicialmente essa noção está associada ao território da música como o elemento básico que estabelece a métrica da regularidade de tempo. No entanto, numa utilização metafórica bastante usual no vocabulário de artistas cênicos, “pulsção” pode servir à descrição de determinada qualidade de energia ou temperamento de um espetáculo de teatro, por exemplo. Desse uso, é possível derivar-se afirmações como: “o espetáculo estava sem ritmo”, no que “ritmo” está diretamente associado ao elemento musical do “tempo”, que, por sua vez, está determinado pelo “pulso”. Diferentemente, “pulso” também se refere à verificação básica de um sinal vital do corpo.

Nessa primeira experiência nos interessava a investigação e a aplicação das noções e imagens de pulso como elemento mediador de processos de criação e pesquisa coletiva para a prática do artista da cena. Nossa exploração prática estava dirigida para uma tentativa de experimentação física desse princípio ético e poético da pesquisa: o fator coletivo como fundamento do trabalho. Nesse sentido, a noção de pulso servia metaforicamente à ausculta somático-performativa do movimento da experiência de pesquisa do LPHC. Evidentemente a escolha da adoção do princípio ético da horizontalidade das decisões nunca excluiu as muitas fricções advindas da diferença dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Tal dificuldade, antes de gerar bloqueio, nos impulsionava à formulação de procedimentos e modos de estar presente em trabalho coletivo que superassem o desafio do convívio em movimento de pesquisa.

O desafio referido era potencializado em cada edição pública do LPHC, pois nunca houve restrição de público dado o princípio do acesso democrático ser considerado como basilar no processo, tendo em vista o vínculo desta experiência de pesquisa às ações de uma instituição pública de cultura. Ou seja, as oficinas eram

frequentadas tanto por artistas experientes, quanto por iniciantes ou mesmo pessoas que trabalham em outras áreas.

Considerando o sentido específico de pulso no contexto da música, foram realizados jogos relacionados à percussão corporal, trabalho de marcação do pulso com engajamento corporal e rodas de improvisação física e vocal.

A segunda edição do LPHC aconteceu entre 20 e 24 de março. Com o título “Id Entidades”, propúnhamos um jogo de linguagem que brincava com a ambiguidade gerada entre a imagem acústica e a imagem gráfica no termo “id entidades”. De um lado, tínhamos a imagem da cédula de “identidade” como documento oficial que identifica o sujeito, do outro, tínhamos a noção de “Id”, que em psicanálise se refere às camadas mais densas do inconsciente⁶. Além disso, convém notar que “entidades” é uma palavra que no contexto das religiões afro-brasileiras se refere a seres espirituais que podem temporariamente encarnar no corpo de um médium por meio do processo de incorporação. O caráter laboratorial e híbrido desse trabalho nos levou à escolha de um modo operativo que instaurou experimentações no jogo entre corpos individuais, corpos coletivos e a imaginação de linhas invisíveis que os conectavam.

Nesse momento nossos interesses estavam na possibilidade de produção de discursos cênicos no limiar entre as noções de subje-

6 O jogo com o termo “id” é mais uma brincadeira com a musicalidade da palavra do que propriamente uma conexão com a psicanálise. Para pensarmos o sentido de inconsciente, tomamos por base uma leitura da psicologia profunda de Jung, em que a partir dos escritos de uma de suas mais célebres alunas, Marie Louise Von-Franz (2008), é possível compreender a psique como uma esfera dividida entre uma pequena parte iluminada, o consciente, com uma outra grande parte escura, o inconsciente. O ego representa o centro regulador da consciência, a instância que organiza os numerosos conteúdos que permeiam a consciência humana. Na visão junguiana, o ego, ou seja, o eu conhecido, é aquele com o qual nos relacionamos no estado de vigília, porém, a parte consciente da psique é consideravelmente menor do que a massa escura que representa o inconsciente. No centro da massa escura do inconsciente está o *self*, conhecido também pela terminologia de si-mesmo.

tividade⁷ e de inconsciente coletivo⁸, entendendo que, com este viés, as fronteiras entre corpos poderiam ser tensionadas e dilatadas em procedimentos de criação mobilizados no horizonte da performatividade (FÉRAL, 2018), ou seja, a partir de um paradigma em que arte e vida não se dissociam. Isso nos levou a tocar repetidas vezes em aspectos pessoais das histórias de vida de cada um, bem como em assuntos que repercutiram no momento, como, por exemplo, o assassinato da socióloga Marielle Franco, que havia acontecido na semana anterior.

O desenvolvimento dessa edição se dava a partir do compartilhamento de “reflexões performativas” sobre as imagens que cada um fazia de si (identidade). Cada dia iniciávamos com a pergunta “Quem é você?” que deveria ser respondida com elementos que situavam o jogo cênico, tais como: objetos, músicas, olhar, dentre outros, gerando diferentes estímulos para a experiência criativa a partir de imaginação, sensação e memória.

Foram realizados como prática na sala de trabalho: meditação, jogos percussivos, dinâmicas de contato improvisação (CI), roda de improvisação com música, dança circular e experimentação livre. Nessa edição, com o tempo de realização mais dilatado em relação à primeira experiência, nos lançamos ao desafio da condução coletiva a partir de certa pulverização dos comandos entre os instrutores

7 Considerando o referencial junguiano apresentado na nota-de-rodapé anterior, a noção de “subjetividade” aqui deve ser compreendida como um conjunto de representações conscientes de si, ou seja, formas de organização consciente da autoimagem produzidas pelo ego.

8 Na teoria junguiana, a noção de inconsciente coletivo diz respeito à parcela mais profunda e inconsciente da psique ao mesmo tempo em que representa a parte mais antiga da psique humana (JUNG, 2008). Não podendo ser acessado no estado de vigília, o contato com o inconsciente coletivo só pode ser realizado via sonho ou a partir de uma baixa da consciência normal causada por um estado alterado de consciência como, por exemplo, o surto psicótico, o estado de êxtase religioso ou mesmo o estado de criação. A possibilidade de conectar o estado alterado de consciência na improvisação às investigações do inconsciente coletivo nos inspirou a criação de procedimentos de coleta desse material.

durante o desenvolvimento das práticas, o que solicitou de nós um exercício de grande refinamento da atenção e escuta, competências igualmente importantes nos procedimentos de improvisação e jogo que estávamos propondo. A opção pela condução coletiva imbuíu a prática do LPHC de um elemento de risco e desafio que em outro nível dava prosseguimento à demanda de investigação sobre o exercício coletivo de pesquisa.

Quatro dos cinco integrantes do LPHC tiveram experiências de formação com Linda Wise, atriz e co-diretora do grupo Panthéâtre (França), tanto em sua passagem por Belém, em oficina realizada na Casa das Artes, quanto em formações ofertadas pelo grupo Panthéâtre em Paris e Maléargues (sul da França). Mobilizados pelo contato com a diretora, “Canteiro”, tema da terceira edição do LPHC, aconteceu entre os dias 18 e 21 de junho de 2018, tendo como tônica de sua investigação uma possibilidade de relação entre o trabalho vocal e um sentido de composição que trouxe às improvisações um olhar mais atento sobre as escolhas formais. Inspirados, portanto, no trabalho vocal herdeiro da técnica Roy Hart conforme realizado por Linda Wise, o *release* de “Canteiro” situava a proposta de investigação da seguinte forma:

Canteiro de obras, onde nada está acabado, tudo é trabalho, processo, construção. Canteiro de rosas, onde delicadamente a mão do cuidador auxilia a terra na gestação da flor. Canteiro é quem lavra a pedra até dela forjar um templo. Canteiro é um corpo que canta. Parte-se da premissa de que voz é presença. Ter voz é poder dizer e poder fazer-se escutar. E dizer, é também habitar e ocupar o mundo, provocando-o. Quem ou que diz irremediavelmente produz fissuras nos fluxos de inércia e redireciona o que está dado, movimentando ética, estética e politicamente o cenário em que se coloca.⁹

9 Trecho de release de “Canteiro”, disponível em: bit.ly/lab_canteiro (Acesso em 28/07/2020.)

“Canteiro”, portanto, foi a metáfora escolhida para articular o trabalho poético sobre técnica vocal às narrativas da vida e transformação social em cena. Realizamos experimentações entre voz, corpo, musicalidade e cena de modo a gerar composições entre partituras corporais e vocais, além de sessões de improvisação de voz com engajamento corporal e registro de áudio que, em um dado momento, foi utilizado na própria improvisação. Provocamos questões relacionadas ao espaço cênico, aos espaços da voz no corpo, à percepção do corpo em movimento no espaço de trabalho. Com isso, “Canteiro”, para além de um estímulo vocal como expressão de si, se tornou um exercício de composição e delimitação de espaços de improvisação e encontro.

Nas experimentações realizadas pelo LPHC a multiplicidade de vivências do momento presente interessava muito mais do que uma possibilidade de produto a ser criado. Assim, chegar a uma composição comum que conciliava um profundo contato com o sentido interno ao mesmo tempo em que preservava a escuta coletiva era o objetivo de toda experimentação. Daí se tornou cada vez mais importante tocar no tema da improvisação, o que, na experiência de “Canteiro”, fizemos através da aproximação de referências da composição em música com aspectos do corpo na cena.

Nos dois últimos dias, a improvisação foi potencializada pela relação com objetos trazidos pelos participantes e que estavam dispostos no espaço cênico criando nichos. A partir daí as experimentações se deram pela formação de duplas ou pequenos grupos. Os objetos proporcionaram ganho cenográfico ao alterarem a sala, seja por uma rede pendurada, uma vela acesa ou um abajur. No decorrer das improvisações e no trânsito pelo espaço, os participantes da oficina foram orientados a estabelecer relações com outros objetos e com outros participantes do grupo, seja por imitação ou por contraste, assim, um exercício de composição em maior complexidade se delineou.

A quarta edição do LPHC foi realizada de 17 a 21 de setembro de 2018 tendo como imagem-força o título de “Travessia”. Focamos no estudo de princípios do contato improvisação (CI), um movimento artístico que tem como premissa a investigação do tato para a pesquisa de movimento em dança, o que consideramos ferramenta sensível à escuta de si e do coletivo. O release de “travessia” elaborava poeticamente a imagem-força da investigação da seguinte forma:

Trajetos a ser percorrido por meio de encontros com pessoas, sensações, paisagens, pensamentos e etcéteras. Seja ferida, ganho não-previsto ou colisão, em travessia todo encontro serve de potencial matéria-prima para desvelar estados e possibilidades criativas em improvisação cênica. O trajeto de um corpo ao encontro de si é travessia, assim como é um mergulho na experiência do corpo-eu que encontra um corpo-outro. A travessia aqui proposta as fronteiras se diluem gerando experiências em práticas coletivas de improvisação.¹⁰

No decorrer das práticas propostas durante o laboratório, essas concepções e metáforas se tornaram provocadores para instaurar diferentes estados corporais individuais e coletivos, pulsões criativas para o trabalho com a voz (falada/cantada), e estímulos a perceber o desenho de trajetos do corpo no espaço da cena.

Dedicamos o primeiro dia a exploração de movimentos ancorados na pesquisa de peso, apoios, fluxo contínuo, quedas e pausa. Essas dinâmicas alimentavam um repertório que servia à improvisação na relação com o outro e com o meio. De outro modo, no sentido de constituir expansão do vocabulário de improvisação, retomamos práticas de criação exploradas em edições anteriores do laboratório, tais como: jogos de improvisação, musicalidade no corpo, trabalho vocal com engajamento corporal e exercícios de auto-ficção.

10 Trecho de release de “Travessia”, disponível em : bit.ly/lab_travessia (Acesso em 28/07/2020)

Experimentamos realizar uma *jam session*¹¹ aberta a convidados como finalização dessa edição, em que associamos a imagem de travessia a temas já trabalhado em oficinas anteriores, tais como escuta, presença e composição. A *jam session* serviu ao processo desta pesquisa como exercício fértil de instauração de espaço democrático de pesquisa pessoal e coletiva autogestionada, possibilitando convergir as diferentes abordagens de improvisação e ampliar potências criativas em relação.



Figura 1 – Registro da *jam session*. Foto: Rogério Folha

11 Nos inspiramos na concepção de *jam session* presente no movimento artístico do contato improvisação, em que esta é uma importante ferramenta de estudo e intercâmbio entre os praticantes por meio da criação de ambientes favoráveis à experimentação livre do movimento sem uma coordenação ou liderança explícita, mas com acordos que delineiam uma busca coletiva pela horizontalidade e pesquisa do movimento.

Conclusão

“O encontro é uma ferida”, dizia o título de um dos primeiros textos que visitamos juntos na sala de dança da Casa das Artes, espaço físico em que boa parte de nossos trabalhos se dava. Éramos seis artistas-pesquisadores engajados na árdua missão de inventar novos modos, novos mundos para nós e para quem compartilhasse as mesmas inquietações. Éramos tão poucos, mas de verdade éramos muitos, éramos excessivos, tentando descobrir a dança em comum de se fazer pesquisa. “O encontro é uma ferida” e não foi sempre fácil estar junto, pensar junto, propor, planejar, decidir, perguntar, criar, criar, criar um jeito nosso de se juntar e descobrir que corpo coletivo é esse que se forma e pesquisa na supernova de nosso encontro.

“O encontro só é mesmo encontro quando sua aparição acidental é percebida como oferta, aceite e retribuída” (EUGÊNIO; FIADEIRO, 2012, p.1) dizia o texto que lemos e dançamos (literalmente) juntos nos primeiros raios do desenvolvimento do que agora, na distância dos dias, podemos reconhecer como uma bela, mas potente utopia. Para além dos resultados materiais alcançados na forma de objeto de arte, a experiência do LPHC aponta para a possibilidade de compreender o exercício da pesquisa em artes em diferentes espaços fronteiriços. Nosso ponto de partida se dava no borramento das fronteiras entre as linguagens artísticas, mas rapidamente o processo de pesquisa sobre poéticas fundadas numa certa ideia de contemporâneo nos levou a visitar o borramento de fronteiras entre arte e vida, de modo que o sentido de cuidado e autoconhecimento crescia enquanto experimentávamos práticas filiadas ou inspiradas nas experiências da educação somática, da performance e mesmo das ditas “psicologias das profundezas”. Finalmente, o exercício de pesquisa fora do ambiente acadêmico e seus protocolos, acabou por nos permitir tomar grandes riscos na criação de proposições de investigação que, dessa vez, borram as

fronteiras do trabalho pedagógico, do artístico, do terapêutico e, por vezes, do espiritual.

À guisa de conclusão, vale ressaltar a tentativa do LPHC de borramento de uma última fronteira: a da imperiosa vontade individual como eixo a partir do qual se dá grande parte das empreitadas de pesquisa em artes no ambiente acadêmico. Há ainda muitíssimo a se refletir e experimentar no que tange à possibilidade de criação de exercícios coletivos de pesquisa. Na transição da prática artística e seus modos de pesquisa para a prática de artística e seus modos de pesquisa engajada no ambiente acadêmico, talvez tenha se dado uma perda da força coletiva do fazer. Ainda que tenhamos sofrido as consequências dessa escolha (pois “o encontro é uma ferida”), encerramos as atividades do LPHC com a clareza de que as experiências compartilhadas no contexto de nossos trabalhos apontam para a potência colaborativa da pesquisa em artes como princípio fundante de outros modos de existência avessos ao modelo competitivo individualista dominante no sistema capitalista e, por vezes, reproduzido no ambiente acadêmico convencional.

Referências

COUTINHO, Denise; SANTOS, Eleonora. Epistemologias não-cartesianas na interface artes-humanidades. **Repertório. Teatro & Dança**, Salvador, ano 13, n. 14, 2010, p. 65-73.

EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. **O encontro é uma ferida**. 2012. Disponível em: <https://www.and-lab.org/o-encontro-e-uma-ferida>

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta** V. 8. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>. (Acesso em 28/05/2018)

FERNANDES, Ciane. Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa. IN: **Anais do VII Congresso da ABRACE**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ciane_Fernandes_-_Movimento_e_Mem__ria.pdf. (Acesso em 14/09/2017)

JUNG, Carl Gustav. Chegando ao inconsciente. IN: JUNG, Carl Gustav *et al.* **O homem e seus símbolos**. Concepção e organização Carl Gustav Jung. Tradução Maria Lúcia Pinho. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

Laboratório de Práticas Híbridas do Corpo: Canteiro. Release. Disponibilidade e acesso: bit.ly/lab_canteiro. Consultado em 28/07/2020.

Laboratório de Práticas Híbridas do Corpo: Travessia. Release. Disponibilidade e acesso: bit.ly/lab_travessia. Consultado em 28/07/2020.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Arte e desenvolvimento**: teoria e prática. Belém: Cadernos do IAP, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Workshops, 1995.

PHELAN, Peggy. **Unmarked**: the Politics of Performance. London: Routledge, 1993.

VON FRANZ, Marie-Louise. O processo de individuação. IN: JUNG, Carl Gustav *et al.* **O homem e seus símbolos**. Concepção e organização Carl Gustav Jung. Tradução Maria Lúcia Pinho. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA AMAZÔNIA LEGAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E SURGIMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Maíra Andriani Scarpellini¹

Resumo

Busca-se neste capítulo traçar um panorama geral dos cursos de Licenciatura em Música presentes na Amazônia Legal, averiguando possíveis interseções e relações históricas que os constituem. A coleta de dados se deu no Cadastro e-MEC, sites institucionais, Projetos Pedagógico Curriculares e artigos. Observou-se muitos cursos novos, sendo majoritariamente presenciais públicos e à distância privados.

Palavras-chave: curso de formação de professores; educação musical; ensino de graduação

Abstract

This chapter seeks to outline an overview of the Music Degree courses in the Legal Amazon, investigating possible intersections and historical relationships that constitute them. Data collection took place in the e-MEC Register, institutional websites, Pedagogical Curriculum Projects and articles. Many new courses were observed, mostly in public and private distance courses.

Keywords: teacher training course; musical education; undergraduate teaching

¹ Universidade Federal do Acre (UFAC), Centro de Educação Letras e Artes, Rio Branco, Acre.

Introdução

No Brasil, como um todo, a formação de professores de música ainda é um grande desafio a ser transposto. E esse desafio torna-se ainda mais acentuado na região amazônica devido à dificuldades histórico-geográficas intrínsecas da região. Na tentativa de contribuir para a compreensão do quadro da educação musical na Amazônia Legal busca-se neste capítulo traçar um panorama geral dos cursos de Licenciatura em Música presentes na Amazônia Legal, averiguando possíveis intersecções e relações históricas que os constituem.

Hoje o ensino de música tem problemas graves desde o jardim de infância, até a pós-graduação, falhas sistêmicas que percorrem a educação básica, o ensino especializado e a formação de professores. Essas falhas formam um ciclo que gradualmente, a passos lentos e sob muita resistência, está sendo modificado. Há grande esforço, por parte da classe de professores de música, algumas autoridades (a depender do quadro político de cada local e momento histórico), e pequena parcela da sociedade em geral, para que esse quadro se modifique e haja no futuro uma formação musical de qualidade para todos e em todos os níveis de ensino.

Nessa cadeia, a formação de professores é um fator fundamental para alterar o sistema e fazer com que a aprendizagem musical realmente ocorra em todos os níveis de ensino. Sem professores, não é possível ofertar música como área do saber aos alunos da educação básica. Daí surge a preocupação de observar onde e de que forma essa formação está se dando.

Um outro fator dessa equação que não pode ser negligenciado é a localidade aqui abordada. A Amazônia Legal constitui-se da seguinte forma:

Nove estados compõem a Amazônia Legal - Acre (22 municípios), Amapá (16), Amazonas (62), Mato Grosso (141), Pará (144), Rondônia (52), Roraima (15), Tocantins (139) e

parte do Maranhão (181, dos quais 21 foram parcialmente integrados) – com um total de 772 municípios. O Maranhão, apesar de ser o estado com o maior número de municípios, tem apenas 79,3% do seu território (ou 261.350,785 km²) integrado à área de abrangência da Amazônia Legal (IBGE, 2020)

A Amazônia legal foi criada em 06 de janeiro de 1953 pela Lei 1.806 e tinha por objetivo: “definir a delimitação geopolítica com fins de aplicação de políticas de soberania territorial e econômica para a promoção de seu desenvolvimento” (IBGE, 2020). Sendo assim, será abordada toda a região da Amazônia Legal e não apenas com a Região Norte, pois compreende-se que toda essa extensão territorial possui peculiaridades próprias da Amazônia e muitos de seus aspectos de constituição histórico-social e geopolítica são semelhantes.

Metodologia

A metodologia aqui empregada é de cunho documental, visto que a partir de fontes documentais buscou-se traçar um panorama geral dos cursos de Licenciatura em Música presentes na Amazônia Legal, averiguando possíveis intersecções e relações históricas que os constituem.

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p.244).

Cada documento analisado advém de uma perspectiva histórico social, contendo em si particularidades intrínsecas aos interesses de quem os produziu. Sendo assim, procura-se levantar diferentes fontes de dados na perspectiva de ampliar a visão sobre cada um dos fenômenos estudados. Elas foram: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Governo Federal (Cadastro e-MEC), sites institucionais, Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) e artigos que se referem aos cursos estudados. Os PPCs dos cursos de Licenciatura em Música presentes na região foram encontrados nos sites oficiais das próprias instituições, no entanto nem todos estavam disponíveis.

Quanto aos artigos, foram consultados via Google Scholar², que é uma ferramenta de ampla busca. Não se optou por base de dados mais específica e com maior refinamento, pois muito da produção que trata do histórico dos cursos de graduação presentes na Amazônia estão em anais de eventos e revistas de baixo fator de impacto. Utilizou-se os termos: Licenciatura em Música e Amazônia; Licenciatura em Música e o nome de cada um dos estados e Licenciatura em Música e nome de cada uma das instituições presentes na região.

Dessa forma, a partir da delimitação geográfica da Amazônia Legal definida pelo IBGE buscou-se no site do e-MEC³ as Instituições de Ensino Superior que ofertavam cursos de Licenciatura em Música na região. Os dados obtidos no e-MEC foram organizados em uma única tabela. A partir da tabela organizada criou-se um mapa utilizando o recurso de My Maps do Google Maps⁴. Os endereços dos campus e polos foram inseridos de acordo com o que consta no site do e-MEC e/ou sites das próprias instituições. Alguns polos não conseguiram ser identificados com o endereço preciso,

2 Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>

3 Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>

4 Serviço de pesquisa, visualização e pontuação em mapas do mundo todo. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>

portanto foi apontado apenas a localização da cidade. Criou-se uma legenda onde identifica-se as instituições presenciais e os polos da Educação a Distância (EAD), uma diferenciação entre as instituições públicas e privadas e ainda distinção entre aquelas que estão em funcionamento e as que não estão mais em atividade.

A partir do levantamento dos dados foi realizada uma análise comparativa entre o mapeamento, a tabela formulada a partir dos dados do e-MEC, os PPCs e os artigos encontrados, de modo que fosse possível criar visão ampliada do ensino de música na Amazônia Legal.

Os cursos de Licenciatura em Música na Amazônia Legal

No mapeamento dos cursos de música presentes na Amazônia Legal pode-se perceber, primeiramente, como é pequeno o quantitativo de cursos ofertados (20), tanto na modalidade presencial (12) quanto na modalidade a distância (8). Há oferta de cursos presenciais nas seguintes instituições: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP); Universidade do Estado do Amapá (UEAP); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Pará (UFPA). As seguintes instituições ofertam cursos à distância: Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI); Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR); Centro Universitário Internacional (UNINTER)⁵; Universidade de Brasília

⁵ A UNINTER tem seu cadastro no e-MEC com várias cidades, no entanto, não oferta nenhuma vaga.

(UNB); Universidade De Taubaté (UNITAU); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

A distribuição geográfica dessas instituições de ensino, que ofertam cursos presenciais, se dá conforme apresentado na Figura 1. Em quase todas as capitais há cursos presenciais, exceto o estado do Tocantins. Observa-se também que há apenas três cursos presenciais localizados fora das capitais, os três são ofertados pela UEPA nas cidades de Marabá, Santarém e Vigia, todas no Pará.



Figura 1- Cursos de Licenciatura em Música presenciais
(Fonte: Criado pela autora utilizando Google Maps)

É importante notar a forte presença das Universidades Públicas (em verde na Figura 1) na oferta dos cursos presenciais da região. Elas são majoritariamente Federais (7) e estão presentes nas seguintes capitais: Porto Velho - RO; Cuiabá - MT; Boa Vista - RR; Rio Branco - AC; Manaus - AM; São Luís - MA e Belém - PA. Portanto, apenas o Amapá e Tocantins não possuem curso de Licenciatura em Música ofertado pelas Universidades Federais de seus estados. Os estados do Amapá, Amazonas, Pará e Maranhão ofertam Licenciatura em Música em Universidades Estaduais, e a IESAP, em Macapá – AP é a única instituição privada que oferta o curso de Licenciatura em Música na modalidade presencial em toda a região estudada.

Além desses cursos regulares houve em 2011 e 2012 oferta da Licenciatura em Música presencial pelo programa PARFOR/Música/UFAM.

O PARFOR/Música/AM foi implantado, em 2011 e ofertado pelo departamento de Artes do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFAM, com sede em Manaus/AM, para os municípios amazonense de Barreirinha, São Gabriel da Cachoeira e Manicoré e, em 2012, ampliado para os municípios de Itacoatiara e Novo Airão, totalizando 06 (seis) turmas em 05 (cinco) municípios e cerca de 186 alunos matriculados (BARROS, NASCIMENTO e GEORGIEVA, 2012. p.82).

Já no ensino a distância o número de municípios é muito maior, abrangendo, além de todas as capitais da Amazônia Legal, muitos municípios no interior dos estados.



Figura 2- Polos dos Cursos de Licenciatura em Música a distância.
(Fonte: Criado pela autora utilizando Google Maps)

As Universidades públicas UNB, UEMA e UFRGS ofertam essa modalidade de ensino para algumas localidades da Amazônia Legal utilizando o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse sistema UAB

fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso,

incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas (CAPES, 2020).

A criação da UAB se deu a partir do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 com finalidade de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

Além dessa iniciativa do governo, com a criação da UAB, as instituições privadas de ensino superior também buscaram ampliar a oferta desses cursos nos estados com maior necessidade. Fica claro no PPC da CEUCLAR a intencionalidade da instituição de cumprir esse papel na formação de professores em locais mais interioranos.

Às Instituições formadoras de Ensino Superior e de Educação Profissional compete ampliar a oferta de cursos de Licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentam maior escassez desses professores. (...) Curso de Graduação em Música – Licenciatura (EaD), também tem cumprido importante papel, tendo em vista que em diversas regiões seria inviável cursar a graduação em cursos presenciais. Sem dúvida, a educação a distância tem possibilitado a formação de diversos profissionais, especialmente na área de formação de professores, dando acesso a regiões em que não se encontram cursos presenciais (CLARETIANO-CENTROUNIVERSITÁRIO, 2018, p.15).

Ao observar cada estado da região, pode-se notar que esse processo de ensino a distância se dá de forma bastante distinta. Alguns possuem um número significativo de polos distribuídos em diversos municípios e outros concentram-se apenas nas capitais e cidades maiores.

Exceto pela UNB que possui vagas fixas por polo, as vagas ofertadas pelos cursos de Licenciatura em Música a distância são distribuídas a partir da procura. Assim, nos sites das instituições, há vagas abertas para vários de seus polos, não há um limitante por polo, pois o limitante é o número total de vagas da instituição

aprovadas pelo MEC. As vagas gerais das instituições são distribuídas a cada ano de acordo com a procura local.

Deve-se levar em consideração que os estados possuem diferentes números de municípios atendidos. Não basta olhar para quantos polos e Universidades presenciais há em cada estado, mas também observar quantos dos municípios de cada estado estão sendo atendidos. Com base nessa perspectiva segue a Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de Cursos por Estado

Estado	Campus Presenciais	Polos a distância	Número de municípios atendidos	Número total de municípios do estado	Porcentagem (%) de municípios atendidas
AC	1	3	2	22	9,09
AM	2	3	3	62	4,83
AP	2	1	1	16	6,25
MA	2	25	18	181	9,94
MT	1	13	9	141	6,38
PA	5	9	8	144	5,55
RO	1	7	7	52	13,46
RR	1	3	3	15	20,00
TO	0	4	3	139	2,15
Total	15	68	54	772	6,994818653

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 1 pode-se notar que o número de municípios que ofertam curso de Licenciatura em música na Amazônia Legal é bem reduzido, sendo que o estado que possui maior percentual de oferta por município é Roraima e isso se dá pelo seu baixo número de municípios. Maranhão é o estado com maior oferta de cursos, no entanto, pelo seu alto número de municípios atende menos de 10% do total.

Para uma análise mais adequada deve-se considerar também o quantitativo populacional e número de escolas a serem atendidas em cada município, mas mesmo nessa análise preliminar é possível notar o quão ainda é preciso avançar e criar condições para que a Educação musical efetivamente chegue nas escolas.

Os ciclos de formação dos cursos

Ao observar as datas de criação dos cursos de Formação de professores de Música e os relatos históricos encontrados em PPCs dos cursos e artigos, foi possível notar que houveram alguns movimentos comuns que impulsionaram a criação dos cursos na região amazônica. Essas motivações são, em geral, reflexo de leis federais destinadas ao ensino básico que geram a necessidade de formação de professores.

Os mais antigos cursos de música presentes na Amazônia Legal são o da UFAM criado em 1981, seguido da UEPA de 1986 e UFPA de 1989. Esses três cursos foram criados com o base na Lei 5.692/1971 que em seu artigo sétimo torna obrigatório, dentre outros, a “atividade” Educação Artística na Educação Básica. Os cursos eram organizados com um núcleo comum englobando disciplinas voltadas à prática pedagógica, conteúdos básicos de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música, e um núcleo específico em cada uma das habilitações.

Esses cursos, formavam o professor polivalente com habilitação em música sob o título de “Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música”.

Assim como toda criação de curso houve nesse momento histórico nas duas maiores cidades da Amazônia (Belém e Manaus), além de uma cobrança legal, um movimento de interesse político e demanda social que propiciou essas criações.

O atual Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará – UEPA tem sua origem em maio de 1989, quando a então Fundação Educacional do Estado do Pará – FEP/FAED, atendendo a solicitação da Fundação Carlos Gomes, oferece a primeira turma de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música no Estado. A proposta inicial seria de retomar a graduação em música do Conservatório Carlos Gomes, que foi transformada em curso técnico, a partir da reforma do ensino superior no ano de 1968. (BRAGA, 2011, p.12-13)

Segundo Vieira (2000), havia um interesse político por parte do governo do estado do Pará para tornar a Fundação Educacional do estado uma Universidade e para isso era necessário a criação de um curso de Letras e Artes. Dessa forma, devido às pressões de músicos e professores que atuavam na Fundação e no Instituto Carlos Gomes optou-se pela criação da Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música que usaria, em seus primeiros quatro anos, professores e infraestrutura do Instituto Carlos Gomes para as aulas de música.

Ainda em Belém,

O Curso de Licenciatura em Educação Artística na Universidade Federal do Pará foi criado em 1976, em decorrência da Lei 5.692/71, unicamente com a habilitação em Artes Plásticas. A Licenciatura em Educação Artística assim constituída obteve reconhecimento do MEC, em 03 de outubro de 1980. Em 24 de março de 1986, foi protocolada a solicitação para a abertura da habilitação em Música dentro desse mesmo curso. (UFPA, 2006)

Só em 1996 a com a Lei nº 9.394/96 que o ensino de Arte, ainda que de maneira ambígua na lei, foi reorganizado para as áreas específicas. Hoje, depois de várias modificações, vigora ainda essa lei. Com ela, as graduações tiveram que se adequar e as Licenciaturas foram divididas nas diferentes linguagens artísticas.

Cerca de dez anos depois do reconhecimento do curso, este, antes denominado “Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música”, passou a denominar-se “Licenciatura em Música”. A mudança do nome do curso se deveu ao disposto na LDB N.º 9.394/96, que no § 2º de seu Art. 26 trata da arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica; no Parecer N.º 146/2002- CNE-CES, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação, entre eles o de Música; e na Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. (UEPA, 2016, p.17-18)

Ainda sob vigência dessa lei abrangente que não especificava a música como componente curricular obrigatório foram criadas vagas na região para os cursos de licenciatura em música na UEMA (2005), na UFMT (2005), na UFMA (2005), na UFAC (2005), na UNB - a distância (2007) e na UFRGS - a distância (2008). Juntamente com muitos outros no Brasil, esses cursos foram criados sob uma necessidade pungente advinda dos grandes debates populares e governamentais sobre a legislação que em 2008 (LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008) viria a tornar o conteúdo música obrigatório na educação básica. A título de exemplo:

A criação do Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA está relacionada ao contexto das discussões sobre a presença da música na educação básica e a necessidade de profissionalização do professor de música que atuará na escola, tendo como foco a importância da formação pedagógica para o Ensino de Música, devido à predominância histórica da formação conservatorial no Brasil ressaltando a performance instrumental (GOUVEIA NETO, 2020, p. 262).

A partir de 2008, com a promulgação da lei acima citada, teve-se nos dez anos subsequentes um aumento gradual do número de cursos ofertados tanto na modalidade presencial, quanto a distância. Tem-se: UNIR (2009); UNIMES (2011); UFRR (2013); CEUCLAR (2014); UEAP (2015); IESAP (2016); UNITAU (2017); UNIASSELVI (2018); e UNINTER (2019).

Destaca-se que a Lei 11.769/08 foi revogada e hoje vigora a Lei nº 13.278, de 2016 que estabelece que “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. No Artigo 26 § 2º diz: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica ([Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017](#))” (BRASIL, 1996).

Considerações Finais

Percebe-se que há na Amazônia Brasileira uma diferença histórica de constituição dos cursos bastante discrepante. Há cursos como os de Manaus e Belém que surgem de uma tradição conservatorial, outros, como em Rio Branco, que são criados antes de uma escola de música do Estado. Percebe-se que pequenas cidades atendidas pelo ensino a distância têm maior dificuldade de acesso a instrumentos, professores de instrumento, livros, participação de eventos, entre outras.

Como professora de um curso de Licenciatura em Música da Região Amazônica e por dois anos presidente regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical, já presenciei muitos debates a respeito da formação de professores na região e já estive discutindo o assunto em mesas redondas de congressos. No entanto, no levantar desta pesquisa mais sistemática me deparei com um universo muito vasto e pouco explorado: a formação de professores de música na Região Norte.

Aqui procurei trazer em linhas gerais alguns dos aspectos mais evidentes e que pode nos chamar atenção preliminarmente, mas tenho ciência que há muito a ser explorado e muitas nuances a serem consideradas ao tratar da região. Seria possível explorar, por exemplo, questões de formação docente para atuação nas graduações da área, fixação de doutores na Amazônia, falta de educação de base para os ingressantes nos cursos de música, aspectos qualitativos dos cursos, distanciamento geográfico e o diálogo dentro da região, as culturas populares dentro do currículo, dentre muitos outros.

Bibliografia

BARROS, Rosemara Staub De; NASCIMENTO, Bruno Bastos Do; GEORGIEVA, Maria Grigorova. Desafios e perspectivas para o PARFOR/MÚSICA/UFAM, no Estado do Amazonas. *In*: VII

ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 7., 2012, Belém. **Anais** [...]. Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012. p. 82–92.

BRAGA, Livia Alexandra Negrão. **Identidades musicais no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará: uma composição em acordes dissonantes**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

CAPES, Fundação. **Universidade Aberta do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CLARETIANO, CENTROUNIVERSITÁRIO. **Curso de Graduação em Música – Licenciatura (EaD) PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, Batatais, 2018. Disponível em: https://sgo.claretiano.edu.br/static/projetos/22/original/PPPC_Música_2018.pdf. Acesso em 31 jul. 2020.

GOUVEIA NETO, João Costa. O CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA PRESENCIAL DA UEMA : QUINZE ANOS DE HISTÓRIA (2005-2020). **Revista Amazônica**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 257–270, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29280/rappge.v1i01.7465>. Acesso em: 30 jul. 2020

IBGE. IBGE atualiza Mapa da Amazônia Legal. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28089-ibge-atualiza-mapa-da-amazonia-legal>. Acesso em: 30 jul. 2020

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, [S. l.], v. 2, p. 243–247, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 30 jul. 2020.

UEPA, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música**. Belém, 2016.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará**. 2000. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

O ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TOCANTINS

Marcos Irondes Coelho¹

Cleber Cardoso Xavier²

Resumo

Este trabalho investigou o lugar do ensino de arte na formação inicial e continuada das/os pedagogas/os no cerrado amazônico tocantinense. Trata-se de pesquisa-ação e participante de abordagem fenomenológica. O estudo evidenciou a necessidade de que a/o pedagoga/o, em seu processo de formação, tenha acesso à produção artística, em âmbito local, universal e midiático, e que o ensino de Arte seja, preferencialmente, ministrado por profissionais com formação em educação e em arte.

Palavras-chave: Educação na Amazônia; Currículo; Formação de Pedagogas/os.

Abstract

This work investigated the place of art teaching in the initial and continuing education of the pedagogues in the Amazonian cerrado of Tocantins. It is about action research and participant with a phenomenological approach. The study showed that the teaching of Art needs professionals with training in education and in art, and that the educator has access to artistic production, in a local,

1 Doutorando em Educação na Amazônia e Mestre em Educação pela UFT; Pedagogo e Professor da Educação Básica da Secretaria da Educação do Tocantins; Pesquisador da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES); Vice-líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (GEPCE/UFT/CNPq).

2 Doutor e mestre em Arte pela UnB. Licenciado em Dança (IFB), Matemática (UCB) e Informática (UCB). Professor da rede pública de ensino do Distrito Federal onde atualmente ministra aulas de Artes Visuais na Escola Parque 308 Sul. Coautor do livro BrasíliaX5: 50 anos de Artes Visuais em Brasília. Atuou como consultor para livros didáticos (MEC, 2018, 2019). Editor da revista InComum do IFG.

universal and media scope, expanding their cultural knowledge, as well as, expanding their artistic and aesthetic experiences.

Keywords: Education in the Amazon; Curriculum; Formation of Pedagogues.

Este trabalho é parte de uma investigação acerca do lugar do ensino de arte na formação inicial e continuada das/os pedagogas/os no cerrado amazônico tocantinense. O estudo evidenciou que o ensino de Arte é um campo complexo, que necessita de profissionais com formação em educação e em arte, capazes de implementar propostas que integrem os conteúdos escolares e a arte interdisciplinarmente.

Mesmo que no cenário brasileiro de formação de professores existam formações diferenciadas para pedagogas/os e para professoras/es de arte, a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na maioria dos sistemas, o ensino de arte é exercido pela/o pedagoga/o. Assim, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com raras exceções, o ensino de arte é promovido pela/o pedagoga/o. Por isso é necessário que também a/o pedagoga/go em seu processo de formação, tanto inicial quanto continuado, tenha acesso a produção artística, em âmbito local, universal e midiático, ampliando seu conhecimento cultural, bem como, expandindo suas experiências artísticas e estéticas.

A formação de professoras/es para o ensino de Arte

A Arte tornou-se um componente curricular obrigatório na educação básica com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, art. 26 §2º).

Na última década esse texto sofreu três alterações, a primeira pela Lei nº 12.287/2010, que deu ao artigo a seguinte redação “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, art. 26 §2º). A segunda alteração foi feita por meio da Medida Provisória nº 746/2016, e estabeleceu que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016, art. 26 §2º). A terceira alteração, que permanece em vigor, foi pela Lei nº 13.415/2017, que versa “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017, art. 26 §2º).

O ensino de Arte na escola, muitas vezes relegado por professoras/es ao segundo plano, em detrimento ao prestígio de outras disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, nos levou a pesquisar sobre a formação de professoras/es para/da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como investigar o lugar ocupado pelo ensino de arte na formação inicial e continuada das/os pedagogas/os no Tocantins, em meio ao cerrado amazônico, com pesquisa-ação e participante de abordagem fenomenológica.

Em um artigo que discute o ensino de Arte e inclusão, a pesquisadora, Reily (2010, p 85), escreveu que

Numa sociedade que atribui valores desiguais aos conteúdos escolares, de tal forma que os conhecimentos dos campos de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia têm primazia, enquanto educação física e arte – incluindo aí artes plásticas, música, teatro e dança – ficam em segundo plano, não há grande incentivo para os fazeres e saberes da arte na escola, espaço este que reproduz representações historicamente constituídas na sociedade sobre a arte e os artistas.

Para explicitar essa realidade, um bom exemplo é a forma como a disciplina de Arte era – e em muitas escolas, ainda é – distribuída entre as/os professoras/es, especialmente aqueles dos anos finais do ensino fundamental. A disciplina servia para complementar a carga horária daquele/a professor/a que não conseguia garantir suas aulas trabalhando apenas com disciplinas de sua área de formação, com isso não era difícil encontrar escolas com um grande número de professoras/es, com formação distinta da área de Arte, trabalhando com disciplina de Arte.

Além disso, estudos demonstram que

as práticas no ensino de Arte são fragmentadas em simples atividades artísticas, como os desenhos mimeografados, tão comuns na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a preocupação nestas atividades está no fator estético e não na criatividade. Esta realidade revela um grande desafio que é a formação de professores para o ensino de Arte (COELHO; ROCHA; CEZARI, 2019, p. 132).

Esta emblemática realidade nos leva a pensar sobre a formação das/os professoras/es para o ensino de Arte em nossas escolas, bem como o espaço que a arte ocupa na formação da/o pedagoga/o e o seu processo de formação continuada.

Em 8 de maio de 2001, foi aprovado o Parecer n. 9, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação. O documento propõe que se estabeleça uma sintonia entre: formação docente; princípios e normas da LDB/1996; diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental, para o ensino médio e modalidades; bem como uma sintonia com as orientações propostas pelos PCN (BRASIL, 2001).

No Parecer CNE/CP n. 9/2001, a relatora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, destaca que “para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a

formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor” (BRASIL, 2001, p. 29), ou seja, é necessária uma profunda reflexão sobre o processo de formação inicial das/os professoras/es, por parte de nossas instituições de educação superior, com vistas a elevar a qualidade do ensino oferecido.

O parecer, em questão, apresenta outros desafios relacionado à formação docente, como a desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o currículo comum nacional, como podemos verificar na citação a diante:

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2001, p. 27).

Para Coutinho (2012, p. 172) “os cursos de licenciatura no Brasil vêm, ao longo da sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores”, ou seja, há um esforço das licenciaturas em Arte se adequar às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/1996, às Diretrizes Curriculares e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte. Porém, segundo a mesma autora, essas tentativas de adequação dos cursos de licenciatura em Arte têm ocorrido, apenas, de forma superficial, não atingido as suas bases curriculares. Por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2015, foram definidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p1). Considerado por importantes entidades acadêmico-científicas do país como um documento elaborado de forma crítica e construtiva, por meio de diversas audiências e reuniões no CNE, que contaram com a participação efetiva de pesquisadores nas discussões e proposituras.

Novas diretrizes são aprovadas por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1). Trata-se de uma resolução atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 e que segundo entidades e pesquisadores do campo do currículo, tem delineamento político-pedagógico considerado impositivo, reducionista e com sentido crítico esvaziado.

Em posicionamento sobre a BNC-Formação, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e mais 14 entidades signatárias, expressaram que a política de formação de professores retroage ao ser revogada a Resolução CNE/CP 2/2015, sem uma ampla discussão e avaliação, que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação “rompem com a unidade da educação básica e restringem-se à ênfase em habilidades e competências como eixos formativos” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO, 2019, p. 2).

Especificamente sobre a BNC-Formação, o documento expressa que

submeteram a formação inicial aos contornos da BNCC, rasgando a articulação estrutural entre formação inicial e continuada, bem como com os seus eixos e dinâmicas formativas pautadas em institucionalização do processo, em visão ampla de docência e de formação, na defesa da valorização dos profissionais da educação, presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO, 2019, p. 2).

Vemos o currículo e a formação das/os professoras/es, no contexto político do pós-golpe “jurídico-midiático-parlamentar” de 2016 (MARSIGLIA; CURY, 2017), em um movimento de articulação agravando, ainda mais, a situação do esvaziamento e minimização do currículo e de desvalorização e de precarização da formação de profissionais do magistério da educação básica.

O lugar do ensino de arte na formação da/o pedagoga/o

Em 2006 o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) instituiu a Resolução nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciaturas, desde então os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de pedagogia de todo o Brasil, bem como suas estruturas curriculares, passaram a ser orientados por elas.

No art. 3º das DCN do Curso de Pedagogia é estabelecido que o egresso

“trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006).

A maior parte dos cursos de pedagogia direcionam a formação de suas/seus alunas/os, futuras/os professoras/es, para o ensino na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Contexto em que se faz presente nos currículos, o ensino de Arte, como é destacado por Araújo (2012, p. 3) “os conhecimentos que envolvem a arte, seu ensino/aprendizagem e a formação artístico/cultural dos professores, ainda se situam periféricamente nos cursos de pedagogia”.

O art. 5º, inciso VI, das DCN do Curso de Pedagogia, estabelece que o egresso deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006), para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva Araújo (2012, p. 3) afirma que

nos últimos anos, temos visto a inserção da Arte na formação dos pedagogos. Entretanto, isso se dá pela presença de uma disciplina de núcleo comum, geralmente semestral, variando entre 40 e 80 horas, que engloba as teorias do ensino aprendizagem da arte, as metodologias e os conhecimentos que relacionam a arte e suas linguagens com o desenvolvimento infantil. O que nos leva a refletir sobre a superficialidade de tal formação, em vista das reais necessidades curriculares de uma sólida preparação para o exercício docente em artes, que exigiria além das usuais 40 a 80 horas.

Em nossa pesquisa analisamos as matrizes curriculares e Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas Instituições de Ensino superior (IES), no Tocantins, a saber: Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Centro Universitário Luterano de Palmas/Universidade Luterana do Brasil (CEULP/ULBRA).

Com a pesquisa identificamos que a UNITINS oferece em sua estrutura curricular do Curso de Pedagogia/Licenciatura, na modalidade Educação a Distância, com vigência a partir de 2008, a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino das Artes, com carga horária de 60 horas/aula.

Na Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia/Licenciatura da UFT, Campus Palmas, com vigência a partir do ano de 2008, é oferecida duas disciplinas direcionadas para o ensino de arte, a saber: Fundamentos e Metodologia do ensino de Arte e do Movimento, com carga horária de 60 horas/aula e Arte e Educação,

com carga horária de 60 horas/aula. Identificamos em algumas estruturas curriculares que o ensino de Arte está incluído na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem.

O CEULP/ULBRA é a instituição com a maior carga horária para o estudo de arte, superando a média brasileira. Oferece em sua estrutura curricular do curso de pedagogia a disciplina de Arte-Educação, em três semestres, com carga horária total de 136 horas/aula.

Importa destacar que em todos os cursos de Pedagogia ofertados pelas IES pesquisadas, são ministradas disciplinas de fundamentos e metodologias para o ensino de Arte na educação infantil e no ensino fundamental, com ementas que contemplam os eixos estruturantes dos documentos oficiais de orientação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Também a maior parte dos cursos destinam à disciplina de Arte a mesma carga horária estabelecida para as demais disciplinas de metodologias de ensino, como Português, Matemática, História, Geografia, entre outros.

Neste sentido concordamos com Araújo (2012, p.6), “a arte necessita ter seu espaço assegurado, no contexto dos cursos de pedagogia, em função da sua importância para a constituição de docentes, sujeitos da cultura”, até porque, a realidade tem mostrado que, ainda, levará um tempo para que tenhamos professoras/es habilitadas/os em arte em número suficiente para atender a demanda das escolas brasileiras. A autora considera que a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, sem a obrigatoriedade de professor/a licenciado/a em arte para ministrá-la é uma manobra do Estado para “garantir a legalidade e o cumprimento de suas leis, principalmente na educação infantil e séries iniciais” (ARAÚJO, 2012, p.6).

Vale ressaltar que a finalidade desta discussão é a de sensibilizar as/os acadêmicas/os de pedagogia, professoras/es ou futuras/os professoras/es, quanto à importância que tem a arte para a formação artística, estética, cultural de seus alunos.

Formação continuada de professoras/es de Arte

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996), em seu art. 63, estabelece que “os institutos superiores de educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996). Nesta mesma lei, o art. 67, estabelece que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação”, assegurando “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Neste contexto, em 1999 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), publicou os *Referenciais para a Formação de Professores*, com a finalidade de prestar apoio às Instituições de Ensino Superior e as Secretarias de Educação, no desenvolvimento de processos de formação inicial e continuada de professoras/es. Este documento considera que

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

A perspectiva de formação continuada que os Referenciais em questão propõem, volta-se para as/os professoras/es da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

É sabido que a formação continuada é um dos caminhos para alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem em nossas escolas, até porque a formação não termina com a conclusão da graduação/licenciatura, ela permanece ao longo da vida.

Freire (1996, p. 12) escreve que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos”. Freire deixa claro que a formação é um processo contínuo,

que ocorre na relação com o outro, esses são indicativos indispensáveis no processo de formação, tanto inicial quanto continuado.

As/Os professoras/es que ensinam arte, especialmente, aqueles que ministram aulas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na grande maioria não têm a formação específica em arte. Neste contexto a formação continuada representa um importante instrumento de aperfeiçoamento da prática docente.

Nas últimas décadas as políticas educacionais tanto em âmbito federal, quanto estadual e municipal, que direcionam a formação contínua das/os professoras/es tem sido realizadas por meio de programas de formação continuada, no entanto, Coutinho (2012), destaca que nem sempre os objetivos destes programas é de fato formar o/a professor/a, muitas vezes a finalidade é divulgar uma nova proposta ou orientação educacional, exigindo deste/a professor/a um posicionamento ou adesão.

Coutinho (2012, p. 177), ao tratar da formação continuada de professoras/es, aponta que

a resistência a este esquema tem sido a resposta imediata do profissional que não sentindo-se amparado em suas reais necessidade não se deixa impregnar pelas propostas. Seria interessante que os investimentos neste setor procurassem auscultar as demandas concretas do professor em seu cotidiano escolar.

Para a autora a formação continuada intensifica-se na medida em que consegue por o/a professor/a diante de situações reais de ensino e aprendizagem, além de possibilitar a reflexão, inclusive da própria prática, e a pesquisa. Tudo isso, sem deixar de lado a troca de experiência e o planejamento coletivo.

Coutinho (2012) afirma, ainda, que as/os professoras/es que ensinam arte, precisam:

- Ter tempo e recursos para realizar pesquisas;
- Sair de suas salas de aulas e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas, instituições veiculadoras de cultura;

- Buscar o conhecimento junto aos seus alunos, em suas realidades;
- Acessar variadas fontes de informação que possibilitem a seus alunos a ampliação do universo estudado;
- Problematizar as discussões propostas nas atividades de arte com os alunos.

Todas estas questões levantadas pela autora apontam para a necessidade de uma política de formação continuada de professoras/es, que seja uma política de estado, contínua e forte, rompendo com a lógica de programas de formação continuada que geralmente são atrelados a uma política de governo, portanto, quase sempre passageira e descontinuada.

Entretanto é preciso ter clareza que o desenvolvimento da política de formação pressupõe a construção de *Sistema Nacional de Formação de Professores*, coordenada pelo MEC, em que a formação continuada se encontra inserida e orientada a partir de concepções.

Quadro 1 - Concepções orientadoras da formação continuada

Articular a formação continuada à formação inicial é de responsabilidade dos educadores, do estado e da sociedade, assegurando com recursos públicos as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando a formação ao plano de carreira de cada estado e município.

Desenvolver a formação continuada de forma articulada aos Centros de Formação de estados e municípios e em estreita vinculação com as Universidades e seus programas de formação continuada, a partir da demanda de grupos de estudo e investigação sobre as práticas docentes e os processos de formação humana e de aprendizagens.

Articular a formação continuada à produção de conhecimento nas áreas de formação dos quadros do magistério, assegurando a diversidade de “modelos” formativos e resguardando o direito ao aperfeiçoamento permanente, inclusive nos níveis de pós-graduação.

Associar a formação continuada ao exercício profissional e em estreita vinculação com as necessidades educativas, de desenvolvimento e formação integral de nossas crianças, jovens e adultos.
Garantir a progressividade das ações de formação, a níveis elevados, vinculada às necessidades formativas dos professores e ao envolvimento com o PPP da Escola e às exigências formativas da infância, da juventude e dos adultos.
Tornar a formação continuada de responsabilidade dos vários níveis institucionais: das escolas, dos níveis centrais em cada secretaria municipal e estadual de educação e das Universidades.
Ter sintonia com a concepção de escola como espaço de formação e valorização do coletivo de professores e de incentivo à dimensão solidária e associativa do trabalho docente, nas suas dimensões pedagógica, científica, política e profissional.
Mobilizar a escola, tornando-a estreitamente vinculada à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola com o envolvimento de professores, técnicos administrativos, estudantes, pais e movimentos sociais da comunidade.
Atualizar de forma contínua, aprofundada, complementar e ampliar os conhecimentos profissionais de caráter científico, técnico e artístico, que permitam acesso na carreira e a ocupação de funções mais elevadas no coletivo educacional, sem afastamento do trabalho docente e progressivo aumento das horas de trabalho coletivo.

Fonte: Adaptado de FREITAS, 2011.

A partir dessas concepções orientadoras, podemos chegar a algumas conclusões. Uma delas é o entendimento de que a formação continuada deve estar articulada a formação inicial, e ainda, que essa formação continuada só terá sentido se estiver atrelada a prática pedagógica vivenciada pelas/os professoras/es e pela própria escola.

À guisa de conclusão

Embora tenhamos no Brasil uma formação para pedagogas/os e outra para professoras/es de arte, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na maioria dos sistemas de

ensino é a/o pedagoga/o que ensina Arte. Por isso é necessário que também a/o pedagoga/o em seu processo de formação, tanto inicial quanto continuado tenha acesso à produção artística, em âmbito local, universal e midiático, ampliando seu conhecimento cultural, bem como, expandindo suas experiências artísticas e estéticas.

Como escreve Coutinho (212, p. 176) “A formação do professor de Arte tem, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para a sala de aula”.

O ensino de Arte é um campo complexo, que necessita de profissionais com formação em educação e em arte, que sejam capazes de implementar propostas que consigam integrar os conteúdos escolares e a arte de maneira interdisciplinar.

Referências

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. O espaço da arte na formação de pedagogos. In: Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 22., 2012, São Paulo. **Mesas...** São Paulo, CONFAEB, 2012, p. 1-12. Disponível em: <<http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/mesas.html>> Acesso em 15 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Posicionamento sobre o parecer e a minuta de resolução do CNE que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em: <<https://www.abdcurriculo.com.br/documentos>> Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>> Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>> Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.287, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>> Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de DEZEMBRO de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Referenciais para formação de professores. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em: 20 jan. 2015.

COELHO, Marcos Irondes; ROCHA, Damião; CEZARI, Eduardo José. Currículo das visualidades: parâmetros e referenciais curriculares nacionais para produzir e aprender arte na escola. In: ROCHA, Damião; ZACARIOT, Marluce. (Orgs.). **Escritos de si, vivências, histórias e saberes: a produção do mestrado profissional em educação da UFT**. Palmas, TO: EDUFT, p. 129-138, 2019.

COUTINHO. Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire**. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Helena Costa Lopes. In: **Inclusão**, Brasília: MEC, v.6, n. 1, jan. a jun., p. 8-13, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. In: **Interface**, vol. 21 no. 62. Botucatu: UNESP, p. 497-507, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 20 fev. 2019.

REILY, Lucia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 dez. 2019

FAZER ARTE, FAZER TEATRO, FAZER EDUCAÇÃO: POR UMA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA

Jan Moura¹

Resumo

Esta reflexão propõe uma leitura cartográfica sobre o processo pedagógico da “MT Escola de Teatro”, sediada em Cuiabá Mato Grosso, que se inspira nas ideias da pedagogia da autonomia e por projetos cênicos práticos. A partir da troca, da negociação dos desejos estéticos, do exercício da criatividade, de encontros partilha e construção do conhecimento, do intercâmbio entre artistas, fazedores, pesquisadores, pensadores, formadores e aprendizes, e pelas estratégias de experiência presentes nos projetos cênicos desenvolvidos, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem que desconstrói as ideias mais formais e possibilita um outro jeito de pensar a educação para as artes cênicas.

Palavras-chave: Pedagogia, Experiência; Criação; Partilha do Sensível; Teatro

Abstract

This reflection proposes a cartographic reading about the pedagogical process of “MT Escola de Teatro”, located in Cuiabá Mato Grosso which is inspired by the ideas of autonomy pedagogy and by practical scenic projects. From the exchange, from the negotiation of aesthetic desires, from the exercise of creativity, from the sharing and construction of knowledge, from the exchange between artists, researchers, teachers, trainers and apprentices, and from the experience strategies present in the developed scenic projects, enabling a teaching-learning process that deconstructs more formal ideas and enables another way of thinking about education for the performing arts.

Keywords: Pedagogy, Experience; Creation; Sharing the Sensitive; Theater

¹ Doutor em Estudos de Cultura Contemporânea.

A estruturação pedagógica da MT Escola de Teatro

Mato Grosso tem sua economia baseada fortemente no agronegócio. O que acarreta uma enorme discrepância com o desenvolvimento de outras áreas, em especial as áreas artísticas. Fato esse que é comprovado pela até então quase inexistência de cursos superiores ou regulares para capacitação profissional do campo das artes. Em uma iniciativa da Secretaria de Estado de Cultura, em 2017, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso, foi criado o curso superior tecnológico em teatro, que ainda em seu segundo ano de existência tem construído uma nova história para as artes cênicas no estado. A principal missão da escola é proporcionar uma formação avançada por meio de um sistema pedagógico que valorize o potencial individual e coletivo de cada discente. Tem seu projeto pedagógico baseado no sistema construído pela SP Escola de Teatro. A MT Escola de Teatro propõe um campo de experiências, um espaço para o acontecimento, para novos agenciamentos, aberto para o que o encontro com o outro pode possibilitar (LAZZARATO, 2006).

A MT Escola de Teatro é um projeto visionário. Nasce de uma sistemática cobrança dos trabalhadores e trabalhadoras da cultura de Mato Grosso por espaços de educação e formação. Se tornando o primeiro curso superior em artes cênicas, de forma presencial, ofertado em Mato Grosso. É um projeto de iniciativa pública, vinculado às ações do equipamento cultural conhecido como CineTeatro, o mais antigo teatro instalado em Cuiabá- Mato Grosso. O projeto é financiado pela Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer, do Governo do Estado, por meio de uma parceria público/privada com a Associação Cultural Cena Onze.

A proposta pedagógica da Escola valoriza a multiplicidade de resultados, muitas vezes esperados, mas também abertos ao acontecimento não controlado, que pode acontecer na interface propositiva da relação que se estabelece entre o fazer e da reflexão enquanto se faz. Em outras palavras, a Escola pauta-se por um projeto artístico

-pedagógico que valoriza a experiência prática como construção do processo de ensino/aprendizagem. Essa experiência formativa tem sido reconhecida nacional e internacionalmente como uma proposta ousada e de excelência por diversas organizações.

A construção do processo pedagógico da MT Escola parte de uma inspiração da experiência muito bem sucedida realizada pela SP Escola de Teatro, instituição que atua no estado de São Paulo e que responde pela direção pedagógica do projeto em Mato Grosso. A estrutura orgânica das duas instituições atende a um pensamento holístico de mediação com as artes do palco. Mesmo que tenha sofrido adaptações para atender as regras da educação superior brasileiras, a proposta ainda mantém sua essência, a intensificação da experiência coletiva, em que todos “respiram o mesmo ar”, como um instrumento sistêmico de formação. Isso significa que todos os departamentos, cursos, formadores e estudantes devem compartilhar os princípios e processos educacionais adotados.

É importante que haja um compreensão e esforço pela busca de uma flexibilização da hierarquia do processo de ensino/aprendizagem. Todos os envolvidos no projeto participam da construção de maneira equilibrada. É fundamental que haja uma ampliação do sentimento de pertencimento para que o potencial criativo proporcionado pela intensificação das relações seja sempre superior aos problemas ocasionados por esta experiência imersiva. Os princípios que regem a escola estão baseados na busca pela autonomia na construção do conhecimento, e para isso é fundamental que todos os envolvidos estejam abertos para ampliar as relações, deixar-se afetar pelo entorno e a partir dos desafios encontrar os caminhos necessários para resolução das tarefas impostas, sejam estes o corpo docente ou discente da escola. Dessa forma, mesmo que haja um esforço de adaptar esse procedimento mais horizontalizado nas caixas e modelos educacionais anacrônicos que as regras educacionais brasileiras impõem, como disciplinas obrigatórias, regras, grades curriculares duras, e procedimentos de

avaliações que não dão conta das questões individualizadas e dos processos específicos de construção do conhecimento, o processo pedagógico da MT Escola encontra as brechas e caminhos alternativos para escapar do perfil conservador do ensino que conhecemos.

A pedagogia da escola também cria uma conexão com a sociedade, ao propor experiências culturais que partem de assuntos e temas que se conectam diretamente com a realidade social contemporânea. O processo criativo da Escola ponderado em módulos que valorizam a emancipação criadora, o pensamento crítico e a confluência de elementos internos e externos, garantindo uma relação intensa com o meio em que esses estudantes estão inseridos. Evidenciando que a prática educacional das artes cênicas também cumpre um importante papel social. De acordo com o site oficial do projeto² os principais pressupostos do projeto pedagógico da escola são:

Ensino não hierárquico: A MT Escola de Teatro baseia-se em um modelo de ensino que rompe com o regime de subordinação das pedagogias tradicionais. O conhecimento avança de acordo com trabalhos práticos e reflexivos, levando em consideração o ritmo de aprendizes e formadores.

Ensino não cumulativo: A escola, apesar do sistema educacional brasileiro obrigar que haja uma acumulação progressista da educação, flexibiliza da maneira que for possível a construção hierarquizada e cumulativa. Entendendo que compartimentar o conhecimento artístico é uma contradição improdutiva, pois ele deve ser trabalhado com um mecanismo de expansão, desdobramento natural do fazer artístico, e não de acumulação. Assim o estudante pode entrar na escola em qualquer estágio e cumprir seu próprio percurso de construção de conhecimento. Sem necessariamente seguir uma cronologia rígida e única para todos. Na mesma escola estudantes novos e antigos estudam juntos.

Ensino Modular: Um módulo corresponde à unidade de conteúdos e práticas daquele semestre. O estudante da MT Escola de Teatro frequenta quatro módulos independentes

² Fonte: www.mtescoladeteatro.org.br

num dos cursos regulares oferecidos, cada um com a duração de um semestre e são identificados por cores: verde, amarelo, azul e vermelho.

(Fonte: <http://mtescoladeteatro.org.br/>)

E está assentado num fundamento pedagógico que apresenta os seguintes elementos estruturais:

1. Módulo: Transcende a estrutura convencional do conteúdo sistematizado por semestre. Compreende um período de ensino e aprendizagem no qual coexistem um Eixo, um Operador e um Material a serem investigados e/ou estudados durante o desenvolvimento de um projeto cênico, permitindo a interação e o trabalho conjunto.
2. Eixo: Define as linhas de pensamento que atravessam ideias, linguagens e estéticas a serem investigadas pelos participantes do processo de criação teatral. Este, ora tangencia as fontes históricas, ora persegue a ruptura potencializada no ato de criar no mundo de hoje. O Eixo deve estruturar e conduzir os processos de estudo e criação cênica. O Eixo deve estruturar e conduzir os processos de estudo e criação cênica, a saber: Verde – personagem/conflicto; Amarelo – Narratividade; Azul – Performatividade; Vermelho – Investigações teatrais a serem definidas pelos próprios aprendizes
3. Operador: A cada Módulo, de acordo com o Eixo e o Material previstos, são definidos os pensadores que nos permitirão estabelecer discussões entre os formadores e estudantes e aquilo que os rodeia, propiciando um olhar sobre o mundo. Trata-se da possibilidade de olhar para a vida com base em uma pessoa que se torna o disparador/provocador dos conteúdos que serão levados à cena. Num diálogo contínuo com o Eixo e o Material, essa pessoa nos permitirá pensar a criação cênica dentro das imbricações entre a Forma e o Conteúdo.

4. A cada proposição teatral e de acordo com o Eixo e o Operador, são definidos os materiais de trabalho que têm como objetivo encaminhar as investigações cênicas. Esses materiais funcionam como um tema que coloca os aprendizes em diálogo e atrito criativo com as suas poéticas ou fatos que tenham repercussão com o seu universo. Desse modo, pode ser um texto selecionado ou escrito pelos aprendizes; um fato histórico que tenha marcado a cidade, e que permita iniciar uma investigação envolvendo determinadas experimentações cênicas; e ainda materiais imagéticos de fotografos do século 20, que registraram relações éticas e morais no mundo, por exemplo.
5. Matriz: Substitui a noção de grade curricular. A Matriz pressupõe o ensino inter e transdisciplinar. Essa disposição favorece paralelos, entrecruzamentos de percepções lançadas por formadores e aprendizes vindos de trajetórias as mais distintas. Modo de organizar e distribuir os conteúdos que, no caso do teatro, estão aliados à prática.
6. Artista Pedagogo: Trata-se de iniciar os estudos do Módulo com base em produções e referências artísticas da contemporaneidade. Interessam os artistas que construíram suas obras ou suas trajetórias criativas dentro das perspectivas do Eixo. Em face disso, busca-se estruturar o processo de formação em diálogo com outros artistas que, dentro do Módulo, tornam-se os pedagogos na condução das atividades desenvolvidas.³
7. Experimento é a fase na qual os aprendizes se dirigem a projetos diferenciados, integrando vários pares de cursos distintos na realização de um procedimento comum. Por exemplo, um aprendiz do curso de Atuação, durante o Processo, vai estudar, na sala de aula, os elementos do texto

³ Fonte: <http://www.spescoladeteatro.org.br/sistemapedagogico/funcionamento.php>

dramatúrgico por intermédio do Material definido para o Módulo. Na etapa seguinte, o chamado Experimento, eles terão uma parte das aulas entre si e vão mesclar outra parte com colegas de outros núcleos para desenvolver um projeto específico relacionado ao Eixo, ao Operador e ao Material. Nesse caso, um projeto “x” abrigará dois ou três aprendizes de Atuação, que vão se unir a dois ou três aprendizes de Direção, de Cenografia e Figurino, etc. Esse novo grupo, com uma estrutura semelhante a uma trupe teatral, formará uma célula de trabalho que desenvolverá um projeto articulado a ser exposto à Escola ao final do período do Experimento.

8. Formação: Após o Experimento, tem a Formação, etapa na qual os aprendizes retornam aos seus cursos de origem. A Formação tem como objetivos realizar a avaliação do Estúdio e, especialmente, do Experimento, sistematizar os conhecimentos vivenciados na prática e ampliar o repertório teórico e técnico. A intenção é subverter o caminho convencional do “saber” para o “fazer”, mesclando-os. Os aprendizes são incentivados a refletir e a investigar determinados Eixos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos diferenciados para cada Módulo. Não há uma montagem de espetáculo final. Em cada semestre, se acolhem as cenas curtas e os Experimentos afins.

MT Escola: por uma pedagogia da experiência

A arte, de maneira geral, é uma manifestação que não se prende, durante muito tempo, em categorizações estanques. Por seu caráter intrínseco de gerar relação em potência afetiva, de adentrar camadas mais profundas da subjetividade e criar conexões, seja de quem a faz ou de quem entra em contato com uma obra artística. É uma construção em processo interminável. E seus atravessamentos em múltiplas direções favorece a sua fluidez. Herdeira desse processo híbrido de agencia-

mentos múltiplos e multidirecionais, o teatro é uma dessas manifestações que não se prende a rigidez de uma linguagem. Com certeza sofreu, ao longo dos séculos, as contaminações de outras manifestações artísticas como as artes visuais, audiovisual ou a música. Também carrega elementos do que hoje se chama de performance. Pensando assim como é possível construir um processo pedagógico que não seja estanque, fixo, rígido? Como construir um processo pedagógico que reflita e também dialogue com a fluidez da arte e da cultura?

Se pensamos a partir de Bourriaud (2009), as pedagogias formais e suas funções de controle social e organização do conhecimento, em sistemas rigidamente estruturados, acabam por minimizar possibilidades mais potentes de relação entre os envolvidos no processo, e entre este e outros elementos que compõe os contextos que a educação está inserida, como a própria relação com a sociedade.

O processo pedagógico da MT Escola de Teatro, como disparador de processos potentes e atravessamentos artísticos, também é capaz de trazer à tona realidades que muitas vezes ficam disfarçadas nos processos tradicionais, que não personalizam a educação ou pouco se importa com as diferenças entre os envolvidos. Revela suas problemáticas e possibilita o próprio início de um enfrentamento coletivo compartilhado. A pedagogia proposta pela MT Escola, pautada em procedimentos que permitem o acontecimento (LAZZARATO, 2006), cria uma situação de contato de diferentes níveis, às vezes profundo, amplifica o encontro e também o confronto de sujeitos com o mundo que vivem.

Para a escola ler as representações, as contradições e as experiências das relações contemporâneas, percebendo como a concepção de educação tradicional é estruturada a para não gerar relação e experiência, e propõe uma quebra, uma rachadura, uma brecha nas veias da pedagogia formal, subverte essas lógicas e opera em outros eixos, e isso faz parte não só da própria ação poética da pedagogia, mas de um modo de resistir aos processos enrijecidos da educação. Seus processos, mesmo que ainda precisem de estru-

turas mínimas de organização, são instrumentos que intensificam a partilha, a construção coletiva, a experiência livre como potência transformadora.

Ao ingressar na escola, os estudantes, formadores e todos os envolvidos, trazem a sua própria poética, e reconhecem ali um ambiente potente para habitar seus corpos, gerando novos sentidos e logo percebem uma diferença dos outros ambientes educacionais: a pedagogia provoca e promove a relação, seja esse relacionar entre os próprios envolvidos, com os formadores e corpo discente de maneira geral, seja com a cidade toda, e todas as questões que orbitam nossa vida em sociedade. E isso faz com que esses sujeitos criem outras corporalidades, outras formas de se relacionar. É preciso se abrir, se conectar, se permitir conectar, criando um ambiente onde é possível enxergar de outra forma os outros corpos, a cidade, o contexto, e possibilita uma percepção mais sensível para as questões sociais. Ao se permitir entrar em contato com o outro, em níveis muitas vezes mais profundos que as relações normais em sociedade, esse corpo produz outras condições e possibilidades de *existência* e interação, desafiando as lógicas mais formais e conservadores de sociabilidade, criando novas corpografias. Um corpo que deseja ser e sentir a experiência.

Uma das características que mais me chama atenção nos trabalhos e experiências realizadas pelos estudantes da escola, é o seu processo de construção, proveniente de uma estrutura criativa que conjuga horizontalmente relações entre diversos corpos, processos de conhecimento, origens e formas de lidar com a experiência da relação. Esses formatos e procedimentos de criação são conhecidos no campo das artes cênicas como trabalho de grupo, companhia, coletivo etc, na MT Escola chamamos de núcleos, que dentro da etapa chamada “Experimento”, simulam o que esses artistas vão viver fora da escola. Apesar de cada estudante ter um papel específico (ator, diretor, dramaturgo, figurinista, iluminador, produtor, etc), a criação é feita de maneira compartilhada.

O conflito de ideias, o conflito de desejos. Os corpos negociam seus desejos e partilham uma luta. Juntos esses corpos constroem seu próprio processo pedagógico, seu conhecimento. É claro que a relação intensificada gera conflitos. O conflito é a própria potência de vida, a biopolítica de que fala Pelbart (2011), o poder da vida, que nega qualquer prévia atribuição de papéis, funções, de formas de performar gênero, de perceber o mundo, de afeto. Efetuar uma outra vida possível, que ainda não está dada, que um acontecimento pode possibilitar, implica que haja modos de agir e de sentir alternativos a lógica conservadora que estamos programados, diferente das formas de relação que estabelecemos no cotidiano seja com artista, seja como estudante, seja como formador.

A pedagogia formal que conhecemos neutraliza o acontecimento, reduz a criação de possíveis e sua realização ou efetuação. Faz com que tenhamos pressa em ver resultados. Nos forçamos a produzir de maneira serializada. Neste processo de vida em ritmo alucinante se vive dentro de possibilidades já determinadas, pré-construídas, programadas, normalmente calcados em oposições simples e combinações limitadas. Em procedimentos padronizados. Nossa liberdade é exercida exclusivamente para escolher dentre um determinado número de possíveis que outros instituíram ou conceberam. Não participamos da construção dos mundos, não formulamos problemas, não inventamos soluções, nossas escolhas são reflexos de alternativas preconcebidas. Por esse motivo que temos a sensação muitas vezes que não é possível a criação de uma outra forma de pensar a pedagogia para as artes. Que não é possível que uma experiência estética nasça e aconteça sem uma dramaturgia, por exemplo. Nosso sentimento passa por uma sensação de impotência, aborrecimento e tédio, as estruturas tradicionais nos afastou da dinâmica do acontecimento. Ficamos restritos a experiências previsíveis, controláveis, segmentadas.

Larrosa (2015) nos apresenta uma perspectiva importante para pensarmos sobre experiência e acontecimento. Para o autor muitas

coisas acontecem a todo o momento, se pensarmos na cidade, nos espaços públicos e de convivência isso se amplia ainda mais, mas *nada nos acontece*. E realmente, na sociedade em que vivemos tudo está devidamente organizado para que nada realmente nos aconteça. Ensaíamos a exaustão, repetidas vezes, para que nada saia do roteiro. A cidade é carregada de informação, de dados, de publicidade, de sons, cheiros e diversos elementos que compõe a sociabilidade. Tudo é informação, mas informação não é experiência. O ser humano é o tempo todo estimulado por todos os lados e de todas as maneiras, tudo o atravessa, tudo o agita, pode chocar, pode ou não deixá-lo interessado, mas parece que, mesmo assim, nada lhe acontece.

Mas efetuar a experiência e se abrir para as possibilidades que o acontecimento pode nos proporcionar requer um gesto de interrupção. Exige que reposicionemos nosso olhar, requer que paremos para pensar, para escutar, agir diferente, demorar-se nos detalhes, borrar nosso olhar focado, extrapolar o cotidiano. Colocar nosso corpo em experiências que nos afetam, que mexem com nossas certezas. Na MT Escola de Teatro, os estudantes são motivados a interromperem suas vidas e seus processos cotidianos e convidados a encontrar uma nova forma de pensar a arte. Param e experimentam, uma nova possibilidade de vida.

Criar coletivamente, a partir de procedimentos horizontalizados, é um processo mais demorado, envolve muitas negociações e processos de conjugação de desejos. Há muitas coisas para se decidir, busca-se, na medida do possível, o consenso. Muitos núcleos não conseguem alcançar o êxito que almejavam, e está tudo bem. Errar também é importante. A experiência é mais importante que o resultado. O laboratório, o teste e a discussão, exige uma demanda de tempo maior, gerando mais esforço e entrega por parte de todos os envolvidos.

A potência desses corpos em relação e afeto mútuo está exatamente nessa possibilidade da composição de subjetividades, que juntos criam um terceiro estado, que mesmo formado pela justaposição dos desejos se torna um novo, um acontecimento,

uma experiência do estranho, do imprevisto, do risco. Enquanto processo, esses estudantes/participantes são criados por infinitos intervalos que se cruzam, constituindo uns aos outros, se engendrando, se constituindo e constituindo o outro. Processo esse que não se conclui, não se fixa em uma obra estática ou em uma possibilidade de acabamento, pois sempre haverá novos elementos que entram na relação. Partem de múltiplas formas e possibilidades, conjugando sujeitos-processualidades, que mesmo em si já são formados por entrecruzamentos.

Permitir e se abrir para a potência do encontro. Deixar-se afetar pelo corpo do outro, pela cidade, pelas questões que nos atravessam e nos mobilizam a agir. Se aliar a outras pessoas que também querem participar do processo. A MT Escola de Teatro é um campo de experiências, um espaço para o acontecimento, para novos agenciamentos, aberto para o que o encontro com o outro possibilita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FISCHER, Stela. **Processo Colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec. 2010

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre Experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1º Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Ed. 34, 2005.

TEATRO/EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NAS CONFLUÊNCIAS DAS ÁGUAS DO AMAZONAS

Annie Martins Afonso¹

Eneila Almeida dos Santos²

Resumo

O Estado do Amazonas ganha em 2010 a primeira graduação de formação artístico-cultural e pedagógica em Teatro – Curso de Bacharelado e Licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas, uma conquista da classe artística local em esforço conjunto com a Federação de Teatro do Amazonas (FETAM) e a Secretaria de Estado de Cultura (SEC). Os anos anteriores foram de luta e muita espera, motivo pelo qual as duas autoras deste artigo migraram para outros Estados, Sul e Sudeste, em busca de formação inicial em Artes Cênicas e retornam para assumir como docentes concursadas do curso. Este artigo propõe contar uma história de conquistas e desafios com o Teatro enquanto linguagem, conhecimento e revolução nas brechas dos poderes amazônicos, estes que, muitas vezes, oprimem as confluências das águas em um contexto repleto de divergências e convergências. A pesquisa é de natureza quantitativa e cartográfica, isto é, parte do encontro com os pares e ímpares dessas lutas, professores(as), egressos(as), e estudantes do Curso. Para além dos dados quantitativos, pretende-se aqui confluir com disponibilidade as escutas e falas sensíveis sobre o caminhar do Teatro/Educação no Estado do Amazonas até o ano de 2020, num processo de entendimento da descolonização do ensino de Arte e da importância da linguagem Teatral.

Palavras-Chave: Currículo; Teatro/educação; Projeto Pedagógico Curricular.

1 Professora do Curso de Teatro da UEA-AM. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR-PR. Coordenadora do Projeto Arbitrio: Teatro na Prisão.

2 Professora do Curso de Teatro da UEA-AM. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil(2008) Professora do PPGICH – UEA-AM.

Abstract

In 2010, the State of Amazonas wins the first graduation of artistic-cultural and pedagogical training in Theater - Bachelor's Degree and Degree from the State University of Amazonas, an achievement of the local artistic class in a joint effort with the Federation of Theater of Amazonas (FETAM) and the State Secretariat of Culture (SEC). The previous years were of struggle and much waiting, which is why the two authors of this article migrated to other states, South and Southeast, in search of initial training in Performing Arts and return to take on as professors in the course. This article proposes to tell a story of achievements and challenges with the Theater as language, knowledge and revolution in the gaps of Amazonian powers, which often oppress the confluences of the waters in a context full of divergences and convergences. The research is of a quantitative and cartographic nature, that is, part of the encounter with the peers and peers of these struggles, professors, alumni, and students of the Course. In addition to the quantitative data, it is intended here to come together availability of listening and sensitive speeches about the journey of Theater / Education in the State of Amazonas until the year 2020, in a process of understanding the decolonization of Art teaching and the importance of Theater language.

Keywords: Curriculum; Theater / education; pedagogical project.

A metáfora das Águas nos permite mergulhar nessa história com a certeza que no encontro do rio Negro com o rio Solimões³ as águas correm lado a lado, preservando-se ao mesmo tempo em que se afetam para em seguida se entranharem. Assim, vemos nesse processo histórico, cultural, artístico e pedagógico do Curso de Teatro do Estado do Amazonas, vários percursos que se confluirão aqui em escutas e falas sobre as remadas⁴ do Teatro/Educação no Estado do Amazonas em seus 10 anos de resistências.

As pesquisadoras em questão confluem neste momento para contar um pouco da história do Teatro/Educação no Estado do Amazonas, a partir das suas vivências, lutas, aprendizados e desafios na formação do primeiro curso de Teatro do Estado do Amazonas e da UEA, na capital Manaus, que abriga em seu entorno e dentro de si a maior floresta do mundo, a floresta Amazônica. É nesse cenário de processos de colonização e descolonização constantes, que o Teatro/Educação adentra com toda a sua força potencializando a crítica às crises e caminhos possíveis, reorganizando e acompanhando os espaços de ensino da cidade e interiores, reclamando seus direitos, mas ainda sentindo abismos entre o ideal e os muros que impedem a arte de emergir. As águas são profundas, estamos na superfície tentando nadar.

Eu, Eneila Santos (1970) nascida em Alvarães, município localizado a 531km da capital do Amazonas, seguindo o banheiro⁵ no ir e vir das memórias, tenho no final da década de 1980 um desejo, sequenciar a formação em Teatro, iniciada nos cursos do

3 Rio Negro e Solimões são os rios que se encontram e formam o famoso Encontro das Águas sendo uma das principais [atrações turísticas](#) da capital amazonense. Trata-se de um fenômeno natural único onde água barrenta (Rio Solimões) e água negra (Rio negro), por questões de velocidade, acidez e temperatura se encontram e não se mistura, respeitando as características um do outro (grifo nosso).

4 Remadas: referente ao remo – instrumento de remagem do/a caboclo/a amazônida que navega com sua canoa pelos rios

5 Banheiro: termo utilizado por nós amazônidas para se referir às ondas de um rio, que são mais brandas e constantes

projeto Rondon, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, no campus avançado do município de Tefé. Em Manaus, realizo cursos técnicos de Teatro no saudoso *Teatro dos Artistas e dos Estudantes*, hoje *Teatro Américo Alvarez*, juntando-se como acontece no encontro das águas, às ricas experiências de palco no *Grupo de Teatro Estudantil Jurupari*, no qual estabeleci uma relação de afeto pela natureza acolhedora do coletivo, artistas, estudantes e espectadore/as, até o momento do meu deslocamento, rumo a outros fluxos até atracar em 1989 na cidade de São Paulo, graduando-me professora/artista/pesquisadora em Artes Cênicas, em 1992.

Eu, Annie Martins (1985), nascida na capital Manaus, neta de avós ribeirinhas, uma delas indígena da etnia Tikuna da fronteira com o Peru, mulheres marcadas pela vivência com a floresta e por toda a exploração proporcionada pelos seringais⁶ em nome do ‘progresso’, com essa bagagem impregnada, após 5 anos de experimentos de Teatro de Rua e de palco na capital, em busca de conhecimento, também resolvo mergulhar em águas mais frias, na capital sulista do Estado do Paraná (2005 – 2011), fortemente marcada pela imigração europeia de alemães, poloneses, ucranianos e italianos. Aos poucos vou construindo meu lugar de fala (RIBEIRO,2019)⁷, como mulher do Norte, potencializado as raízes amazônicas e travando lutas desde a graduação em Licenciatura em Teatro e em Comunicação Social em Universidades

6 Seringais: referência ao Ciclo da Borracha (1º Ciclo de 1879-1923/ 2º ciclo de 1942-1945), quando árvores de seringueiras produziram látex destinado à exportação para fabricação de pneus e outros produtos com a matéria-prima da borracha por meio do regime de exploração e quase escravização do seringueiro. O analfabetismo massivo, o exercício da atividade por crianças que era comum, a falta de escolas próximas aos seringais agravava a situação. (grifo nosso).

7 Lugar de Fala: Termo cunhado pela autora brasileira negra Djamilia Ribeiro – “(...) pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia” (p.89)

Públicas para compreender a potência do Teatro/Educação e a sua necessidade na minha cidade natal.

Avançando um pouco nessa história de caminhos, lutas e desafios, em agosto de 2009, sob a organização da Secretaria Estadual de Cultura do Amazonas (SEC-AM) em colaboração com a Federação de Teatro do Amazonas (FETAM), foi desenvolvida uma pesquisa junto à classe artística local, com fóruns de discussão, reuniões e debates sobre a criação do Curso de Graduação em Teatro. A classe artística pressionou o governo do Estado para atender a demanda de conhecimentos da linguagem teatral, quando o então secretário de Cultura⁸, encaminhou a criação do Curso de Teatro com um Projeto Pedagógico encomendado e feito por um profissional do Estado de Pernambuco, para abrir de imediato e com urgência o curso em 2010.

Nesse período, o Amazonas, de acordo com o anuário de estatísticas culturais de 2009, era o segundo entre os Estados da Região Norte a apresentar o maior número de teatros (sendo treze no Amazonas e dezesseis no Pará com uma promissora agenda cultural e grandes expectativas pela formação na área, sem falar na exuberância do cartão postal do Amazonas e da cidade de Manaus, o Teatro Amazonas⁹, que muito contribuiu nessa decisão.

Em 2010, fruto dessas articulações políticas, artísticas e culturais, o Amazonas ganha o primeiro curso de Graduação em Teatro, nas modalidades bacharelado e Licenciatura, uma conquista

8 Secretário de Cultura: A Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas foi criada em 1997 e teve como seu secretário até o ano de 2017, o advogado, professor e procurador efetivo da UEA, Robério Braga que permaneceu no cargo por 20 anos, convivendo ao mesmo tempo com constantes críticas e super elogios a sua gestão (grifo nosso).

9 Teatro Amazonas: “Principal símbolo cultural e arquitetônico do Estado, o Teatro Amazonas, localizado no Largo de São Sebastião, no Centro de Manaus, mantém viva boa parte da história do ciclo da borracha, época áurea da capital amazônica. Inaugurado no dia 31 de dezembro de 1896, o Teatro surpreende e encanta pela imponência” (Portal da Sec-AM).

tardia e necessária, conforme relatado no primeiro Projeto Pedagógico do Curso,

(...) pela falta de perspectivas em virtude da inexistência de cursos universitários que ofereçam formação artístico-cultural e profissional no âmbito do Teatro, da mesma forma que a Educação básica ressentia-se pela ausência de professores licenciados em Teatro para atender a disciplina no ensino formal. (PPC 1, 2010, p.24).

A professora Gislaïne Pozzetti, graduada em Teatro (FEBASP-SP) com atuação no ensino de arte formal e com as populações ribeirinhas do Amazonas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), assumiu a coordenação pedagógica e administrativa do curso e abriram-se vagas para professores contratados/as. Neste momento, eu, Annie Martins, retorno às águas amazônicas em 2011 e assumo uma das vagas, junto a Professora Vanja Poty Menezes, vinda de São Paulo. Três mulheres das artes cênicas e da educação ficam à frente desse importante desafio: criar a base de formação para o Teatro/Educação no Amazonas. Precisávamos de mais profissionais que se conectassem à Amazônia.

Ser docente desse curso é a realização de uma utopia, o mais prazeroso é que ao longo desses anos, agregamos e engajamos professores que, além do amor pelo teatro, cultivam empatia pelo ambiente amazônico¹⁰

Um cenário de sonhos e resistências começava a se formar. Com a chegada do curso, o quadro das linguagens artísticas necessárias ao ensino formal de Arte estava completo: desde 1981 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), os cursos de Graduação em Artes Visuais (que passou pelas nomenclaturas Desenho, Artes Plásticas e Artes Visuais) e o Curso de Graduação em Música, na modalidade licenciatura; desde 2001, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), os cursos de graduação em Dança e Música, nas modalidades

10 Depoimento da Profa. Dra. Gislaïne Pozzetti, primeira coordenadora do Curso, em setembro de 2020.

bacharelado e licenciatura e, finalmente em 2010, o Curso de Teatro da UEA-AM, nas modalidades bacharelado e licenciatura.

Assim, eu, Eneila, com a docência iniciada em águas doces e promitentes nas influências do mar, retorno em 2013 para assumir as primeiras vagas de concurso para professor/a do curso de Teatro da UEA. Um processo que não exigiu conhecimentos dessa história local e regional, mas que desemboca outra vez aqui, para então alargar os fluxos das águas, preservando memórias, acrescentando saberes e fazeres. Eu e mais 05 (cinco) professores/as em sua maioria com formação em Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas vindos de outros Estados (Distrito Federal, Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul) nos juntamos às três professoras (Gislaine, Annie e Vanja) para compor o time de apenas 09 (nove) professores/as concursados/as para fomentar a base de organização do Teatro/Educação no Amazonas, um curso com duas modalidades, logo alterado para período integral. O desafio começava.

O primeiro currículo de formação em Teatro, observado em suas premissas no PPC, mantinha-se em linhas gerais coeso, atendia às exigências das Leis de Ensino, coadunava com as Diretrizes Curriculares de Graduação na área, e obedecia aos princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI da UEA, mas sem muitas afinidades às peculiaridades da região, apesar das promessas de atentar-se principalmente às características socioculturais amazônicas. Os processos de interculturalidade (OLIVEIRA, 2015) se faziam necessários, isto é, o intercâmbio descolonial dos saberes, potencializando os saberes locais para fomentar uma base de Teatro-Educação mais plural. Especialmente no Amazonas, onde o racismo estrutural em relação às populações afro-ameríndias se faz presente fortemente até os dias atuais com áreas intensas de queimadas à floresta e despejo ou destruições de territórios indígenas, bem como a dificuldade de lidar com a legitimidade dessas identidades.

Desde seus momentos iniciais, a Interculturalidade tem significado uma luta na qual estão em permanente disputa

assuntos como identificação cultural, direito e diferença, autonomia e nação. Não é de se estranhar, nesse sentido, que um dos espaços centrais desta luta seja a educação, como instituição política, social e cultural: espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado. Por isso mesmo, o entendimento de que a interculturalidade seja eixo e dever educativo é substancial (WALSH,2009, p. 10).

O PPC foi elaborado por especialista da área de outro estado e região, com estrutura teórica, epistemológica e metodológica consistente e construído à luz de outros programas nacionais de graduação em Teatro. No entanto, visto que não se adaptava ao contexto local, passou pela primeira revisão e alteração em 2012 pelas então 3 (três) professoras que ministravam aulas no curso e mais alguns professores compartilhados. O curso recebeu a nota 4.0 (quatro) em sua primeira avaliação pelo Conselho Estadual de Educação CEE, em 2014, um início promissor a excelência almejada pelo/as idealizadore/as.

O Projeto de um curso de graduação reflete as concepções identitárias, filosófica e pedagógica do seu coletivo acadêmico, professores/as, estudantes, técnico/a administrativos/as e setores de apoio, principalmente, do seu Núcleo Docente Estruturante –NDE, que tem atribuições de acompanhar todo o processo de ideias, consolidação e avaliação de cada etapa do projeto, aqui focado apenas na modalidade da Licenciatura, pela proximidade de formação inicial das autoras.

(...) formar professores de teatro preparados para responder às necessidades da sociedade contemporânea em processos de ensino e de aprendizagem, de ordem teórico-prática, desenvolvendo competências críticas, metodológicas e criativas, a fim de que possam atuar prioritariamente, na educação básica (PPC 1,p.26).

Um PPC que ensaja de forma ousada para o contexto operacional, um perfil sólido de formação docente, pela carência de

professores/as, de estrutura física, técnica, com 3.245 (três mil duzentas e quarenta e cinco) horas de curso, quando 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, era o mínimo estabelecido pela legislação, incluso as 600 (seiscentas) horas de práticas pedagógicas, 200 (duzentas) horas a mais do exigido legalmente. Um modelo ideal cheio de características dos mares de fora. Os rios e a floresta, ainda se encontravam secundários nessa base de formação do Teatro/Educação no Estado do Amazonas.

A organização curricular se tornou desproporcional quando fатиou demasiadamente alguns componentes como *Literatura Dramática*, *Voz e Movimento* e aglutinou em *Elementos Visuais*, conteúdos de iluminação, figurino e maquiagem em uma única proposta e a quase inexistência de componentes voltados ao teatro local ou regional, dando ênfase às suas histórias, às experiências do campo do Teatro e das Artes, aos grupos de Teatro, sobrecarregando os componentes *Processos Culturais do Brasil* (obrigatório) e *Seminários de Cultura Amazônica* (eletiva) para tais incumbências.

Avaliação burocrática e Reavaliações sensíveis para o Teatro-Educação no Amazonas

A primeira avaliação do curso foi feita em 2014 por profissionais do sul e sudeste, que sugeriram um curso mais amplo, aumentando carga horária de componentes regionais/locais, porém, especialmente motivando a inclusão de mais componentes curriculares técnicos/teóricos e práticos da especificidade da linguagem teatral, sugerindo um curso integral. Em 2015, entra em vigência o segundo PPC de *Licenciatura em Teatro*, uma construção dialógica e colaborativa entre professores/as, técnico/a-administrativos/as e setores de apoio da universidade e, principalmente, representantes do corpo discente e de parte do/as egresso/as. A oportunidade de protagonizarmos uma proposta alicerçada em realidades agora

conhecidas, experimentadas, podendo fazer trocas, acréscimos e modificações no antigo e desafiante PPC (1).

A organização do projeto em vigência até o ano de 2020 foi pensada em inúmeros encontros que ultrapassavam o horário pedagógico e os lugares e espaços da academia. Nos dividimos em grupos e responsabilidades nessa construção e desconstrução que intuía acertos e melhorias na qualidade do curso, considerando as contribuições do/as representantes discentes e de egresso/as, as avaliações do colegiado sobre os componentes e suas relevâncias para a área de Teatro nas sociedades amazonenses, considerando mudanças, ajustes e adaptações refletidas coletivamente, tendo como Diretrizes Gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino e aprendizagem uma “...relação entre as artes da cena e os processos de formação e reinvenção do sujeito” (PPC 3, no prelo), amazônida!

O curso de Teatro passou a ser integral, ofertado nos períodos matutino e vespertino, para assim atender aos procedimentos artísticos e pedagógicos, teóricos e práticos nas 3.300 (três mil e trezentas) horas, da modalidade Licenciatura, mantendo-se firme na busca pela excelência nesse campo do conhecimento e atuação cênica, tão almejada pela comunidade acadêmica amazonense.

Desta forma, ampliamos possibilidades de utilização dos espaços nos lugares ociosos da Escola de Artes e Turismo ESAT, diversificamos as atividades complementares nos contextos acadêmicos, científico e culturais, criamos um Núcleo de Pesquisa e Experimentações das Teatralidades Contemporâneas-TABIHUNI e uma dezena de projetos de extensão que ultrapassavam os muros da escola e se faziam presentes nas comunidades quilombolas, indígenas, prisionais, escolares, nos centros culturais e comunitários, nos pontos de ônibus, em hospitais e no entorno da instituição.

O curso também promoveu importantes eventos artísticos-pedagógicos¹¹ que foram um marco para o contexto de Teatro/Educação e para a cena Teatral no Amazonas, além de fomentar o ensino na pós-graduação com a criação da Pós Lato Sensu *Ensino de Arte UEA* e está no *Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes)* junto à Universidade Federal do Amazonas (UFAM); também participou de importantes eventos de arte-educação e esteve junto ao PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), realizando formação de arte-educadores/as nos municípios no interior do Amazonas (Barreirinha, Borba, Parintins, Itacoatiara, Coari, Manacapuru, etc), em que a floresta e os rios se mostram a todo momento; estabeleceu parcerias com outras Universidades do Norte para participação em bancas, avaliações do curso, concursos e eventos artísticos e pedagógicos, com criação de associações. Em 2019 o Curso de Teatro da UEA junto a Faculdade de Artes FAARTES da UFAM, também sediou e Coordenou o Congresso Nacional e Internacional de Arte-Educadores, sendo um marco para o Norte. Neste momento de 2020, as duas pesquisadoras estão no conselho de criação da primeira Associação de Arte-Educadores/as do Norte, uma nova e necessária luta.

Saltamos em qualidade na formação do quadro docente efetivo e ainda conquistamos uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação, SEDUC com a cedência de 3 (três) professores/as para suprimir a demanda de componentes curriculares do Curso, bem como o intercâmbio com professores/as de outras unidades da UEA. O quadro a seguir mostra esse panorama:

11 Mostra Plínio Marcos I e II (2013 E 2014); Mostra de Teatro UEA (2013-2017); Mostra de Performances (2014-2019); Simpósio de Estágio da ESAT (2015-2018); Organização do Congresso Mundial de Teatro (ITI – Emirados Árabes/ 2017); Festival de Teatro da Amazônia (organização parte acadêmica – 2016-2017); II Seminário da Região Norte: Educação, Arte e Intercultura (2018); **IV Encontro Arcanos: Movimentos Decoloniais da Cena e o Imaginário Amazônico (2019)**; Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – Confaeb: Norte das Resistências (2019) e muitos outros.

**Quadro 1 – Título e Qualificação do Quadro Docente -
2020/2015**

Professore/as	2020	Doutore/as	Mestre/as		Doutorando/as	Mestrando/as
Efetivo/as	10	05	05		05	-
Cedido/as	03	-	01		01	01
Contratado	01	-	01		-	-
Professore/as	2015	Doutore/as	Mestre/as		Especialistas	
Efetivo/as	10	01	05		03	
Contratado	01		01			

No que tange à organização curricular, novos componentes passaram a se ajustar à identidade amazônica como *História do Teatro Latino Americano*, *História do Teatro Brasileiro e Amazônico*, *Abordagens Sócio Antropológicas da Cultura*, *Teatro do Oprimido*, *Pedagogia do Espectador*, porém permaneceram as desproporções dos conteúdos como *História do teatro*, organizados em 5 componentes. A partir de acordo firmado entre a UEA e a Secretaria de Estadual de Cultura SEC, tivemos a conquista árdua de ter o Teatro Américo Alvarez como sala de aula e de apresentações cênicas, o que não vingou devido às desculpas de reformas do espaço.

Em 2017 o curso passou pela segunda avaliação pelo CEE/AM que o reconhece e o autoriza por cinco anos, atribuindo a nota 3.0 (três), surpreendendo a todo o coletivo acadêmico que, apesar dos esforços e tantas inserções, meses de estudos e avaliações para qualificar o ensino e aprendizagem no campo do Teatro, se prejudicou pela falta de compreensão das Políticas Públicas da instituição e do Estado em não atender ao mínimo necessário a um curso de Graduação em Teatro, como por exemplo: ter pelo menos um Teatro equipado, recursos técnicos de luz, som, cenografia, para não esgotar a prática metodológica dessa área do conhecimento em salas de laboratórios precárias, por não possibilitar contratações de

professore/as para as especificidades do curso. Tantos sonhos e a condição ínfima de ter que provar pelas práticas teóricas de todas as nossas ações artísticas e pedagógicas que somos uma Área do Conhecimento e queremos vez e voz nesse espaço de resistências Políticas e Culturais.

No primeiro PPC (2012-2014), o ingresso no Curso era de natureza única, 30 vagas divididas a partir do 5º semestre nas modalidades do Bacharelado e da Licenciatura, o que justifica o quadro abaixo de acompanhamento das etapas:

Quadro 2: Ingressantes, Concluintes e Andamentos

Ano	Ingressantes	Concluintes	Ativos 2020	Modalidade
2010	05	03	-	Vespertino
2011	13	08	02	
2012	13	10	01	
2013	21	15	01	
2014	06	04	01	
2015	08	2	03	

A partir do segundo PPC integral (2015) temos o seguinte panorama:

Quadro 3: Ingressantes, Concluintes e Andamentos

Ano	Ingressantes	Concluintes	Ativos 2020	Modalidade
2016	15	01	07	Integral
2017	10		07	
2018	10		06	
2019	15		15	
2020	17		16	

Com 43 (quarenta e três) egressos/as do Curso de Licenciatura em Teatro desde 2010, um número que representa conquistas, porém, mostra a quantidade de esforços que ainda temos para efetivamente ocuparmos um lugar de fala, isto é, um espaço representativo no Teatro-Educação, especialmente na Educação Básica no

Amazonas. Em recente pesquisa (junho de 2020) qualitativa/quantitativa por meio de questionário com 35 (trinta e cinco) perguntas aos/as egressos/as, e um encontro virtual onde todos/as puderam falar um pouco sobre os desafios da vida profissional, constatou-se o que o turno integral impedia muito/as de terem um trabalho/emprego que pudesse dar sustento financeiro, e dessa forma, alguns tiveram que trancar o curso ou abandonar, pois trata-se de uma questão crucial: sobreviver.

Dificuldade de conciliar vida acadêmica com o trabalho. O turno integral nos impede de ter um trabalho no outro turno, e colaborar com nossa situação financeira no decorrer da graduação. Para quem mora distante como era o meu caso, a situação piora, porque com as aulas iniciando às 08h, eu tinha de sair de casa às 05h, logo acordar às 04h. No retorno pra casa, a situação era pegar o ônibus lotado às 18h, ou então aguardar o tempo passar pra pegar ônibus menos lotado às 20h. E chegar por volta das 22h, pra fazer trabalhos ainda da faculdade. O problema alcança todos, mas no caso dos moradores das periferias distantes do centro, é uma problemática. Na minha época eu só queria me formar em teatro, e trabalhar tendo carteira assinada em outro lugar num turno, pra ter meu dinheiro certo no final do mês. As bolsas ajudam, mas não dão conta das dificuldades individuais, haja vista que só podemos ter uma por vez. (Depoimento 1-escrito por egresso do curso de licenciatura em Teatro, julho 2020).

O contexto amazônico não permitia ainda um curso integral com entrada específica das modalidades, uma vez que esse contexto não é ocupado por arte-educadores/as suficientes que possam desconstruir os estigmas e estereótipos da profissão em Artes, especificamente o Teatro-Educação no Ensino Básico no Amazonas. Na pesquisa realizada, a maioria afirmou que antes de ingressar na faculdade de Teatro, teve pouco contato com a Linguagem Teatral, e que durante o seu ensino básico, nenhum/a dos/as entrevistados/as havia tido o componente de Artes com ênfase em Teatro, por isso a

maioria não tinha clareza entre o significado das modalidades licenciatura e bacharelado,

Antes de escolher, só sabia que licenciatura era teoria e bacharelado era prática, então escolhi o bacharelado, pois queria ser atriz ou diretora, mas depois me arrependi, com o contato a alguns conteúdos pedagógicos que mudaram minha vida e depois pra sobreviver aqui fora, eu percebi que a licenciatura era o melhor caminho (Depoimento 2 -encontro virtual de acompanhamento, de egressa do curso de bacharelado e licenciatura em Teatro realizado em junho de 2020)

Com estes depoimentos e vivências de intensas escutas sensíveis, fomos nos fortalecendo e amadurecendo um Curso que pudesse suprir o conhecimento básico da linguagem teatral. Como mulheres, fomos construindo um espaço de fala e protagonizando lutas, vivenciando processos de sindicância¹² no curso, em defesa do ensino do Teatro e das práticas artísticas plurais. Assim, ocupamos a coordenação do Curso por três anos e meio (Annie) e outros importantes espaços de fala como Coordenação Pedagógica da unidade, coordenação geral de Estágio Supervisionado da unidade (Eneila) e ambas são membras de comissões da instituição bem como representantes da federação de arte-educadores/as do Brasil (FAEB).

Dessa forma, o acompanhamento a/os egressos/as, as suas formações continuadas e ocupações profissionais é intenso e diário, eles/as são o nosso termômetro e referência do que está de fato acontecendo no ensino de Teatro no Estado do Amazonas. O

12 Processos de Sindicância e denúncias do Curso de Teatro (censura): os anos de 2013 a 2015 foram marcantes para o Curso, que devido à mostra de cenas e discussões sobre processos de opressão relacionados às questões de gênero (machismo, feminicídio), também sobre racismo, homofobia e transfobia, sofre diversos ataques e denúncias de professores de artes da UEA, alegando a interferência do curso de Teatro às morais e bons costumes quando cenas sobre a decadência, marginalização e opressões às mulheres e homossexuais foram mostradas. Algumas denúncias foram arquivadas, mas a última passou por deferimento a favor do/as denunciante por parte do Ministério Público com sanção localizada no aviso prévio e divulgação detalhada de cada ação artístico-pedagógica com no mínimo um mês de antecedência.

curso colaborou na formação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) na ESAT para encaminhar processos de autoconhecimento e conflitos pessoais dos/as estudantes. Essa escuta sensível tão necessária é uma quebra de paradigmas no atual contexto educacional, ainda bancário (FREIRE, 1996):

Ensinar exige querer bem aos educandos:

E o que dizer, mas sobretudo o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso está aberto ao gosto de querer bem, à vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura de querer bem, não significa, na verdade que porque professor me obrigo a querer bem todos os alunos de maneira igual. Significa de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem, a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p.52).

Esse acompanhamento e incentivo aos/as estudantes, é uma tentativa urgente de fomentar o Teatro-Educação no Amazonas, pois os obstáculos são muitos: preconceitos dentro e fora da família que não incentiva o estudante à pesquisa na área, falta de concursos públicos estaduais e municipais, demora para chamar os já concursados ocupando um número mínimo de vagas em relação a outros componentes curriculares do ensino básico, a luta dentro das escolas para tentar provar diariamente que o Teatro é Área do Conhecimento e deve ser um componente curricular ministrado por um/a professor/a de Teatro com a devida formação, brigas judiciais para provar a legitimidade da formação dos/as egressos/as em Licenciatura em Teatro, para a ocupação dos/as mesmos/as nas etapas de concursos públicos e alguns outros conflitos que já passamos juntos/as deles/as. O banzeiro às vezes é severo, balança demais as bases das embarcações e as remadas são pesadas, mas, mesmo assim, conseguimos ter um panorama positivo sobre as ocupações na pesquisa e na vida profissional dos/as protagonistas do Teatro-Educação no Amazonas até 2020.

Quadro 4: Panorama Egressos/as Bacharelado e Licenciatura

Mestre/as	Mestrando/as	Doutorando/as
08	05	04
<p>Ocupações no Mercado de Trabalho:</p> <p>Do/as 99 (noventa e nove) egressos/as do Curso de Teatro, Bacharelado e Licenciatura, além da pesquisa na área científica em universidades como UEA e UFAM-AM, UFBA-BA, UFMG-MG, UFU-MG, UFG-GO, UDESC-SC, UNICAMP-SP, UFC-CE, USP-SP, estão atuando na área diretamente, ocupando cargos relacionados à Cultura, Gestão Escolar municipal e estadual, professores/as da rede pública concursados/as, professores/as da rede privada em estabilidade há no mínimo 2 anos, são gestores de Cias de Teatro, são Produtores/as Culturais desenvolvendo eventos de Teatro artísticos-científicos e ocupam (ou ocuparam) cargos de coordenação cultural em secretarias (estadual e municipal).</p>		

É um processo árduo e significativo compreender a importância do currículo para a formação do ‘ser professor’ na universidade. Ao longo da graduação em Teatro, busquei associar como os componentes curriculares que iriam me encaminhar para uma práxis artístico-pedagógico em sala de aula que pudesse oportunizar meus estudantes pelo *ver, fazer e refletir* teatral. Ao ingressar na ESAT/UEA, não sabia nada do acerca do Teatro, e muito menos sobre sua história e conceitos que esta área do conhecimento possui. Adentrei na universidade no ano de 2013, período que ainda era trabalhado o primeiro PCC, com o intuito me de tornar artista, mas principalmente, de me formar enquanto professor para ter mais oportunidades no mercado de trabalho. E assim, nasceu a minha monografia em 2016: “Currículo e formação docente em Teatro no Amazonas: diálogos reflexivos com egressos/as de Licenciatura em Teatro”. Após todas estas vivências me considero um ‘ser pesquisador’ que busca mediar novas formações teatrais e transformações no Amazonas. Da minha formação até o presente momento muita coisa mudou, e agora me pergunto, como o currículo está se adequando a esta contemporaneidade? (PONTES, Marlon. Egresso do Curso de Licenciatura em Teatro, depoimento 3- por escrito, enviado por e-mail, setembro de 2020).

Em depoimento solicitado pelas autoras, devido a importância do seu TCC que serve de base para reflexões sobre a Licenciatura em Teatro, o egresso Marlon faz um importante questionamento: “Como

o currículo está se adequando a esta contemporaneidade?”. Esta contemporaneidade tem fundamentado cada vez mais na desconstrução colonial dos saberes que ainda fundamentam o conteúdo do Curso, e irão influenciar diretamente no ensino de Teatro no Estado, pois afinal, estamos na maior Floresta do mundo, numa área privilegiada por tamanha diversidade e pluralidade, onde os povos originários habitaram e ainda habitam com potencial influência na memória e na composição atual da Arte e da Cultura Amazônica, um lugar de constante preocupação pelo resto do mundo, com muitos olhares. Então que Teatro-Educação queremos fazer aqui?

No presente, meados de 2020, em passos apressados e em tempos difíceis ocasionados pela pandemia de COVID-19 e pela necropolítica¹³ do sistema governamental, estamos construindo o nosso terceiro PPC de Licenciatura e Bacharelado, a muitas mãos, mentes, concepções e vontades de acertar, de ser uma proposta para e com toda a comunidade educativa/artística do Teatro do Amazonas.

Uma proposta focada nas características identitárias da Região Amazônica, na sua estruturação que contempla saberes locais, regionais e descoloniais, e prioriza a articulação entre teoria e prática através de ações propostas em nível curricular interdisciplinar e em atividades complementares, de pesquisa e extensão. (Projeto Pedagógico do Curso – PPC 3 no prelo, setembro de 2020)

O terceiro Projeto (Político) Pedagógico do Curso – PPC 3 que pretende entrar em vigência em 2021, tem como mudança principal

13 Necropolítica: é o nome da obra e do termo cunhado por Achille Mbembe que designa a política de morte adaptada pelo Estado. “(...) tentei demonstrar que a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte (2018, p.71). Exemplo: não ter ministro da saúde ou políticas públicas adequadas para o combate ao novo COVID-19, não dá informações precisas sobre o número de mortes pelo corona vírus; não ter uma política de emergência de combate ao fogo em demasia em grandes áreas da Amazônia e Pantanal; Retirar direitos dos povos indígenas como a não necessidade de demarcação de terras, para favorecer o garimpo, a grilagem e pastos bovinos, entre outros.

a escolha por um turno no período noturno, ao invés de integral, com entrada única e a modalidade a ser escolhida no final do 4º período, são as alternativas para sanar os principais problemas da causa da evasão apresentados: a necessidade de se ter um emprego ou um tempo maior de estudo, bem como atingir um público que já está em sala de aula no período da manhã ou da tarde, e procura a formação em Teatro.

Além da importância da confluência de conteúdos pedagógicos e artísticos a serem experimentados em conjunto, proporcionando um aprofundamento da linguagem teatral, para uma escolha mais consciente sobre a habilitação em Licenciatura ou Bacharelado após dois anos de estudos. Outra mudança é a Pedagogia de Projetos em cada período, cujos componentes curriculares de fato farão um processo de interdisciplinaridade, potencializando um currículo integrado, tendo como base as perspectivas dos saberes amazônicos e contemporâneos.

Estamos aqui tentando, experimentando, ousando, num constante diálogo dentro e fora da Universidade, pisando descalças, reconhecendo nossas terras amazônicas, sentindo a sua potência cada vez mais forte pulsar de dentro para fora e de fora para dentro, antes que seja tarde demais, como diz a canção/toada de Boi-Bumbá apresentada no famoso festival de cultura popular da Amazônia, o Festival de Parintins, “choramos e, matar a mata não é mais permitido”:

Toada LAMENTO DE RAÇA

Composição: Emerson Maia

O índio chorou, o branco chorou

Todo mundo está chorando

A Amazônia está queimando

Ai, ai, que dor

Ai, ai, que horror

O meu pé de sapopema

Minha infância virou lenha

Ai, ai, que dor

Ai, ai, que horror

Lá se vai a saracura correndo dessa quentura

E não vai mais voltar

Lá se vai onça pintada fugindo dessa queimada

E não vai mais voltar

Lá se vai a macacada junto com a passarada

Para nunca mais, voltar

Para nunca mais, nunca mais voltar

Virou deserto o meu torrão

Meu rio secou, pra onde vou?

Eu vou convidar a minha tribo

Pra brincar no Garantido

Para o mundo declarar

Nada de queimada ou derrubada

A vida agora é respeitada todo mundo vai cantar

Vamos brincar de boi, tá Garantido

Matar a mata, não é permitido

Referências

1 EGRESSO. Escrito de egresso do curso de licenciatura em Teatro, julho 2020 em questionário qualitativo/quantitativo. Junho de 2020.

2 EGRESSO. Descrição de fala de egressa do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Teatro em encontro virtual de acompanhamento, realizado em junho de 2020.

PONTES, Marlon. Egresso do Curso de Licenciatura em Teatro, depoimento 3 - por escrito enviado por e-mail, setembro de 2020.

BRASIL. Cultura em números: anuário de estatísticas culturais 2009. – Brasília: Minc, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática Libertadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** São Paulo: n° 1 edições, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.** Curitiba: CRV, 2015.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro 1 (2012-2014). Curso de Teatro da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas. O PPC que deu origem à criação do Curso de Teatro foi avaliado em 29 de março de 2014, por comissão instituída pelo Conselho Estadual de Educação e reconhecido pelo período de 2 (dois) anos - 2014/2015, conforme Resolução n° 35/2014 – CEE/AM.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro 2 (2015...). Curso de Teatro da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas. O PPC de 2015 foi avaliado em 27 e 28 de maio de 2017, por comissão instituída pelo Conselho Estadual de Educação e reconhecido pelo período de 05 (cinco) anos 2016-2020, conforme Resolução n° 193/2017, de 29 de novembro de 2017 CEE/AM.

PORTAL Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas <https://cultura.am.gov.br/portal/teatro-amazonas/>. Acesso atualizado em setembro de 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala: feminismos plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Artigo apresentado no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de março de 2009.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES NO ACRE

Leonel Martins Carneiro¹

Hanna Araujo²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o contexto de formação de arte-educadores no estado do Acre e discutir experiências de formação em serviço, especialmente para professores da rede pública de ensino. Para empreender tal operação, utilizamos dentro do contexto de pesquisa qualitativa, a metodologia da pesquisa-ação, buscando estratégias para responder as demandas dos professores que atuam na disciplina Artes na educação básica. Com foco na experiência do Seminário de Arte e Educação desenvolvemos nossa análise sobre as estratégias adotadas e seus resultados.

Palavras-chave: Arte; Experiência; Professores.

Abstract

This article aims to present the training context of art-educators in the state of Acre and discusses these experiences, especially for public school teachers. In the context of qualitative research, we use the methodology of action research, seeking strategies to respond to the demands of teachers who work in the Art's discipline in basic education. Focusing on the experience of the Seminário de Arte e Educação, we developed our analysis of the strategies adopted and their results.

Keywords: Art; Experience; Teachers.

1 Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Rio Branco, Acre, Brasil.

2 Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Rio Branco, Acre, Brasil.

A experiência de cada indivíduo está fundamentalmente forjada na relação que este tem com o seu meio ambiente (DEWEY, 2010), sendo impossível ignorar a singularidade do ser/estar na Amazônia. É nesse contexto que o presente artigo propõe a discussão das experiências de formação de arte-educadores no Acre, procurando evidenciar os esforços empreendidos pelos autores na busca de discutir o papel da arte na educação com o intuito de compartilhar saberes e promover experiências em que a arte atue de modo significativo nos contextos educativos.

Breve Histórico da Formação de Arte-Educadores no Acre

Como na maior parte do Brasil, para os gestores e professores da educação acreana, a introdução da disciplina Artes, como componente curricular obrigatório na Educação Básica, foi uma novidade. A linguagem de arte foi introduzida na educação acreana, como item obrigatório, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e implementada a partir de formações para os professores, especialmente a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN- Arte), em 1997.

Na década de 1990, por não haver nenhuma oferta de curso de licenciatura em Artes no estado, eram raros os professores formados em licenciaturas da área de Artes que atuavam no Acre. O que se fez para cumprir a obrigatoriedade legal de oferta da disciplina Artes para o Ensino Fundamental e Médio foi sua atribuição para professores de áreas tidas como correlatas, especialmente com formação em Pedagogia, Letras e História, passando por diversas formações pela rede pública de ensino, com foco especialmente nos PCN's.

Foi nos anos 2000 que surgiram no estado os primeiros cursos de formação de professores específicos para atuar nas linguagens artísticas. Após longa reivindicação dos artistas do estado, os primeiros cursos que entraram em funcionamento, em 2005, foram

a Licenciatura em Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre, ambas no campus Rio Branco. Ainda em 2006, pela iniciativa privada, teve início a oferta da Licenciatura Plena em Artes (com foco nas Artes Visuais), na Faculdade da Amazônia Ocidental – FAAO. Na sequência, em 2007, a Universidade de Brasília ofertou licenciaturas semipresenciais em Artes Cênicas, Artes Visuais e Música, em diversos municípios³, por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil.

Com a publicação das Orientações Curriculares do Estado do Acre (2009/2010) os professores de arte ganharam subsídios para a construção de suas aulas, na maior parte das linguagens artísticas. Deve-se destacar que nesse documento foi simplesmente ignorado a existência das linguagens da dança e do teatro no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental⁴.

Em 2013, após grande pressão dos formados pelas primeiras turmas de cursos de Artes e de artistas do estado, o Acre teve o primeiro concurso⁵ com vagas específicas para profissionais formados em Artes. O concurso especificava a área de formação com vagas destinadas aos licenciados em Artes Visuais, Artes Cênicas/Teatro e Música. A mesma divisão foi demandada na seleção de professores provisórios realizada pelo edital lançado em 2018⁶.

Ao analisar os quadros de vagas de ambos os concursos, ainda que o concurso de 2018 não possua o quantitativo de vagas por município (eles apenas informam que seria feito um cadastro de reserva), verifica-se que há uma preferência dos municípios, com

3 Foram instalados polos da UAB-UNB nas cidades de Cruzeiro do Sul, Feijó, Tarauacá, Sena Madureira, Xapuri, Brasiléia, Acrelândia e Rio Branco.

4 O documento das Orientações Curriculares do Estado do Acre foi produzido pelo Instituto Abaporu e apresenta um currículo que não considera as especificidades do estado e que foi produzido por pessoas que não moravam no Acre, desconhecendo o contexto da educação acreana.

5 EDITAL Nº. 096 /SGA/SEE/2013, de 15 DE OUTUBRO DE 2013.

6 EDITAL Nº 001 SGA/SEE, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2018.

exceção para Rio Branco, de professores formados em Artes Visuais, seguido dos formados em Música⁷. É de se estranhar essa preferência, pois no período do edital, somente havia cursos presenciais de Licenciatura em Artes Cênicas/Teatro e Música em funcionamento no estado. Algumas faculdades particulares oferecem esporadicamente pequenas turmas de licenciatura em Artes Visuais e Música, mas não há dados precisos desta oferta já que ela ocorre sob demanda.

Diante do exposto, é possível dizer que os professores da educação básica que atuam na disciplina Arte no estado do Acre são formados prioritariamente pela Universidade Federal do Acre, que possui licenciaturas em Artes apenas no Campus de Rio Branco, por professores formados pelos cursos semipresenciais ofertados pela UAB-UnB (em Artes Visuais, Música e Teatro) e por Instituições de Ensino Privadas que ofertam cursos em formato EaD de Artes Visuais e Música.

Em 2018, dentro das proposições de alteração do currículo trazidas pela BNCC, fomos convocados a participar da escrita do Currículo de Referência Único do Estado do Acre, o que representou um marco para a área de Artes, envolvendo diversos professores da Rede Básica de Ensino e da Universidade Federal do Acre⁸. Muitas questões foram enfrentadas como a complementação que inseriu as linguagens do Teatro e da Dança como conteúdo do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. O texto foi também alinhado às defesas históricas da área, encampadas especialmente pela Federação de Arte Educadores do Brasil, no intuito de garantir que os professores

⁷ Sobre o concurso para professores de Artes no Acre, deve-se dizer que apesar da criação de cargos com formação específica, as provas foram elaboradas de maneira geral, ou seja, sem contemplar as especificidades das formações demandadas pelo edital. Além disso, assim que os professores assumem os cargos, eles são colocados em sala de aula como professores polivalentes de artes e obrigados a trabalhar os conteúdos das linguagens distintas de sua formação.

⁸ O professor Leonel Carneiro atuou como um dos redatores do Currículo de Referência Único do Estado do Acre e a professora Hanna Araujo como consultora. O Currículo aprovado pode ser acessado em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre>

atuassem dentro das especificidades da área de sua formação. No entanto, essas modificações parecem ter gerado pouco efeito prático, pois não se traduziram em efetivas mudanças na política pública da educação acreana, nem em formação em serviço para os professores⁹.

Como a demanda de professores das redes públicas e privadas do estado é maior que a quantidade de graduados, ainda há muitas pessoas que atuam na disciplina Artes que não possuem formação específica na área. Há ainda grande dificuldade para que os professores atuem em suas áreas específicas de formação. Um professor formado em Artes Cênicas, por exemplo, é obrigado pelo estado a ministrar aulas das 4 linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) ao longo do ano, mesmo não tendo formação para tal. Esse quadro não é exclusividade da rede pública, já que na rede privada, em diversas escolas da rede particular, os professores que atuam na disciplina Arte não possuem sequer formação específica.

Diante desse quadro, é possível dizer que ao menos duas ações são urgentes para que se possa ofertar uma formação adequada para professores acreanos de Arte da educação básica: multiplicação dos cursos de licenciatura em Artes contemplando as cidades que atuam como polos regionais do Estado do Acre, com a criação de cursos de Artes Visuais e Dança na Universidade Federal do Acre; elaboração de um programa de formação em serviço que atenda os professores de Arte de todo o estado.

A oferta de formação inicial no estado, ainda que careça de um estudo mais aprofundado das estratégias de implementação, já possui uma história, seja na modalidade presencial como nos cursos ofertados pela Universidade Federal do Acre, seja na modalidade EaD, como ofertado pela Universidade de Brasília e por outras

⁹ Destaca-se que no site da Secretaria de Educação do Estado do Acre há duas versões diferentes do Currículo Único de Referência do Estado do Acre e que em uma delas, todos os conteúdos relativos à necessidade de atuação do professor de acordo com sua formação foram suprimidos. Seria um mero acaso ou deliberadamente uma ação contra as demandas da área de Artes?

universidades particulares. Porém, no campo da formação em serviço, percebemos que há carência de experiências que possuam continuidade e que atendam o campo dos professores do componente curricular Arte, composto pelas Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Recentemente, o estado ganhou um curso de Mestrado em Artes Cênicas¹⁰, mas por se tratar de um mestrado acadêmico, atende um quantitativo pequeno de pessoas e não está necessariamente ligado às demandas da formação em serviço.

Experiências de formação em serviço no estado do Acre: Seminário de Arte e Educação

No estado do Acre, durante as gestões petistas (1998-2017), consolidou-se um sistema de formação em serviço da rede estadual de educação, mas ao analisar as formações, percebemos que elas têm um grande foco nas avaliações nacionais e prioriza as disciplinas de matemática e língua portuguesa. A maior parte das “formações” (em geral uma série de palestras ao longo do ano) não inclui nenhum conteúdo específico da disciplina Arte.

Por outro lado, a oferta de cursos que poderiam ser utilizados para a formação em serviço é escassa no estado. Uma das poucas iniciativas dos últimos anos foram os cursos ofertados pelo polo Arte na Escola, do Instituto Arte na Escola, ONG que atua em parceria com a Universidade Federal do Acre no estado. Há também o significativo trabalho do Centro de Mídias ligado à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco que busca sensibilizar os professores da importância do trabalho com a Arte em sala de aula.

A partir da realidade identificada em nossa atuação na formação inicial na Licenciatura em Artes Cênicas-Teatro, pensamos

¹⁰ O Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre foi criado em 2019 e é o primeiro mestrado na área da Região Norte. Nas suas primeiras duas turmas, verificou-se que a maior parte dos inscritos atuam como professores da Rede Básica de Ensino e procuram o mestrado como maneira de dar continuidade à sua formação.

no desenvolvimento de estratégias para uma formação mais abrangente que ao mesmo tempo pudesse trazer novos olhares e técnicas para os professores que atuam na disciplina e sensibilizasse os gestores e outros educadores das escolas de Rio Branco da importância da arte na formação das crianças e dos adolescentes.

Após uma série de encontros com a sociedade civil e acadêmicos, fundamos o Grupo de Pesquisa de Tecnologias Educacionais Inovadoras para a Amazônia (TEIA)¹¹ e lançamos a ideia de organizar um seminário de arte e educação, buscando parceria com a rede pública de ensino, no sentido de trazer professores e gestores para conhecer iniciativas de arte-educação de todo o país e discutir as estratégias para melhorar o ensino no estado.

Identificamos como sendo necessário não só falar de arte, mas de como a arte pode ser o centro de uma educação emancipadora para todos os envolvidos (estudantes, professores, equipe de apoio, equipe administrativa, pais, etc). O conceito que norteia a criação do Seminário de Arte e Educação foi a de trabalhar a arte para aproximar e sensibilizar a comunidade escolar e uni-la em torno da transformação da realidade em sua volta. Consideramos os professores como agentes fundamentais dessa transformação.

Foi assim que nasceu, em 2017, o **1º Seminário Arte e educação: experiências de transformação**¹² que trouxe uma série de convidados para discutir experiências transformadoras de arte e educação. Neste primeiro ano o evento ocorreu entre 9 e 11 de outubro e foram convidados acadêmicos, especialistas da área e professores que atuam na educação básica do Acre.

11 Mais informações sobre o grupo de pesquisa podem ser obtidas através do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/322307>

12 Dentre os convidados podemos destacar Helena Singer do Centro de Educação Integral, Clarissa Suzuki pesquisadora da Universidade de São Paulo e que na época atuava no Instituto Arte na Escola, Edilene Morikawa uma das idealizadoras do Projeto Âncora (Cotia-SP), Lúcia Santos diretora da Escola Municipal Waldir Garcia (Manaus-AM) e professores indígenas como Ysakar Kaxinawa, Siã Kaxinawa, Eldo Carlos Gomes, entre outros. A programação completa pode ser acessada em: <https://www.even3.com.br/seaufac>

O evento contou com mais de 716 inscritos, sendo que 70 deles eram professores da rede básica de ensino do estado. Conseguimos estabelecer parcerias com as secretarias municipal e estadual de educação e a partir do evento consolidamos uma rede de contatos com os professores da rede.



Oficina Arte e Educação Huni-Kuin -1º Seminário de Arte e Educação
Foto: Hanna Araujo

Após a grande adesão ao **1º Seminário de Arte e Educação: experiências de transformação**, percebemos que o evento tinha sido um passo importante na formação dos docentes que participaram, fortalecendo e incentivando os professores com experiências educativas em que a arte é um pilar fundamental, além de ampliar a dimensão da importância da Arte no cotidiano em sala de aula.

Após esse evento, em 2018, foram desenvolvidas algumas reuniões do grupo de pesquisa das quais participaram alguns docentes. Neste ano ficou clara a dificuldade de dar continuidade à formação em serviço dos docentes. Uma das maiores dificuldades está ligada à quantidade de trabalho de docentes que chegam a ter 15 turmas para atuar, sendo que alguns trabalham três turnos. Outra barreira que identificamos foi a incompreensão por parte das

equipes gestoras da necessidade de o professor ter uma formação continuada.

Em busca de possibilitar maior participação dos docentes no Seminário, especialmente os responsáveis pela disciplina Arte, articulamos com a Secretaria de Estado da Educação do Acre o Seminário nos dias 1, 2 e 3 de agosto de 2018, para assim, utilizar a semana destinada pela secretaria para a formação dos professores, ou seja, o evento entrou para o calendário do estado como formação oficial dos professores da disciplina Arte.

O 2º Seminário de Arte e Educação: práticas, espaços e tempos em transformação¹³ foi um novo marco na caminhada para a elaboração da experiência de formação continuada que estamos desenvolvendo, pois trouxe a possibilidade de que os trabalhos significativos desenvolvidos por professores da rede pública de ensino da Região Norte fossem compartilhados através de mesas e oficinas. Ao mesmo tempo, os mais de 700 inscritos puderam conhecer as realidades de outros estados brasileiros através de comunicações inscritas no evento bem como valorizar as iniciativas que são desenvolvidas pelos professores do Acre. Foram quase 150 professores da rede pública de ensino inscritos no evento. Houve a participação inclusive de professores indígenas da cidade de Feijó-AC que desenvolveram a construção de um Shubuã, a tradicional Casa de troca de conhecimentos da etnia Huni Kuin.

13 O evento contou com convidados como as professoras e pesquisadoras Lucia Helena Reily, Márcia Strazzacappa e Tathyana Gouvêa da Silva. A programação completa pode ser acessada no site do evento: <https://www.event3.com.br/2saeufac>



Oficina Shubuã Xinã Inãï (Casa de Troca de Conhecimentos)
Foto: Sofia Carneiro

Para além do espaço físico, o Shubuã, construído na parte central da universidade, é uma construção que instaura simbolicamente e permanentemente o seminário como espaço de troca de conhecimentos permanente e acessível a todos. Assim como o Shubuã, o Seminário de Arte e Educação não tem portas, é aberto a todos que queiram trocar conhecimentos.

Apesar de todo empenho da Secretaria de Educação do Estado em liberar os professores para o evento, muitos relataram não terem sido dispensados da escola pela equipe gestora que, durante o período reservado para a formação dos professores exigiu que muitos desenvolvessem tarefas nas escolas. Esse episódio demonstra que a necessidade e a importância de uma formação continuada nem sempre é compreendida por todos os gestores e nos levaram a investir em novas estratégias como a criação de cursos de pós-graduação e encontros aos finais de semana.

Como todos os projetos na área de educação, o Seminário de Arte e Educação foi fortemente impactado pelo resultado da eleição de 2018. Desde o início de 2019 foram diversos os ataques

a área da Arte e da Educação promovidos pelo Governo Federal e grandes as dificuldades enfrentadas pelos professores de Artes na Rede Estadual do Acre. Não havia verba para o evento e todos os educadores trabalhavam sob a pressão de aulas prontas e avaliações enviadas pela secretaria de estado da Educação, contrariando a liberdade de cátedra docente garantida pela Constituição (Art. 206) e pela LDB (Art. 2º).

Nesse movimento nos aproximamos da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e nos tornamos representantes da instituição no Estado do Acre, buscando resistir e fortalecer o papel dos arte-educadores a nível nacional. Organizamos ao longo do ano uma série de encontros discutindo os lugares da arte na e da Amazônia e pensando a atuação dos professores de arte da região.

Essa série de encontros deu origem ao **3º SAE - Seminário Arte e Educação: outros lugares da Arte**¹⁴ que ocorreu juntamente com o **3º ENREFAEB Norte – Seminário da Região Norte** no período entre 18 a 21 de setembro de 2019. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas no período, o evento foi um importante marco na história do evento, pois foi o primeiro evento promovido em conjunto pelo recém aprovado Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC-UFAC) e pelo Grupo de Pesquisa de Tecnologias Educacionais Inovadoras para a Amazônia (TEIA-UFAC) em parceria com a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB).

Os quatro dias do evento passaram a abrigar reuniões de representantes da FAEB da Região Norte e demonstraram a abrangência e a consolidação do evento que contou com participantes e palestrantes de diversos estados do Brasil como Acre, São Paulo,

14 O evento teve como convidados os professores: Thaíse Luciane Nardim, Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, Luciana Hartmann, Micael Carmo Côrtes Gomes, José Denis de Oliveira Bezerra e Eneila Almeida dos Santos. A programação completa pode ser acessada no site do evento: <https://www.even3.com.br/3saeufac>

Distrito Federal, Sergipe, Minas Gerais, Tocantins, Pará, Amazonas, entre outros.

Com a redução de recursos, optou-se por um evento com menos participantes e mais representativo, ou seja, buscou-se criar um espaço para o desenvolvimento de discussões mais verticalizadas que pudessem ser replicadas localmente pela rede de participantes. Desta maneira tivemos cerca de 350 inscritos sendo que apenas 40 eram professores da Educação Básica do Estado.

Em 2019, com as trocas promovidas pelo novo governo na educação do estado do Acre, tivemos muitas dificuldades de diálogo com a Secretara de Educação do estado e não conseguimos manter a parceria que havia sido desenvolvida anteriormente. Toda a divulgação para os professores foi feita a partir dos contatos de anos anteriores e cada professor teve que negociar individualmente com a gestão de sua escola sua participação do evento. Ao avaliar o Seminário, percebemos que essa mudança no evento trouxe novas possibilidades ao garantir uma grande diversidade em todas as mostras, oficinas e mesas.

Mesmo diante das adversidades impostas pelas políticas públicas para a educação dos Governos Estadual e Federal (ou pela falta delas), conseguimos realizar um evento que contemplasse a diversidade de atores envolvidos nos processos de arte-educação em contextos da educação formal e informal. O evento se confirmou como um lugar de escuta e troca entre professores e pesquisadores experientes com longos anos de carreira e outros que iniciaram recentemente suas pesquisas.. Um lugar para aprender com o outro e para desenvolver uma reflexão sobre a arte e educação no contexto amazônico.



Mesa de discussão - Outros Lugares do Pensamento da Arte
Foto: Leonel Carneiro

O evento obteve êxito em discutir os lugares da arte no contexto Amazônico, uma vez que reuniu uma grande quantidade de artistas, professores e pesquisadores de arte de diversos pontos da Amazônia Legal e de outros locais do Brasil, criando um espaço de discussão muito potente. Mais do que um espaço de trocas acadêmicas, o Seminário de Arte e Educação tem se firmado como um espaço criativo que propicia um ambiente para a construção de uma rede de afetos a partir das quais se desenvolve a pesquisa. O sentimento dos participantes que vieram de diversas partes do país se expressava, de maneira singela, em uma placa que no canto do palco apresentava um pedido sincero: “mais amor, por favor”.

O evento também é um espaço para a apresentação da diversidade artística da região amazônica. Em suas mostras artísticas ele contribui para o registro e a valorização da identidade cultural, especialmente, da acreana. Temos no palco grandes artistas que são responsáveis, a um só tempo, pelo desenvolvimento de produtos artísticos de qualidade e por criar espaços e formar público para as artes

Se nos eventos dos anos de 2017, 2018 e 2019, que contaram com mais de 2000 inscritos, as palestras, apresentação de pôsteres, oficinas e mesas de discussão e apresentações artísticas eram todas realizadas presencialmente na Ufac ou em espaços culturais da cidade de Rio Branco, no ano de 2020, tudo teve que ser adaptado. Diante da Pandemia do Corona Vírus (COVID-19) que assolou a humanidade o **4º Seminário de Arte e Educação: Arte em tempos de relações remotas**¹⁵ ocorreu de maneira totalmente online nos dias 29 e 30 de outubro de 2020.

Diante da realidade e da perda de todas as certezas que pensávamos ter, vimos muitos professores perecendo face à realidade que se impunha. O ensino remoto parecia ter chegado para ficar e os arte-educadores que dependem, muitas vezes, do contato físico, de materiais plásticos e do som ao vivo, foram obrigados a se adaptar em um curto espaço de tempo a nova realidade imposta pela pandemia.

O tema do Seminário deste ano, Arte em tempos de relações remotas, buscava refletir de maneira ampliada sobre os modos de fazer e fruir Arte no contexto colocado pelo isolamento social, considerando as implicações trazidas pela pandemia mundial. Como fazer/fruir arte mediado pela internet? Como garantir o acesso à Arte a despeito das desigualdades? Como desenvolver práticas artísticas significativas em relações remotas? Eram algumas das perguntas com as quais provocamos os participantes.

O evento foi um local (virtual) de troca. O isolamento social, se por um lado foi uma barreira, por outro propiciou que o território de debate se ampliasse que tivéssemos mais de 650 inscritos de mais de 20 estados brasileiros diferentes, incluindo todos os estados da Região Norte.

15 A programação pode ser acessada no site do evento <https://www.even3.com.br/4saeufac>.

Considerações finais

Ao avaliar o Seminário de Arte e Educação como espaço formativo, percebemos que ele vem se consolidando como um dos principais eventos da arte-educação, não só para o Acre, como mais recentemente, para a Região Norte e demais estados brasileiros. Sua continuidade e constância é um fator importante frente à realidade de políticas públicas descontínuas e confundidas com políticas partidárias e com o sucessivo desmonte de tudo que havia a cada troca de governo.

O caráter eventual, ou seja, pontual, torna possível a participação de muitos arte-educadores de todo o país e possibilita a troca de experiências sem uma hierarquização (como temos a exemplo dos Níveis de ensino ou dos estados brasileiros com maior poder econômico). O formato do evento e a sua realização em uma universidade federal fora dos grandes centros, contribui fortemente para que o espaço de troca seja efetivo.

Por outro lado, deve-se considerar que essa é apenas uma experiência de formação de arte-educadores que, ainda que exitosa, não atinge a totalidade dos arte-educadores do estado e não supre a necessidade levantada por outras demandas como a de especializações, cursos de formação em serviço para professores e gestores, oferta de licenciaturas na área, entre outras.

Conclui-se que o Seminário de Arte e Educação é uma experiência fundamental para a troca de experiências e atualização dos docentes, mas não só: o evento tem uma importância fundamental nas políticas relacionadas à obtenção de melhores condições de trabalho para arte-educadores e de formação dos alunos da Rede Básica de Educação. Seus temas e formatos têm refletido, ao longo dos últimos anos, às inquietações de arte-educadores, compartilhadas à sua maneira, em todas as partes do Brasil.

Bibliografia

ACRE. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre**. Rio Branco-AC: SEE, 2018.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de orientação curricular**. Rio Branco-AC: SEE, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.

BARROSO, Tathyana. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2016.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SINGER, Helena. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. 1. ed. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1997.

MINIBIOGRAFIA DOS AUTORES

Ananda Machado

Pós-doutorado em Estudos de Literatura (PPGEL-UFF) e em Antropologia (PPGAS-UFRJ). Doutorado em História Social (PPGHIS-UFRJ); Mestrado em Memória Social (UNIRIO); Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas (UNIRIO). É professora efetiva no curso Gestão Territorial Indígena- Instituto Insikiran-UFRR, no PPGL, no ProfHistória-UFRR e colabora no PPGAC-UFAC. Contato: ananda.machado@ufr.br

Annie Martins Afonso

Professora do Curso de Teatro da UEA-AM. Doutoranda em Educação na UFPR. Graduada em Licenciatura em Teatro (Unespar-PR) e em Comunicação Social (UFPR-PR). Pesquisa Teatro e Comunicação Política. Desenvolve projetos nas unidades prisionais e comunidades indígenas do Estado do Amazonas com arte-educação. Contato: anniemartins10@gmail.com

Cleber Cardoso Xavier

Doutor e mestre em Arte pela UnB. Licenciado em Dança (IFB), Matemática (UCB) e Informática (UCB). Professor da rede pública de ensino do Distrito Federal onde atualmente ministra aulas de Artes Visuais na Escola Parque 308 Sul. Coautor do livro BrasíliaX5: 50 anos de Artes Visuais em Brasília. Atuou como consultor para livros didáticos (MEC, 2018, 2019). Editor da revista InComum do IFG. Contato: ccxavier@hotmail.com

Emerson de Paula

Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutorando em Estudos Literários pela UNESP. Mestre em Artes da Cena pela UNICAMP. Licenciado em Artes Cênicas pela UFOP. Especialista em Acessibilidade Cultural pela UFRJ. Contato: emersondepaulaubuntu@gmail.com

Eneila Almeida dos Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (1999), graduação em Educação Artística: Artes Cênicas pela Faculdade Marcelo Tupinambá (1992), mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Membro da Comissão Institucional de Estágio da UEA. Coordenadora de estágio dos cursos de Dança, Música, Teatro e Turismo da ESAT/UEA. Representante dos Arte Educadores do Amazonas - FAEB (2019-2020). Coordenadora de Qualidade do Ensino e Professora Adjunto do curso de teatro da ESAT e do PPGICH - UEA. Contato: eadsantos@uea.edu.br

Hanna Araujo

Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre na Área de Ensino de Arte. Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Unicamp, Mestre em Artes e Doutora em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Instituto de Artes da Unicamp. Suas áreas de interesse são Arte e Educação, incluindo processos criativos de artistas plásticos e artistas do livro, mediação e ensino de arte, arte e infância, narrativas visuais, visualidades, livro de imagem e ilustração. É Representante do Estado do Acre na FAEB -Federação de Arte Educadores do Brasil. Contato: hannataraujo@gmail.com

Jan Moura

Mestre e Doutor em Estudos de Cultura Contemporânea - UFMT. Possui graduação em Comunicação Social pela UFMT (2005). Especializado em Gestão Cultural pelo SENAC-MT. Foi Gestor Cultural do Sesc Mato Grosso. Atualmente é Coordenador Pedagógico da MT Escola de Teatro, no Curso Superior Tecnológico em Teatro. Coordenador do GT Territórios e Fronteiras, da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. E atualmente Assessor Técnico da Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso. Contato: janmoura@gmail.com

José Denis de Oliveira Bezerra

Doutor em História/UFPA; Mestre em Letras/UFPA; Graduado em Letras – Língua Portuguesa/UEPA. Professor da Escola de Teatro e Dança da UFPA, atuando nos cursos Técnico em Teatro e Licenciatura em Teatro. Professor-pesquisador do Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa Perau – Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/CNPq/UFPA. Contato: denisletras@yahoo.com.br

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Bacharel em Artes Cênicas (UNICAMP), Licenciado em Teatro (MOZARTEUM), Mestre, Doutor e Pós-Doutorado em Psicologia (USP) e Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP). Professor da Licenciatura em Teatro e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Vice-Presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB (2019-2021). Contato: juliano.casimiro@uft.edu.br

Jussara Trindade Moreira

Arte-educadora licenciada em Música; pós-doutorado em Artes Cênicas (UNIRIO). Atuou na SEEDUC-RJ por mais de vinte anos como docente de Arte na Educação Básica e em equipes de Aperfeiçoamento de Professores da rede pública de ensino; coordenadora de Arte da Fundação Cecierj (EAD); atualmente, é professora adjunta do DARTES/UNIR (RO). Contato: jussara.moreira@unir.br

Leonel Martins Carneiro

Professor do curso de Teatro (Licenciatura e Bacharelado) e do Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre (UFAC). Coordena o PPGAC-UFAC (2019-2021) e o Grupo de Pesquisa TEIA-UFAC. Tem experiência como ator, editor, encenador, produtor, cenógrafo e iluminador. É doutor em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo com estágio de pesquisa sanduíche na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 e no CNRS - THALIM. Possui mestrado em Artes Cênicas pela ECA/USP e graduação na mesma área pela Universidade Estadual de Campinas. Contato: leonel.carneiro@ufac.br

Máira Andriani Scarpellini

Graduada em Licenciatura em Artes - Música pela Universidade Estadual de Campinas (2010) e mestrado em Artes - subárea música pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). Cursa doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná, e é docente da Universidade Federal do Acre na cadeira de Educação Musical do curso de Licenciatura em Música. Contato: maira.scarpellini@gmail.com

Marcos Irondes Coelho

Doutorando em Educação na Amazônia e Mestre em Educação pela UFT; Pedagogo e Professor da Educação Básica da Secretaria da Educação do Tocantins; Pesquisador da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES); Vice-líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (GEPCE/UFT/CNPq). Contato: marcosirondes@educ.to.gov.br

Marina Trindade Cruz

Dançarina, professora e pesquisadora em artes da cena. é graduada em Licenciatura em Dança na UFPA, mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA na linha de pesquisa Poéticas e Processos de Atuação em Artes. Professora de dança, artista e produtora cultural. Tem interesse em práticas colaborativas de criação e atuação em artes, com ênfase em contato improvisação. Contato: marinat.cruz9@gmail.com

Thaise Luciane Nardim

Doutora em Artes da Cena, professora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Como artista da performance, apresentou-se em eventos nacionais e internacionais. Como gestora autônoma, coorganizou o Festival de Apartamento e criou, junto a Filipe Porto, o Escala 1:1 – ações humanas para espaços monumentais, evento de performances urbanas situadas. Portfólio: thaisenardim.org. Contato: thaise.nardim@gmail.com

Thales Branche Paes de Mendonça

Artista multidisciplinar, professor e pesquisador em artes da cena na UFAC. Possui graduação em Letras pela UFPA (2008), mestrado e doutorado pelo PPGAC da UFBA (2012 e 2017), com estágio sanduíche na Universidade de Paris X (2015-2016). Atualmente está vinculado ao Centro Artístico Internacional Roy Hart (França) em processo de aquisição da certificação de professor de voz, sob a mentoria de Linda Wise e Enrique Pardo. Contato: thalesbranche@gmail.com

Rosilene da Conceição Cordeiro

Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia/ UNAMA (2018); especialista em Artes Cênicas, Estudos Contemporâneos do Corpo pelo Instituto de Ciências da Arte/ UFPA (2012); graduada em Pedagogia pela UFPA (2003). Atriz pela Escola de Teatro e Dança da UFPA (2010). Professora efetiva da SEMEC-Belém (desde 2013) e especialista educacional da SEDUC-Pará (desde 2012). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Perau. Contato: enelisorcordeiro@yahoo.com.br

Índice Remissivo

Acessibilidade Cultural: 10, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41.

Arte: 9, 10, 12, 20, 30, 32, 33, 34, 41, 60, 63, 72, 73, 74, 77, 81, 85, 87, 92, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 105, 111, 112, 118, 120, 124, 130, 135, 137, 149, 150, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 177, 178, 181, 183, 185, 188, 193, 200, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220.

Arte-Educação: 10, 32, 91, 93, 163, 193, 211, 216, 219.

Artes Integradas: 11, 100, 101, 121.

Artes Visuais: 91, 93, 94, 97, 100, 150, 155, 159, 170, 178, 188, 207, 208, 209, 210.

Criação: 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 34, 37, 38, 43, 44, 45, 50, 52, 55, 56, 63, 75, 76, 78, 80, 81, 84, 89, 90, 94, 95, 96, 99, 113, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 146, 148, 149, 150, 171, 175, 179, 180, 187, 193, 203, 208, 209, 211, 214.

Currículo: 12, 40, 151, 155, 159, 160, 161, 168, 170, 183, 189, 199, 200, 201, 207, 208, 209, 220.

Dança: 18, 24, 52, 59, 73, 74, 100, 127, 130, 133, 135, 136, 150, 155, 157, 159, 188, 207, 208, 209, 210.

Educação Musical: 139, 140, 147, 151, 224.

Ensino de Arte: 12, 92, 149, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 168, 170, 183, 188, 193.

Ensino de Teatro: 10, 13, 27, 72, 197, 200.

Estética: 13, 22, 27, 30, 31, 33, 34, 36, 38, 45, 71, 74, 76, 92, 98, 127, 131, 161, 163, 180, 182.

Experiência: 10, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 33, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 57, 58, 59, 60, 64, 67, 71, 72, 74, 77, 78, 80, 85, 87, 91, 94, 102, 110, 113, 122, 124, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 135, 165, 171, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 205, 206, 213, 219, 220.

Formação de Professores: 12, 139, 140, 146, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 166, 169, 170, 193, 206.

Improvisação: 36, 41, 82, 121, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134.

Laboratório: 11, 15, 29, 30, 36, 38, 44, 45, 91, 121, 126, 127, 133, 137, 181.

Línguas indígenas: 11, 107, 116, 117, 118.

Memória: 10, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 113, 116, 117, 130, 137, 200.

Metodologia de Pesquisa: 75, 76, 84.

Música: 11, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 91, 93, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 127, 128, 129, 130, 132, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 159, 178, 188, 207, 208, 209, 210.

Pedagogia: 12, 93, 94, 105, 161, 162, 163, 170, 171, 174, 177, 178, 179, 180, 194, 201, 206.

Performance: 11, 58, 66, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 87, 90, 113, 120, 126, 127, 135, 137, 150, 178.

Pesquisa: 9, 11, 13, 38, 44, 45, 46, 47, 50, 57, 59, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 81, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 94, 112, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 151, 153, 155, 157, 162, 165, 183, 187, 192, 196, 198, 199, 200, 205, 211, 212, 215, 217.

Poética Pessoal: 13, 20, 22, 23, 24, 25.

Programa Performativo: 11, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 84, 85.

Projeto Pedagógico: 39, 44, 153, 162, 172, 174, 187, 188, 200, 203.

Teatro: 10, 11, 12, 13, 15, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 84, 91, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 126, 127, 128, 136, 150, 157, 159, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 208, 209, 210.

O conjunto de textos reunidos neste livro têm em comum a insistência em se fazer/fruir Arte por meio de práticas de formação de artistas pesquisadores que atuam nos contextos amazônicos. Busca traçar um panorama das experiências que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da formação de Arte-educadores nos diferentes estados que compõem a Amazônia Legal. Os artigos problematizam experiências pedagógicas no campo das artes, com crianças, jovens e adultos tendo, como eixo comum, a formação inicial ou em serviço de professores de arte e artistas, revelando a riqueza da Região Amazônica, que se estende para além da biodiversidade, se evidenciando também nos aspectos culturais.

