



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**DARIO FERREIRA DE ALBUQUERQUE**

**JOGO-AÇÃO: INVENÇÕES PERFORMATIVAS E AUTOBIOGRÁFICAS COMO  
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA**

**FORTALEZA**

**2023**

DARIO FERREIRA DE ALBUQUERQUE

JOGO-AÇÃO: INVENÇÕES PERFORMATIVAS E AUTOBIOGRÁFICAS COMO  
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes, do Instituto de Cultura e Arte, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Rangel de Freitas Pereira.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- A299j Albuquerque, Dario Ferreira de.  
Jogo-ação : invenções performativas e autobiográficas como estratégia pedagógica para o ensino de Artes na escola / Dario Ferreira de Albuquerque. – 2023.  
162 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Juliana Rangel de Freitas Pereira.
1. Jogo-ação. 2. Ensino de Artes. 3. Aprendizagem inventiva. 4. Autobiografia. 5. Performatividade. I. Título.

CDD 700

---

DARIO FERREIRA DE ALBUQUERQUE

JOGO-AÇÃO: INVENÇÕES PERFORMATIVAS E AUTOBIOGRÁFICAS COMO  
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Mestrado  
Profissional em Artes, do Instituto de  
Cultura e Arte, da Universidade Federal  
do Ceará, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Artes.  
Área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovada em 20/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Juliana Rangel de Freitas Pereira (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Renata Kely da Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Sara Joana da Rosa Belo Patronilo de Araújo  
Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC / Lisboa)

## AGRADECIMENTOS

A meu companheiro de vida e caminho, Antonio Layton Souza Maia, aquele que com sua voz melodiosa me leva a notar a doçura entremeada nas pequenas coisas e “ad-mirar” o meio – do caminho, da vida, dos pedregulhos à beira-mar da praia do Cumbuco – de uma pesquisa em caminho que não precisa necessariamente de um fim, mas de uma problematização a mais para que a vida continue a ter “sentido”.

A Juliana Rangel de Freitas Pereira, que me orientou com o cuidado e a atenção de seu olhar inventivo, firme e certo como uma flecha de Oxóssi, me ajudando a tecer as tramas invisíveis do que é visível do ser docente-pesquisador em seu devir-aprendiz.

A Renata Silva, minha amiga, mulher sábia e sabida, de palavras curtas, olhar profundo, braços curtos, abraços largos que comportam um mundo, inteligência cirúrgica, a palavra certa no momento exato. “O melhor do abismo é a beira” – escutei ou li em algum lugar, não lembro onde, mas te traduz. São sempre no fio da navalha que se dão nossos encontros.

A meu querido professor Héctor Briones, aquele que consegue fazer de um encontro um grande desafio – mas o encontro não é com ele, é consigo; o desafio é para si mesmo – e é preciso estar preparado, atento. Afetuoso no gesto, grandioso nas ações. Ele: “Isso é potente, investiga isso”. “Isso” é minha pesquisa hoje.

Agradeço à professora Sara Belo, pela sua gentil participação e disponibilidade em contribuir neste momento na defesa da minha dissertação.

A minha mestra Silvia Moura, com quem dividi o palco, a casa e prato de comida. “O aprendizado está em conviver com o que te tira do eixo”. Silvia me tira do eixo, não consigo imaginar uma vida sem a Silvia. A vida não precisa de eixo, ela precisa ser vivida, foi com Silvia que aprendi que é fora do eixo que a vida ganha consistência estética, e nesse caminho ela precisa ser falada, encenada.

Aos meus queridos alunos e alunas da Escola Municipal Professor Martinz de Aguiar, que me impulsionam a continuar no complexo/saboroso caminho da docência e a mudar de perspectiva sempre que algo se cristaliza, que me fazem sorrir mesmo nos dias nublados, que me fazem ter a coragem de construir junto um caminho de muitas rotas.

“Se colocar uma flor na sua mão e a olhar de verdade, esse realmente será seu universo naquele instante”.

Georgia O’Keeffe

Enfrentando a imensa maioria dos professores reprodutores de atividades e produtores de festinhas, há os professores e coordenadores que lutam arduamente contra o produto “acabadinho” apresentado pelo professor e copiado pelos estudantes. *São os defensores da arte na escola como processo*. Muitos deles são os que acreditam que “arte na escola é diferente”, “arte na escola não existe para formar artistas, e sim indivíduos”, ou ainda que o “aprendizado significativo está no processo, e não no produto”.

(MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 97, grifo nosso).

## RESUMO

Atenta a uma educação que seja libertária, contextual e significativa, esta pesquisa propõe produzir uma cartografia a partir da investigação de procedimentos pedagógicos para o ensino de Artes calcados na performatividade da ação – a partir da produção artística de Eleonora Fabião (2013; 2015) – e na prática autobiográfica como formadora da existência – partindo da poética da bailarina Silvia Moura (2022) e da pensadora Christine Delory-Momberger (2011). Tal procedimento pedagógico, nomeado jogo-ação, propôs traçar caminhos para uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2019; hooks, 2017) inseparável do saber da experiência (LARROSA, 2011; 2013) e da aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001; 2007). Quatro jogos-ações foram experienciados durante os anos letivos de 2021 e 2022 com alunos do 6º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Professor Martinz de Aguiar da rede pública de ensino de Fortaleza, situada no Bairro Ellery, na periferia da cidade. O principal objetivo desta pesquisa foi traçar como uma educação processual e inventiva se articula ao saber da experiência para consolidar comunidades de aprendizado (hooks, 2017), espaços comunitários de aprendizagem, construção e partilha de saberes. Além disso, buscou-se investigar o potencial da perspectiva autobiográfica na composição de procedimentos pedagógicos em Artes mais contextuais e sensíveis; assim como experimentar outras relações poéticas e estéticas com o conteúdo programático da disciplina Artes a partir de produções textuais e imagéticas criadas pelos alunos. Portanto, nesta pesquisa, a partir da experimentação dos jogos-ações, foi possível vislumbrar uma aprendizagem em Artes sensível e problematizadora na escola básica.

**Palavras-chave:** Jogo-ação; ensino de Artes; aprendizagem inventiva; autobiografia; performatividade.

## RESUMEN

Atenta a una educación que sea libertadora, contextual y significativa, esta investigación propone una cartografía a partir del estudio de los procedimientos pedagógicos para la enseñanza de Artes, fundamentados en la performatividad de la acción – con base en la producción artística de Eleonora Fabião (2013; 2015) – y en la práctica autobiográfica como formadora de la existencia – partiendo de la poética de la bailarina Silvia Moura (2022) y de la pensadora Christine Delory-Momberger (2011). El procedimiento pedagógico, nombrado juego-acción, propuso delinear caminos para una educación como práctica de la libertad (FREIRE, 2009; hooks, 2017), inseparable del saber de experiencia (LARROSA, 2011; 2013) e del aprendizaje inventivo (KASTRUP, 2001; 2007). Cuatro juegos-acciones fueron experimentados a lo largo de los años lectivos de 2021 y 2022, con alumnos del 6º año de la Enseñanza Fundamental – Años Finales de la Escola Municipal Professor Martinz de Aguiar, que integra la red pública de enseñanza de Fortaleza y está ubicada en Bairro Ellery, en la zona periférica de la ciudad. El principal objetivo de esta investigación fue trazar cómo una educación inventiva, en la cual la trayectoria es más importante que el resultado, se articula al saber de experiencia para consolidar comunidades de aprendizaje (hooks, 2017), espacios comunitarios de aprendizaje, construcción e impartición de saberes. Además, se buscó investigar el potencial de la perspectiva autobiográfica en la composición de procedimientos pedagógicos en Artes más contextuales y sensibles, así como experimentar otras relaciones poéticas y estéticas con el contenido programático de la asignatura de Artes desde producciones textuales y de imágenes creadas por los alumnos. Por lo tanto, en esta investigación a partir de la experimentación de los juegos-acciones, fue posible vislumbrar un aprendizaje en Artes sensible y problematizador en la escuela básica.

**Palabras clave:** Juego-acción; enseñanza de Artes; aprendizaje inventivo; autobiografía; performatividad.

## ABSTRACT

Concerned to an education that is libertarian, contextual and meaningful, this research proposes a cartography based on the investigation of pedagogical procedures for Art teaching based on performativity – inspired by the artistic production of Eleonora Fabião (2013; 2015) – and in autobiographical practice as a shaper of existence – based on the poetics of the dancer Silvia Moura (2022) and the researches of Christine Delory-Momberger (2011). This pedagogical procedure, called *jogo-ação* [action-play], aims to outline paths for education as a practice of freedom (FREIRE, 2019; hooks, 2017) inseparable from knowledge of experience (LARROSA, 2011; 2013) and inventive learning (KASTRUP, 2001; 2007). Four *jogos-ações* were experienced during the 2021 and 2022 school years with students in the 6th grade of middle school, at Escola Municipal Professor Martinz de Aguiar, a public school located in the Bairro Ellery, in the ghettos of Fortaleza / CE. The main objective of this research was to delineate how a procedural and inventive education can be linked to knowledge of experience to consolidate learning communities (hooks, 2017) – community spaces for learning, building and sharing knowledge. Furthermore, we sought to investigate the potential of the autobiographical perspective in making pedagogical procedures in Arts more contextual and sensitive; as well as experimenting other poetic and aesthetic relationships with the program content of the Arts discipline through texts and images created by students. Therefore, in this research, throughout the experimentation with *jogos-ações*, it was possible to glimpse a sensitive and problematizing art learning in basic schools.

**Keywords:** Jogo-ação [Action-play]; art teaching; inventive learning; autobiography; art performativity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Bicho, Lygia Clark .....	20
Figura 02 – Lygia Clark com paciente em Estruturação do Self .....	28
Figura 03 – Objetos relacionais em Estruturação do Self .....	28
Figura 04 – Eleonora Fabião em Linha Nova Iorque .....	30
Figura 05 – Eleonora Fabião em Linha Nova Iorque .....	30
Figura 06 – Eleonora Fabião, no Largo da Carioca .....	33
Figura 07 – Pedro Henrique em Conversa sobre nós .....	33
Figura 08 – Inventário na forma de lista de desejos .....	37
Figura 09 – Pés fincados no chão .....	38
Figura 10 – Silvia Moura no espetáculo Anatomia das coisas encaçadas .....	48
Figura 11 – Inventários em mãos .....	56
Figura 12 – Artesania de Marina .....	57
Figura 13 – Artesania de Gabriel .....	58
Figura 14 – Partilhas de si .....	65
Figura 15 – Recortes de si .....	65
Figura 16 – Autorretrato-flork .....	69
Figura 17 – João Miguel e o cordão dos desejos .....	71
Figura 18 – Coletivo de desejos .....	74
Figura 19 – Tsuru .....	77
Figura 20 – Nas dobras da palavra .....	78
Figura 21 – Enlaçando sonhos .....	81
Figura 22 – Enquadrar coração .....	82
Figura 23 – Recortar o olhar .....	83
Figura 24 – Moldura-base .....	84
Figura 25 – Corpos em recorte .....	85
Figura 26 – Recortando um cobogó .....	86
Figura 27 – Recorte de mim .....	87
Figura 28 – Inventário de intenções .....	88
Figura 29 – Autorretrato-selfie .....	89
Figura 30 – Recortar espaços I .....	92
Figura 31 – Recortar espaços II .....	93
Figura 32 – Entre o recorte e o céu .....	94

Figura 33 – “Converso sobre músicas” .....	97
Figura 34 – “Converso sobre Met Gala” .....	98
Figura 35 – “Converso sobre jiu-jitsu” .....	99
Figura 36 – “Converso sobre fofoca” .....	99
Figura 37 – Fofocando sobre ações .....	102
Figura 38 – Jogando conversa dentro I .....	103
Figura 39 – Jogando conversa dentro II .....	104
Figura 40 – Sapatos .....	105
Figura 41 – Retrato de mim .....	107
Figura 42 – Viver pra ser feliz .....	108
Figura 43 – Corpo de palavras .....	110
Figura 44 – Primeira tentativa de retirar o inventário dos cadernos .....	111
Figura 45 – Fragmentos de desejos .....	112
Figura 46 – Programa performativo .....	113
Figura 47 – Silhueta no chão I .....	114
Figura 48 – Silhueta no chão II .....	115
Figura 49 – Contorno de silhueta .....	116
Figura 50 – Comunidade de aprendizado .....	118
Figura 51 – Quebra-cabeça .....	120
Figura 52 – Autorretrato de Mycael .....	130
Figura 53 – Autorretrato de Dante .....	130

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>APROXIMAÇÕES AO JOGO-AÇÃO: TATEAR UMA DEFINIÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Do jogo teatral ao jogo-ação: expansões e deslocamentos</b> .....	<b>26</b>
<b>2.1.1</b>	<i>A processualidade em Estruturação do Self, de Lygia Clark</i> .....	<b>27</b>
<b>2.1.2</b>	<i>Processualidade em Linha Nova Iorque, de Eleonora Fabião</i> .....	<b>29</b>
<b>2.1.3</b>	<i>Performatividade a partir das ações de Eleonora Fabião</i> .....	<b>31</b>
<b>2.2</b>	<b>Jogo-ação, invenção e experiência</b> .....	<b>39</b>
<b>2.2.1</b>	<i>Invenção e autopoiese</i> .....	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>AUTOBIOGRAFIA – DE SI COM O OUTRO</b> .....	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>Autobiografia no jogo-ação</b> .....	<b>51</b>
<b>3.1.1</b>	<i>Inventário em mãos</i> .....	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>Autobiografia tecida com o outro / comunidades de aprendizado</b> .....	<b>59</b>
<b>3.3</b>	<b>Autobiografia atualizada na criação</b> .....	<b>61</b>
<b>3.4</b>	<b>Aprendizagem que parte do sujeito da experiência</b> .....	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>CADERNO DE JOGOS-AÇÕES</b> .....	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>Cordão dos afetos</b> .....	<b>70</b>
<b>4.1.1</b>	<i>Objetivos</i> .....	<b>73</b>
<b>4.1.2</b>	<i>Ações</i> .....	<b>73</b>
<b>4.2</b>	<b>Recortes de dentro para fora</b> .....	<b>82</b>
<b>4.2.1</b>	<i>Objetivos</i> .....	<b>87</b>
<b>4.2.2</b>	<i>Ações</i> .....	<b>88</b>
<b>4.3</b>	<b>Conversa sobre nós</b> .....	<b>97</b>
<b>4.3.1</b>	<i>Objetivos</i> .....	<b>99</b>
<b>4.3.2</b>	<i>Ações</i> .....	<b>100</b>
<b>4.4</b>	<b>Corpo, território de palavras</b> .....	<b>106</b>
<b>4.4.1</b>	<i>Objetivos</i> .....	<b>108</b>
<b>4.4.2</b>	<i>Ações</i> .....	<b>108</b>
<b>5</b>	<b>POR UMA APRENDIZAGEM INVENTIVA NAS AULAS DE ARTES NA ESCOLA</b> .....	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>138</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA COM SILVIA MOURA</b> .....	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Reconstituir passos, acessar marcas, traçar rotas, bifurcar caminhos, pensar a trajetória docente no momento presente como construção que envolve um pensamento passado e um futuro na tarefa de fazer com que a memória seja tempo presente, o devir-eu-tempo. Tenho um gosto curioso por me narrar, contar minhas histórias.

Gosto de pensar que fui um *griot*<sup>1</sup>, isto é, um ser que constrói mundo, que lida com a alquimia do tempo e do entrelaçamento das histórias de si e dos outros, alinhavando estes percursos, tornando a história de cada um individual e coletiva ao mesmo tempo, lembrando que o recontar de uma história torna-a algo novo.

Há algo na repetição que me intriga, que me agrada muito. É a impressão de que a mesma história que se conta repetidamente vai se alargando, ganhando outros espaços e pausas. Esta introdução de teor autobiográfico que inicia minha dissertação no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), da Universidade Federal do Ceará (UFC), tem o intuito de deixar o tempo – passado, presente e futuro – fermentar, relaxar e se avolumar.

É na escola que muitas coisas importantes acontecem em nossas vidas, e a presença da arte na escola – mais diretamente o teatro, no meu caso – pode ser colocado como fio condutor desse processo, visto que auxilia nas descobertas, na sensibilização, especialmente quando nos enxergamos pertencentes a um território geográfico espacial em constante tensão também pelos corpos socioculturais que nele habitam. Percebo, porém, que o sistema de ensino formal da escola regular está tão ligado a fatores da ordem dos resultados estatísticos que cria desequilíbrios, colocando os alunos em uma posição estática diante de uma educação que deveria se pretender libertadora (FREIRE, 1983; 2019), mas que muitas vezes apenas reforça estereótipos sociais sobre populações socialmente marginalizadas.

Ser artista e professor é enfrentar desafios cotidianamente: escassez de materiais; pouca carga horária para muitas turmas, quase sempre superlotadas; e falta de infraestrutura. Mas os desafios mais severos são aqueles do campo simbólico: gestores que não compreendem a necessidade da Arte-Educação na educação básica; se deixar vencer pelo conformismo, caindo na armadilha de

<sup>1</sup> Para algumas etnias do continente africano, os *griots* são pessoas que contam as histórias, narram os acontecimentos de um determinado povo, passando as tradições deste povo para as gerações vindouras.

preferir modelos prontos e um ensino tecnicista que, embora mais fácil, mais “prático”, produz um ensino de Artes circunscrito à cópia e à repetição.

Percebo hoje que, em determinados momentos, minhas aulas foram caminhando para um processo de exposição conteudista. Será o sistema extremamente alienante a ponto de se impor sobre mim sem que eu percebesse? Por que muitas vezes é tão difícil dissolver os modelos prontos e dar vez a um caminho inventivo? Como tecer teoria e prática artística numa sala com 35 a 40 alunos de interesses e subjetividades tão diversas? Ao refazer meus passos na educação, percebi que há tempos incentivava e fazia teatro, mas agora não faço mais.

Quando ingressei como professor da escola básica no ano de 2016, o jogo teatral – especialmente aquele sistematizado por Viola Spolin (2014) - foi a primeira prática com que iniciei o meu exercício de ensino-aprendizagem em sala de aula. O jogo teatral ressurgiu em minha prática pedagógica em 2020, quando me percebi desanimado com a docência, justamente como uma opção para me devolver o prazer em ser professor e melhorar o engajamento dos alunos nas aulas. De modo geral, os alunos gostavam e se interessavam mais pelas aulas com jogos teatrais, mas fui percebendo que havia uma limitação do que essas propostas pedagógicas são capazes de tocar e mover.

Nesses jogos, percebi depois de um tempo, que os alunos tendiam a agir segundo estereótipos e lugares comuns, experimentando atuar como personagens estereotipados, sem necessariamente abrir espaço para a diferença. Nas cenas improvisadas em sala de aula, eles recorriam a lugares comuns das séries de sucesso, dos memes, comportamentos e atitudes corriqueiras de seus familiares e amigos, assim como códigos e condutas corporais que intensificavam a racialização de seus corpos e as pressões de gênero. A partir da experimentação de possibilidades com outros jogos, não necessariamente teatrais, então, comecei a buscar estratégias em que eu pudesse fazer com que os alunos fossem pretensamente eles mesmos e não personagens impostos a eles.

Os caminhos que encontrei não foram necessariamente do teatro – especialmente nas artes visuais e na dança, me deparei com espaços inventivos para a criação. Tecendo processos sensíveis ancorados em um saber a partir e através do corpo em experiência (LARROSA, 2011; 2013), esses procedimentos

pedagógicos que transitam entre linguagens artísticas renderam os frutos que partilho nesta dissertação.

Os procedimentos pedagógicos que comecei a experimentar se pautaram na performatividade (FABIÃO, 2013; 2015) – em chamadas para a ação e um saber que se conecta e se produz nas experiências do corpo – e na autobiografia (DELORY-MOMBERGER, 2011; MOURA, 2022) – situações em sala de aula em que os alunos são instigados a partilhar e investigar interfaces de suas vidas e de seus desejos – de modo a produzirem condições para um ensino-aprendizagem processual e inventivo (KASTRUP, 2001; 2007; 2008; 2012a).

Sendo processual, as aulas que começaram a acontecer se calcaram mais na ação e em um engajamento contínuo dos alunos no decorrer do ano letivo do que nos resultados que eles produziram ao fim de um período determinado de tempo. Sendo inventivo, esse ensino-aprendizagem, inspirado na proposta teórica da professora e pesquisadora brasileira Virgínia Kastrup (2001; 2007; 2012b), não buscou respostas prontas ou soluções já estabelecidas, mas a problematização da realidade que nos conduz a novos problemas e outras perguntas. Em acordo com o pensamento pedagógico do educador brasileiro Paulo Freire (1983), apostar na problematização e na pergunta é um caminho para construir processos pedagógicos emancipadores e libertários.

A processualidade e a autobiografia são dimensões inerentes à minha própria formação enquanto artista, que se constrói especialmente a partir da minha relação com o Centro de Experimentações em Movimentos (CEM), projeto coordenado pela bailarina e coreógrafa cearense Silvia Moura<sup>2</sup>, que iniciou como um curso de iniciação à dança contemporânea, em 2002, mas logo assumiu os contornos de um grupo de experimentação em dança, com forte influência do teatro.

Costumo dizer que o CEM foi minha escola de arte e de vida, pois foi nesse grupo que comecei a experimentar exaustivamente as possibilidades do que se pode fazer e construir através da arte. Com forte influência política trazida inicialmente por Silvia, desenvolvemos trabalhos a partir de referências artísticas muito diversas, que perpassaram as listas de perguntas inspiradas no modo de

<sup>2</sup> Silvia Moura, cearense, é artista da Dança e transita por diversas linguagens artísticas, a partir da interlocução corpo-pensamento. Intitula sua obra “dança-desabafo”, que, como a própria coloca, é um modo de composição-operação em arte onde o propositos-artista se coloca em cena problematizando a relação vida e arte a partir de narrativas autobiográficas. Silvia frequentemente transita entre dança e performance para criar um meio de comunicação entre sua vida e o olhar do público. Sua obra também é marcada por uma forte militância artística no estado do Ceará.

operação que a coreógrafa e bailarina alemã Pina Bausch utilizava em suas criações, a criação coletiva experiencial de Judith Malina e Julian Beck nas proposições de happenings<sup>3</sup> do grupo de teatro norte-americano *Living Theatre*, e a forte influência do pensador francês Antonin Artaud que nutriu o CEM a partir de um pensamento que concerne a visceralidade de um arte conectada à vida.

Durante onze anos, o CEM me proporcionou os encontros mais marcantes com pensadores da vida, da dança e do teatro que me fazem acreditar até hoje que “Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos” (FREIRE, 2019, p. 94).

Se for colocar de maneira quantitativa, tenho 27 turmas que apreciam minha maneira de ser semanalmente. Tendo em cada turma uma média de 35 a 40 alunos, são aproximadamente 945 alunos que acompanho a cada semana. Mas não se trata dos números. São 945 vidas, cada uma com suas particularidades e necessidades. São Marias, Pedros, Carlos, Júlias que dão cor e vida às escolas em que trabalho.

Na direção de construir as práticas pedagógicas que contemplem e produzam as experiências e o protagonismo dos sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem significativos – mas também o prazer do fazer artístico –, o jogo em sala de aula, a performatividade no espaço escolar e a autobiografia nutrem minha prática docente e me colocam em estado de devir professor-aprendiz.

Paulo Freire (2015) nos mostrou que o ato de aprender é o que sustenta o ato de ensinar. No entanto, se vislumbrar como aprendiz implica entender que

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem crie hábitos cristalizados (KASTRUP, 2007, p. 174).

Com repetição e insistência, entendi que a autobiografia me constitui e se revela na minha forma de trabalhar. Mas essa repetição não é a repetição de um modelo cristalizado, e sim a insistência na experimentação, que, a cada vez que acontece, se revela diferente. Insistir na experimentação significa insistir na diferença e na possibilidade de um processo pedagógico que não se fixa em moldes

<sup>3</sup> O conceito de *happening* se desenvolve como uma proposição que tem a participação do público, direta ou indiretamente, sem que haja a separação entre ação e os espectadores como modo de operação em arte, com a intenção de fazer o espectador/participante refletir sobre o que é colocado em cena.

e expectativas predefinidas: um processo pedagógico que se experimenta e se inventa a cada vez que acontece na escola.

Essas propostas pedagógicas que fui experimentando, então, que são processuais, performativas, autobiográficas e que pretendem produzir uma educação inventiva e libertária, chamei de **jogos-ações**.

Como todo jogo, os jogos-ações possuem regras – ou melhor, indicações que devem ser seguidas para que algo aconteça ou se realize. Mas diferente dos jogos com os quais estamos acostumados, não há “tabuleiro” predefinido e ações pré-configuradas, pois é mais interessante que os alunos construam soluções possíveis e singulares a partir de si, em vez de seguirem caminhos prescritos que nem sempre ressoam aspectos urgentes e significativos de suas existências.

Enquanto ação, esses jogos produzem intervenções artísticas, isto é, outros modos de intervir e vivenciar os espaços que nossos corpos ocupam e habitam. Inspirados nas ações da performer brasileira Eleonora Fabião (2013; 2015), os jogos-ações realizados na escola buscam transformá-la em espaço para a criação, espaço para a fruição e espaço para a intervenção do pensamento artístico. A partir das ações que experienciam nos jogos, os alunos podem experimentar outras vivências, apropriações e ocupações do espaço escolar.

Jogo-ação, portanto, é uma proposta em que procedimentos pedagógicos em arte são assumidos como processuais e produzidos a partir de ações e práticas autobiográficas (DELORY-MOMBERGER, 2011; MOURA, 2022). Essa perspectiva autobiográfica aprendi sobretudo com Silvia. A narrativa de si, a narrativa confessional são movimentos que perpassam por ela e sua produção artística e que também passaram a constituir o modo de me relacionar com o outro, a partir do outro, e, portanto, com o mundo. Nesse sentido, a autobiografia não poderia estar ausente da minha prática pedagógica.

Isto não quer dizer, contudo, que todo jogo-ação deve ser autobiográfico. Isto indica somente que o jogo-ação se tece a partir das percepções de mundo do professor, ou ainda, da invenção de mundos que o professor consegue colocar em movimento a partir da invenção de si que está em jogo a cada vez que um professor entra em uma sala de aula. Desse modo, o mundo que eu invento e coloco em movimento nas minhas aulas se constrói a partir de um olhar para si que se descobre ao olhar para o outro.

### *Percurso metodológico da pesquisa*

Esta pesquisa se materializa a partir do conceito de cartografia formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari e se encaminha a partir de pistas para construção de uma cartografia, tal como apresentado por Passos; Kastrup; Escóssia (2020), mais precisamente a Pista 2, denominada *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo possibilitando o estreitamento de laços entre o pesquisador e a pesquisa*, elaborada por Virgínia Kastrup.

A partir dessa disposição cartográfica, mais atenta à afetabilidade e à sensibilidade do que aos aspectos quantitativos e instrumentais, esta pesquisa foi desenvolvida com onze turmas de 6º ano do ensino fundamental – anos finais da Escola Municipal Professor Martinz de Aguiar, durante o período de 2 (dois) anos letivos (2021 e 2022) na disciplina de Artes. A escola está localizada no bairro Ellery, periferia da cidade de Fortaleza, e pertence à rede municipal de escolas públicas da cidade.

O processo instaurado com os alunos em sala a partir do jogo-ação foi cartografado em imagens, percursos e inventários produzidos por eles, onde se pretendeu dispor a materialidade da pesquisa de modo contínuo através de inventários autobiográficos desenvolvidos de maneira individual e coletiva pelo educando-participante-observador<sup>4</sup> (no decorrer das ações de cada jogo-ação), mas também pelo professor-participante-observador (especialmente nos materiais reunidos e apresentados nesta dissertação). Com esses materiais, compomos uma pesquisa que parte da prática em sala de aula para tecer um pensamento com a prática e, para isso, no exercício desta escrita, fui achando pistas teóricas que ganharam ressonância na pesquisa e que aguçaram meu entendimento e minhas perguntas sobre a prática do jogo-ação.

Em sala de aula, aluno e professor se alternam na posição de sujeitos ativos do processo pedagógico, assim como se alternam no papel de observadores. Em meio a esta dança das cadeiras, o jogo-ação é capaz de produzir no/com o aluno e no/com o professor uma política de invenção para ler e dar sentido ao mundo onde o aprender a aprender acontece por meio da experiência e da reflexão constante desse fazer.

<sup>4</sup> Esta pesquisa conta com imagens e registros de aulas dos alunos e conta com prévia autorização dos seus responsáveis para que estas imagens possam ser utilizadas neste texto para fins de pesquisa acadêmica.

A partir da abordagem cartográfica, este trabalho apresenta e produz o jogo-ação enquanto possibilidade de ensino de Artes na escola, que se firma enquanto processo de ensino-aprendizagem calcado na problematização e tecido por fazeres autobiográficos, os quais evidenciam as relações e tensões entre vida, arte e educação na sala de aula, no território escolar, mas também nas comunidades onde os alunos vivem e que ressoam na escola.

A escolha específica por turmas do 6º ano se deu por conta da singularidade do momento na vida escolar no qual elas se inserem. O 6º ano do ensino fundamental pode ser visto como uma etapa transitória, pois o aluno, que antes tinha suas aulas organizadas em eixos e, na maioria dos casos, em salas de aulas compostas com poucos professores, passa a estudar com disciplinas específicas e maior diversidade de professores. É no 6º ano também que ele passa a desenvolver maior liberdade e autonomia, aprendendo a lidar sozinho – ou em grupos pequenos – com as atividades propostas. Nessa etapa de passagem, os alunos se mostraram mais abertos às proposições artísticas, demonstraram autonomia na realização das ações propostas, assim como iniciativa em buscar soluções para os problemas e novas possibilidades e configurações para as ações experimentadas.

É com o intuito de justapor ideias, unir histórias, estratégias e reflexões críticas que a inserção do jogo-ação na sala de aula pode emergir como prática pedagógica que percebe a sala de aula enquanto espaço de partilha, enquanto espaço de construção coletiva. A principal característica que venho tentando cultivar no jogo-ação é sua capacidade de se manter em processo constante de mudança e atualização. As ações, etapas e procedimentos que descrevo no decorrer das páginas seguintes decorrem do confronto das minhas proposições com o desejo e curiosidade dos alunos com quem trabalhei nos últimos dois anos e com quem, coletivamente, construí os jogos-ações aqui apresentados.

Os jogos-ações são criações e proposições, no fim das contas, tanto minhas quanto de meus alunos e, experimentá-los na escola, implica garantir aos alunos esta posição de agente de realização, transformação e consolidação de uma aprendizagem que busca fugir de sistemas de representação que restringem a potência pedagógica ao cumprimento de tarefas.

O jogo-ação, no rastro de uma aprendizagem inventiva, é motor para a invenção da aprendizagem e da escola enquanto matéria sensível, tecida a um saber que é inseparável do corpo, da materialidade e da experiência.

No desdobrar deste texto, descreverei e analisarei quatro jogos-ações que propus para turmas do 6º ano da EM Prof. Martinz de Aguiar durante a pesquisa. São os quatro jogos-ações: (1) *Cordão dos afetos*; (2) *Recortes de dentro para fora*; (3) *Conversa sobre nós*; (4) *Corpo, território de palavras*.

Este texto está, assim, composto por quatro seções, além desta introdução. Na seção 2, **Aproximações ao jogo-ação: tatear uma definição**, traço uma breve genealogia das minhas experiências com o jogo teatral em sala de aula para marcar os aspectos em que jogos, tais como pensados especialmente por Viola Spolin, precisaram ser expandidos e deslocados a partir das minhas percepções da sala de aula. A partir desse contato com os jogos teatrais de Spolin, assim como as proposições do jogo dramático de Jean-Pierre Rynngaert e dos jogos para atores e não-atores de Augusto Boal, busco construir uma definição conceitual para o jogo-ação a partir das noções de processualidade – especialmente com *Estruturação do Self* (1978-1988), de Lygia Clark –, performatividade – especialmente a partir das ações de Eleonora Fabião –, o conceito de invenção (KASTRUP, 2007) e o saber de experiência (LARROSA, 2013).

Na seção 3, intitulada **Autobiografia – de si com o outro**, traço as dimensões da autobiografia como abordagem metodológica guia presente nos jogos-ações, especialmente a partir do trabalho de Silvia Moura no CEM e das proposições da pesquisadora franco-alemã Christine Delory-Momberger (2011) acerca do fazer (auto)biográfico como modo de produção de conhecimento.

Na seção 4, **Caderno de jogos-ações**, descrevo e analiso os modos como tenho trabalhado atualmente com os quatro jogos-ações citados anteriormente. Nos tópicos reservados a cada jogo-ação, há um breve memorial de como cada uma dessas propostas pedagógicas foi se transformando e ganhando outras texturas conforme foram experienciados em diversas turmas, além de listas de materiais que utilizo em cada ação e algumas sugestões de como facilitar o processo em sala de aula. O objetivo desta seção, desse modo, não é prescrever uma prática ou transformar os jogos-ações em modelos prontos para serem aplicados. Este “caderno de jogos” é mais uma partilha do que vem funcionando enquanto prática pedagógica na EM Prof. Martinz de Aguiar. Cada descrição, portanto, é uma abertura de processo, a partilha de um estudo de caso acerca da experimentação promovida em uma escola da periferia de Fortaleza. Certamente, na possibilidade de

serem experienciadas em outras escolas, em outros territórios de aprendizagem, as propostas partilhadas e descritas nesta seção demandarão outras aplicabilidades.

Por fim, na seção 5, intitulada **Por uma aprendizagem inventiva nas aulas de Artes na escola**, busco tramar com as práticas e propostas pedagógicas experimentadas no decorrer dos dois anos da pesquisa a discussão da aprendizagem inventiva, isto é, da aprendizagem na perspectiva da invenção, proposta por Virgínia Kastrup (2001; 2008). Aproximando a perspectiva da invenção, de Kastrup, à pedagogia da autonomia e da problematização, de Paulo Freire (1983), esta seção discute as implicações da perspectiva inventiva e da processualidade existentes nos jogos-ações nos processos de ensino-aprendizagem das turmas de 6º ano que acompanhei em 2021 e 2022.

Cada seção, cada parte desta dissertação apresenta uma perspectiva sobre o jogo-ação, articulando-o a algum conceito-chave, produzindo uma interface. Esta dissertação funciona, então, como uma mirada caleidoscópica sobre o jogo-ação, em que este é vislumbrado a partir de perspectivas complementares sem, no entanto, deixar de dar a ver suas outras faces. Na seção 2, por exemplo, a lente do texto se concentra na relação do jogo-ação com o jogo teatral e o saber de experiência, mas lá também apresentamos a faceta performativa e processual do jogo-ação. Na seção 3, por sua vez, o ponto de atenção flutuante repousa e se dilata na autobiografia, mas o saber de experiência e a invenção estão também em vista.

Nesse sentido, penso que esta dissertação é como a série *Bichos* (1959-1970) (Figura 1), de Lygia Clark, em que obras escultóricas feitas de placas de alumínio conectadas por dobradiças ficam à disposição do público para que este dê novas formas, novas composições a esses objetos vivos, cambiantes. Em vez de fechados à decisão da artista, os *Bichos* permitem a troca e a participação do público, demolindo o distanciamento entre artista e público e permitindo que a imaginação de quem vê produza mudanças materiais na obra. Com os *Bichos*, o público se torna agente do processo de criação artística e, enquanto um “Bicho em forma de texto”, os jogos-ações enquanto proposta pedagógica demandam que o professor que porventura se interesse em experimentá-los possa inventá-los uma vez mais, desenhando relações entre as propostas aqui descritas e analisadas com suas experiências na escola, tanto na posição de professor, quanto na posição de aprendiz.

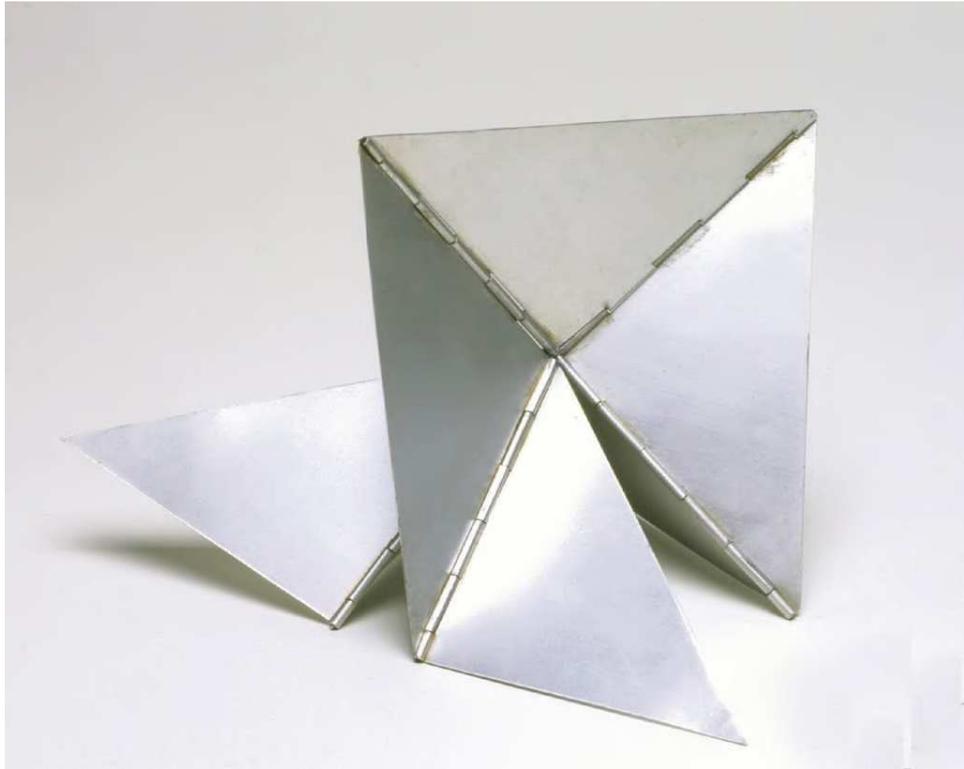


Figura 1: *Bicho*, Lygia Clark, 1959. Placas de alumínio com dobradiças. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/obras/55680/bichos>>. Acesso em: 15 out. 2023.

## 2 APROXIMAÇÕES AO JOGO-AÇÃO: TATEAR UMA DEFINIÇÃO

A partir de meu estar em sala de aula, percebi que ensinar e aprender bonitezas – potencializadoras da vida através da educação – é fruto de um exercício de repetição e de insistência. Venho de uma formação em teatro ligada a um modo de fazer-pensar corpo em que a teatralidade se constrói muito mais na corporeidade do atuante do que especificamente no texto dramático. Nesse sentido, minha experiência e proposições pedagógicas que envolvem tanto o jogo quanto a improvisação se baseiam tanto no teatro quanto na dança, marcando o corpo como elemento central e material da criação artística.

Dito isso, muito antes da minha formação acadêmica na licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará (UFC), já levava comigo uma bagagem e um pensamento sobre o jogo como ação formativa. Na minha formação inicial em teatro, durante o Curso Princípios Básicos de Teatro (CPBT) no Theatro José de Alencar (TJA)<sup>5</sup>, em 2003, o jogo teatral chegou através da improvisação teatral, tendo como forte inspiração a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin.

Além de Spolin, minha formação artística também tece relações com o jogo ligado diretamente à perspectiva do jogo dramático, especialmente Jean Pierre Ryngaert, e dos Jogos para atores e não atores, de Augusto Boal (2014). Esses três autores – Spolin, Ryngaert e Boal – exemplificam a variedade de procedimentos e intenções que os jogos teatrais podem apontar na pedagogia do teatro e no ensino de Artes na educação básica.

Com os jogos dramáticos, por exemplo, Jean Pierre Ryngaert (2009) elabora uma prática que aproxima os princípios do teatro dramático ao teatro épico, reiterando a lógica dos jogos de aprendizagem do encenador e dramaturgo alemão Bertolt Brecht. A prática desenvolvida pelo autor utiliza textos que servem como modelo de ações, textos inacabados que devem ser jogados e não representados, modificando assim a lógica do texto dramático para a lógica de jogos de aprendizagem.

O autor, nesse sentido, se apropria do modelo de ação pela prática da improvisação, construindo regras do jogo no campo de aula conforme as necessidades que vão surgindo a partir dos textos.

<sup>5</sup> O CPBT é um curso de iniciação teatral tradicional na cidade de Fortaleza sediado no TJA. Foi fundado em 1991 pelos atores e arte-educadores Joca Andrade e Paulo Ess. Desde seu início, o CPBT, além da iniciação teatral, tem como objetivo despertar o sentido do ser cidadão por meio da prática teatral.

Assim, sendo, o jogo dramático proposto por Ryngaert tanto quanto o jogo teatral se fundamentam numa lógica de refinamento estético, onde a

[...] comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador. Ambos têm na platéia – interna ao grupo de jogadores – um elemento essencial para a avaliação dos avanços conquistados pelos participantes. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação, pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios (PUPO, 2001, p. 182).

Neste sentido, o que é exposto nas proposições de Ryngaert com o jogo dramático é que a comunicação, tanto entre os jogadores, quanto entre eles e o público, tem notadamente uma chave importante nesse processo. O grande interesse dessa aprendizagem se situa no fato de que o signo teatral, ao mesmo tempo em que remete a algo que é construído no momento da ação no espaço, também pode ser colocado como o próprio jogo acontecendo.

O lúdico e a construção de mundo são elementos de uma prática significativa projetada na performance de quem joga. Essa minúcia permite que se possa analisar uma prática pedagógica que permita ao atuante inventar uma relação para/de si com o mundo.

Os jogos para atores e não atores de Augusto Boal, por sua vez, aprofundam e exemplificam por meio de uma série de jogos os princípios já definidos em seu “Teatro do oprimido e outras poéticas políticas” (BOAL, 1991), em que o espectador era levado a interagir com os atores no palco, onde promovem uma educação do sujeito para que ele se reaproprie dos bens e da produção cultural e, principalmente, para que seja capaz de superar as diferenças entre oprimido e opressor.

Na proposição de Boal, o teatro se cumpre enquanto espaço de aprendizagem, de exercício de direitos e deveres do cidadão (ensaio para a revolução). Era um teatro-denúncia, a arte que “transcreve o real” – cuja familiaridade o torna invisível aos nossos olhos – para que o real possa ser compreendido na sua dimensão humana, que lhe dá sentido e razão. Além das aparências, a arte os ajuda a descobri-lo em seu significado, acostumados que estamos a não vê-lo, tal o terror que nos causa [...] (ANDRÉ, 2007, p. 63).

Nas práticas desenvolvidas por Augusto Boal se nota uma forte influência do pensador e dramaturgo alemão Bertold Brecht, no intuito de forjar uma pedagogia

teatral com base em metodologias específicas que se alicerçam num ideal de tomada de consciência social e política por parte do que ele nomeia de expectatores.

Boal trama uma série de procedimentos/jogos que, a partir do fazer teatral, trazem em seu próprio bojo uma tomada de posição seja por parte de quem está em cena ou na plateia, estimulando uma participação ativa, que muitas vezes interfere/transforma o acontecimento em cena. Assim sendo,

A radicalização da fragmentação do texto e da cena épica gera uma forte tensão entre as noções de espectador deslocando-o da posição de contemplador para a posição de co-autor. O traço desse movimento sinaliza uma *tendência* a um teatro sem espectadores ou do expectador como denomina Boal (ANDRÉ, 2007, p. 57).

Pode-se notar também uma aproximação do Teatro do Oprimido com o trabalho do educador e pensador Paulo Freire, mais diretamente em seu livro “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2019). Boal trilhou um percurso pedagógico na linguagem teatral, facilitando o fortalecimento dos sujeitos em seus potenciais criativos e estéticos, a reflexão e conscientização política desses. Colocando o teatro como uma potente possibilidade de transformação social, Boal promoveu seu modo de operação em teatro em diversos países.

Tanto Paulo Freire quanto Augusto Boal defenderam a educação como ato dialógico, reconhecendo que os atos de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro. Ambos procuravam algum modo efetivo de democratização em suas práticas – educação e teatro, respectivamente –, capaz de torná-las agentes transformadores junto às camadas da população menos favorecidas social e economicamente, principalmente aquelas excluídas dos privilégios de classe.

Já Viola Spolin (2014; 2017), trabalha o jogo a partir de três regras que incluem a estrutura: “onde”; “quem” e o “quê”. O “onde” está relacionado ao ambiente; o “quem” está dentro do ambiente, personagem ou relacionamento e o “quê” é a atividade a ser executada, ação de cena. A seguir, descreverei mais minuciosamente o jogo teatral na perspectiva de Spolin, uma vez que foi a prática que mais impactou minha atuação pedagógica com o jogo teatral em sala de aula.

Outros diversos autores tratam do jogo teatral, em perspectivas diversas, mas os três mencionados aqui foram determinantes para a minha compreensão do que pode ser o jogo teatral no ensino de teatro. Vejo que essas referências ficam

marcadas na pele, pois mesmo tendo contato com outras formas de um fazer teatral que se compõem a partir de diferentes matrizes, foi exatamente o jogo teatral, especialmente a partir de Spolin, que levei inicialmente para a escola. Esta história, contudo, não é só minha. O jogo teatral usualmente utilizado em salas de aula tem como referência o trabalho de Viola Spolin.

Segundo essa autora (SPOLIN, 2017), o objetivo do jogo teatral em sala de aula é estimular a liberdade e criatividade dos alunos a partir de problemas a serem solucionados. A solução de problemas no decorrer do jogo, nesta metodologia, demanda três etapas: foco, instrução e avaliação (*Ibid.*).

Para ela, “Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes” (SPOLIN, 2017, p. 32). A instrução é a frase ou enunciado que mantém o jogador / aluno com o foco em mente, devendo reiterar o problema a ser solucionado. Por fim, a avaliação busca perceber o quanto o jogador se manteve atento e retido ao foco, conseguindo solucionar ou não o problema estabelecido.

É perceptível, desse modo, como a ideia de foco possui centralidade na proposta de Spolin, levando o jogo teatral a uma perspectiva sustentada na resolução de problemas dados e, muitas vezes, na estrutura dramática (Onde / Quem / O quê), o que potencializa que os alunos ajam enquanto personagens – ideais ou de si mesmos. Nesse sentido, ganha ênfase a construção de narrativas lineares e unifocais em que a representação se afirma como política cognitiva hegemônica.

Nessas condições, os jogos teatrais propostos por Viola Spolin tendem, no contexto em que atuo, a não dar conta das complexidades sociais, políticas e sensíveis envolvidas no contexto em que vivemos, impossíveis de serem sintetizadas em focos específicos. No entanto, não se pode negar seu merecido valor a partir da década de 1960, quando esses jogos foram sistematizados nos Estados Unidos (EUA) no âmbito da elaboração de pedagogias teatrais, sendo

[...] importante referência dos grupos de vanguarda da época. Amplamente disseminado em inúmeros países nessas últimas décadas, através de diferentes esferas de atuação que cobrem desde a formação de atores profissionais até a atuação junto a crianças de comunidades carentes, o sistema de Viola Spolin caracteriza-se como uma abordagem da improvisação teatral cercada por regras precisas, entre as quais se destacam o acordo grupal, o foco, a instrução e a avaliação. Nela, a fábula e o enredo deixam de ser o fio condutor dos jogadores, em favor da ênfase em

outro eixo: a contínua problematização dos diferentes elementos constitutivos da cena (PUPO, 2001, p.181).

Porém, há de ser dito que, de início, meu fazer pedagógico em sala de aula era menos complexo, pois partia de um modo de operação já estabelecido e esquematizado. Mas, com o tempo, a repetição em cima de uma problemática cujas resoluções eram previamente conhecidas – se não para os alunos, certamente para mim – fez necessários outros desafios – para mim, professor, mas especialmente para os alunos.

Com os jogos teatrais de Spolin, percebi que a ação dos alunos foram ficando cada vez mais repetitivas no âmbito da forma e do fazer pelo fazer. Os alunos se interessavam mais pela forma ou produção de um objeto (cena, esquete), mas não necessariamente refletiam sobre as próprias ações e posições que tomavam durante os jogos. Nesta perspectiva, estava claro para mim que o objetivo da aula de Artes que eu buscava não estava ligado à criação de um objeto teatral final pronto e acabado como solução para um problema, mas que o processo de criação precisava ser caminho para a problematização do próprio fazer e, em consequência, da vida. Para mim, a problematização se mostrou sempre mais importante do que a realização.

Ainda que a proposta de Spolin busque permitir aos alunos espaços de liberdade para solucionar problemas que remetem aos seus cotidianos, a insistência no foco acaba levando-os a soluções corriqueiras<sup>6</sup>, limitando a possibilidade do jogo de ampliar a visão de mundo dos alunos, uma vez que reforça respostas e posições preestabelecidas, ao mesmo tempo que gera a impressão de que um problema foi solucionado.

Ainda que o problema focado no jogo tenha sido solucionado no decorrer da prática, os problemas que envolvem a vida dos alunos são multifacetados. As complexidades presentes em suas vidas – e de todo ser humano – não se limitam a uma só dimensão, mas se encadeiam e se entrelaçam.

<sup>6</sup> “As críticas que o sistema de Viola Spolin recebe estão em sua inclinação a provocar a observação realista e direcionar os atores a um aprendizado mimético, sem prever uma avaliação que alcance a crítica das representações de realidade produzidas a partir daquela maneira de observar [...] Por esse viés, a estratégia, mesmo com intenções opostas, coloca a arte a serviço da sociedade tecnocrata que treina seus técnicos para *detectar* e *solucionar* problemas. O conhecimento adquire o significado de apresentar soluções novas para os problemas existentes. Novamente a cognição se alia às necessidades do meio mas, nesse caso, às necessidades da sociedade competitiva de mercado que, para seu ‘bom funcionamento’, deve solucionar indivíduos criativos para a regulação do sistema” (ANDRÉ, 2007, p. 113-114, grifos no original).

Para tocar nessa complexidade, o jogo na sala de aula não deve se restringir a caminhos e soluções assertivas, isto é, limitantes, mas deve permitir que o aluno possa inventar outras maneiras de vislumbrar seus problemas e questões – o que implica outras maneiras de enxergar a si mesmo no mundo. A saída, portanto, não passa pelo estabelecimento de narrativas que espelham ou idealizam a vida dos alunos, mas está na experimentação partilhada de uma aprendizagem inventiva, aspecto em que o Teatro Pós-dramático pode ser de grande contribuição no âmbito do jogo teatral, uma vez que desloca a representação e a personificação características da estrutura dramática para o estar presente – o “teatro da apresentação”, apontado por Carminda André (2007) –, isto é, um estado ativo e atento em que alunos e professores não representam personagens, mas “encenam seu próprio eu” (PUPO, 2017, p. 225).

Para seguir no exercício desta pesquisa de "tatear" um conceito para o jogo-ação – prática que venho também operando em sala de aula –, seguirei tecendo o pensamento nos próximos tópicos com a aprendizagem inventiva, discutida por Virgínia Kastrup (2007; 2012b); processualidade, a partir de Lygia Clark; performatividade, a partir de Eleonora Fabião (2013; 2015); e experiência na educação, a partir das reflexões de Jorge Larrosa (2011; 2013).

## **2.1 Do jogo teatral ao jogo-ação: expansões e deslocamentos**

Jogo-ação é o conceito articulador que move esta pesquisa. Sua criação se dá na necessidade de uma nomenclatura própria para designar propostas pedagógicas para o ensino de Artes que têm como elementos principais a processualidade e a performatividade articuladas à perspectiva da aprendizagem inventiva, discutida por Virgínia Kastrup (2007; 2012a).

Por “processualidade”, remeto à própria processualidade da criação artística na qual temporalidades são cruzadas no ato da ação da criação a partir de uma constante conexão entre o corpo e o ambiente poético inventado. Ou seja, pensar o jogo a partir da processualidade implica não partir de uma lógica sequencial de causa e efeito, objetiva e eficaz como na ciência racionalista/cartesiana e nem na sequência linear que pressupõe processo, exercício, jogo, sempre anteriores e diferentes da realização do produto final ou obra artística final. Ainda que alguns procedimentos nos jogos-ações desemboquem em produtos ou ações performativas

que poderíamos nomear tranquilamente como “resultados”, o aspecto essencial para o ensino-aprendizagem movido por estas propostas pedagógicas está na experimentação de processos de criação com os quais os alunos se deparam aula após aula - encontro após encontro.

Para refletir acerca da noção de processualidade, e já traçar pistas para as imbricações entre processualidade e performatividade no jogo-ação, proponho pensar em obras da artista visual Lygia Clark e da performer Eleonora Fabião. Ao vislumbrar a processualidade em *Estruturação do Self* (1978-1988), de Lygia Clark, e em *Linha Nova Iorque* (2010), de Eleonora Fabião, seguiremos rastros para tecer o conceito de jogo-ação nesta pesquisa.

### 2.1.1 A processualidade em *Estruturação do Self*, de Lygia Clark

Podemos descrever como processual o trabalho da artista brasileira Lygia Clark com os objetos relacionais, produzidos durante a proposição artística denominada *Estruturação do Self*, realizada entre 1978 e 1988.

Em *Estruturação do Self*, os modos como Lygia trabalha, ativa, atualiza e figura o imaginário são construídos a partir da relação sensível com o sujeito/participante através do contato com objetos já produzidos e reunidos pela artista – como, por exemplo, sacos plásticos cheios com água ou ar, sacos de tecido cheios com areia, mantas, conchas, objetos têxteis estruturados com esponjas (Figuras 2 e 3) – ou itens dados pelos próprios sujeitos/participantes. Ainda que alguns desses objetos relacionais fossem utilizados com diversas pessoas, o uso e o sentido que Lygia – mas também o sujeito/participante – atribui a cada um desses corpos sensíveis era definido pelo processo de contato, diálogo e elaboração entre a artista e o sujeito/participante.

Desse modo, a característica principal dessa proposição artística/terapêutica está no processo que se estabelece na interrelação contínua entre artista, sujeito e objetos relacionais, como possibilidade de “recolocar o imaginário em movimento” (GODARD; ROLNIK, 2006, p. 73), processo que não é previsível, repetível, nem sistematizável, porque só pode ser definido e formulado a partir do *encontro* entre artista e sujeito/participante. Nesse sentido, podemos pensar com a obra *Estruturação do Self* que a processualidade é a própria obra, ou seja, é o contato

relacional entre os objetos propostos pela artista na pele do corpo que faz com que a subjetividade esteja em obra, esteja em criação.



Figura 2: Lygia Clark com paciente em *Estruturação do Self*, s.d. Fotografia de Clay Perry. Fonte: Portal Lygia Clark. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/@reld/243>>. Acesso em: 07 out. 2023.



Figura 3: Objetos relacionais em *Estruturação do Self*, 1986. Sem informação sobre autoria da foto. Fonte: Portal Lygia Clark. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/12075/estruturacao-do-self>>. Acesso em: 14 out. 2023.

### 2.1.2 Processualidade em *Linha Nova lorque*, de Eleonora Fabião

Eleonora Fabião é outra artista brasileira que aposta no encontro e na processualidade como motores de suas ações performativas. Ainda que as ações da artista sempre incluam o encontro com o inesperado ou o desconhecido como ponto de partida para a performance, é em *Linha Nova lorque* (2010) que a processualidade se revela de maneira mais evidente. Nesta série de ações, Eleonora se propõe a encontrar pessoas desconhecidas, entrar em suas casas e, a partir desse encontro, propor, em colaboração com a pessoa, uma ação performativa para ser realizada em Nova lorque, uma ação que somente essas duas pessoas poderiam realizar juntas.

A artista define da seguinte maneira o objetivo do programa de sua performance: “conceber uma ação juntos, firmar um pacto e agir conjuntamente [...] nosso propósito é fazer algo juntos; algo que só nos tornamos capazes de fazer porque nos juntamos, e que nunca faríamos se não nos tivéssemos juntado” (FABIÃO, 2015, p. 104).

*Linha Nova lorque*, assim, começa com um telefonema para uma amiga também residente na cidade norte-americana. Neste telefonema, Eleonora pede que sua amiga marque para ela um encontro com uma pessoa desconhecida, mas um encontro que aconteça na casa dessa pessoa. Não precisava ser um artista, mas o encontro deveria acontecer na casa, isto é, no espaço íntimo do desconhecido.

Ainda que, em diversas de suas ações anteriores, Eleonora converse, crie e construa ações performativas com pessoas desconhecidas, em *Linha Nova lorque*, ela busca investigar espaços de intimidade a partir de seu corpo performativo, “Corpo este que quer perceber para além e aquém da vida automática, que quer conhecer para além e aquém do previsível, que quer experimentar para além e aquém do possível” (*Ibid.*, p. 117).

A cada encontro, Eleonora é recebida na casa de uma pessoa cuja história, cujos afetos e cujos desejos ela desconhece completamente. Após conversas regadas de curiosidade e fascínio por parte da pessoa desconhecida e da artista, Eleonora indica que juntos devem construir e experimentar uma ação em Nova lorque.



Figuras 4 e 5: Eleonora Fabião em *Linha Nova Iorque*, 2010. Fotografias extraídas de FABIÃO, 2015, p. 113 e 111, respectivamente.

A artista faz questão de eliminar ideias preconcebidas e se mantém aberta para que os rumos e temas aparecidos durante a conversa sirvam como alimento para a ação, de modo que “[...] o *estranho* e a *estranheza* [sejam valorizados] como modos de conhecimento e relação” (*Ibid.*, p. 104, grifos no original). Eleonora e esses desconhecidos plantaram sementes de flores portuguesas no *Battery Park*, fizeram pintura corporal nas margens do Rio Hudson, mergulharam nas águas desse

rio até tocar os pés no fundo movediço e lamacento, caminharam como fantasmas de mãos dadas pela “Avenida das Américas” (a *6th avenue*, que também é conhecida como *Avenue of the Americas*) (Figura 4), levaram uma árvore – um pé de figo – para passear no barco que liga Manhattan a *Staten Island* (Figura 5).

Com a finalização de cada encontro, Eleonora pedia que seu recém conhecido lhe indicasse uma nova pessoa desconhecida a quem ela pudesse visitar. Em cada novo contato, a cada ação produzida, a artista tece uma linha invisível que conecta pontos imprevisíveis e trama histórias e afetos em ações performativas partilhadas para outros tantos desconhecidos pelas ruas, parques e espaços de Nova Iorque.

A abertura da artista ao acaso e ao inesperado que se dá a partir do encontro com o desconhecido evidencia a dimensão processual em seu trabalho. Imprevisível e pautado no acontecimento que surge a partir do encontro, a processualidade neste trabalho de Eleonora Fabião é a catalisadora da ação, são os modos de se engajar e agir na performance e no mundo a partir de questões e respostas que remetem ao plano concreto e imediato da vida e não a roteiros pré-formatados. Ao evitar chegar ao encontro com ideias e propostas preestabelecidas, Eleonora busca se manter o máximo possível na potência que um encontro é capaz de desflorar. Nessas condições, a processualidade é inseparável da performatividade.

### 2.1.3 Performatividade a partir das ações de Eleonora Fabião

Por “performatividade”, compreendo modos de atuar e de estar no mundo que buscam, a partir da intensificação da presença, escapar dos modos habituais e automáticos de perceber e sentir. Fabião (2015, p. 104) define que

O ato performativo trata justamente de suspender hábitos de conduta e modos usuais de percepção, relação e cognição para criar um estado-estranho-de-coisas; ou melhor, para revelar o estranho-de-todas-as-coisas. O corpo performativo arranca a rotina das situações, dos lugares e das coisas tornando-nos delirantemente lúcidos e lucidamente delirantes (FABIÃO 2015, p.104).

Esse “estranho-de-todas-as-coisas” revela que nossas relações com o mundo podem ser pautadas mais na materialidade dessas relações, ou seja, no corpo a corpo que criamos com o mundo – que define uma relação de presença –, em vez de se referirem sempre à representação que significa e restringe o mundo antes mesmo de entrarmos em contato com ele. Desse modo, a performatividade

elaborada por Eleonora Fabião (2013; 2015) opera por desconstrução da representação e delinea linhas de fuga das ações e configurações preestabelecidas

Em suas ações performativas, Eleonora busca deslocar e desarranjar os sistemas de expectativas, de comportamentos e mesmo de atuação em função nos espaços e territórios em que a performer se insere.

Em *Linha Nova Iorque*, estão em jogo o encontro inesperado e a disponibilidade como eixos de possibilidade da performance, isto é, a ação performativa em conjunto com a pessoa desconhecida só é possível se o encontro ocorrer – se houver aderência entre Eleonora e seu novo conhecido – e se houver disponibilidade das duas pessoas em elaborar e realizar juntas uma ação.

Em outra ação bastante conhecida de Eleonora, *Converso sobre qualquer assunto* (Figura 6) – que serviu como estímulo para a criação do jogo-ação *Conversa sobre nós* (Figura 7) –, a performer foi até o Largo da Carioca, no Centro do Rio de Janeiro, por onde diariamente circulam muitos trabalhadores, levando duas cadeiras da cozinha de sua casa e um cartaz onde escreveu o título da ação, que também é uma chamada para a troca e para o encontro.

No Largo da Carioca, Eleonora dispôs uma cadeira de frente a outra, arrumou o cartaz para que ficasse visível e sentou com os pés descalçados. Daí esperou que alguém, até então desconhecido, sentasse em sua frente para conversar sobre algo que esta pessoa desejasse. Eleonora (FABIÃO, 2015, p. 14) descreve a primeira vez em que realizou esta ação:

Quando ergui o cartaz pela primeira vez, de fato, não sabia o que poderia acontecer. Uma pessoa sentou-se quase imediatamente. Queria contar suas histórias, ouvir minhas histórias. Dar sua opinião, receber minha opinião. Falar e escutar. Queria saber por que eu estava ali, o quê estava fazendo ali [...] Várias pessoas ficaram comigo por mais de uma hora. Todos interessados em viver aquela situação inusitada.

Eleonora conta que idealizou essa ação a partir da necessidade da artista de superar o medo de que o Rio de Janeiro se tornava uma cidade cada vez mais perigosa, assim como um rompante de reaver os espaços públicos da cidade, habitando-os. Nessa direção, ela compreende que *Converso sobre qualquer assunto* “[...] não é exatamente sobre arte de lugar específico (*site-specific art*), mas sobre a abertura de espaços” (*Ibidem*), o que implica criar outras relações e configurações possíveis para o espaço em que a ação acontece, sair do campo da representação que opera por verdades e funções cristalizadas e potencializar o campo da possibilidade materializado na performatividade, que atua não a partir de ideias pré-

concebidas ou verdades impostas, mas a partir do encontro e do deslocamento que um corpo pode produzir sobre outro – ainda que este segundo corpo seja também uma praça no Rio de Janeiro.



Figura 6: Eleonora Fabião, no Largo da Carioca (RJ), durante a ação *Converso sobre qualquer assunto*, em 2008. Extraída de: FABIÃO, 2015, p. 13.

Figura 7: Pedro Henrique, aluno do 6º ano da EM Prof. Martinz de Aguiar, durante o jogo-ação *Conversa sobre nós*, 2022. Arquivo pessoal do autor.

Em *Converso sobre...*, Eleonora desloca não apenas os transeuntes que se deparam com uma mulher disponível a conversar sobre qualquer coisa, mas desloca o próprio Largo que, não mais espaço de passagem e de trânsito, se torna ponto de encontro, lugar para assentar, para dialogar – não só falar, mas “Falar e escutar” (*Ibidem*). Enquanto ponto de encontro, enquanto espaço para o diálogo, a performatividade em jogo nas duas ações de Eleonora aqui descritas revelam a dimensão da receptividade, que ela define como sua ferramenta de trabalho fundamental. Segundo a artista,

Receptividade transforma corpo em campo. Não tenho ilusão de compreensão mútua, nem desejo de passar qualquer mensagem

preestabelecida. Longe disso. Trabalho para a cocriação de sentidos momentâneos e compartilhados. Para a criação conjunta de um campo relacional (FABIÃO, 2015, p. 17).

Se não há pretensão de compreensão e mesmo de transmitir uma mensagem, saímos do campo da comunicação eficiente – em que o foco está na clareza do significado da mensagem e na sua compreensão ideal por parte de um receptor – e nos direcionamos para o campo da poética, da criação coletiva, da multiplicação dos sentidos.

No campo pedagógico, não é possível sairmos completamente da necessidade da compreensão mútua, uma vez que é responsabilidade do professor manter uma comunicação clara com os alunos para que o processo de ensino-aprendizagem se consolide. O processo pedagógico, desse modo, não se desfaz de uma dimensão comunicativa, mas, ao mesmo tempo, não precisa se limitar à secura de uma significação restritiva, uma vez que, se a fala do professor não permitir contrapontos e inserções dos alunos, não haverá processo dialógico.

Por outro lado, havendo processo dialógico, existindo trocas de saberes entre professor e alunos, se pode formar o “campo relacional” que Eleonora descreve e, nessa direção, a aula não poderia ser pensada também como procedimento para abertura de espaços? Espaços que se abrem e se criam a partir da aprendizagem, e uma aprendizagem, portanto, que se aproxima da noção de receptividade proposta pela performer.

Pensar, assim, a receptividade enquanto aprendizagem demanda propor processos pedagógicos vinculados no encontro – na presença que este produz –, no diálogo e na ação. Encontro que se dá a partir dos afetos, enquanto troca, choque e, sobretudo, presença das diferenças.

Em vez de operar os conceitos somente no campo do intelecto, os jogos-ações propõem que as temáticas, conteúdos e conceitos que mobilizam cada aula / encontro sejam “encorpados” e corporificados pelos alunos, tornando os conceitos algo do campo material e corpóreo. Nesse âmbito, o conceito de programa performativo elaborado por Eleonora (FABIÃO, 2013) é essencial para produzir uma passagem do plano abstrato das ideias para a concretude da ação e da realização.

O programa performativo traz em sua materialidade um conjunto de ações organizadas a partir do corpo como possibilidade de existência para além da ordem “formal” da vida. Neste sentido, o programa performativo

[...] é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política. (FABIÃO, 2013, p. 04).

O programa, portanto, também abre espaço para que os alunos se experimentem nas posições de artistas, propositores, espectadores e críticos, tornando cada um desses papéis flexíveis a ponto de se confundirem entre si.

Mesclando artista, propositor e crítico, o programa performativo rompe com a lógica da contemplação e pensa a arte na chave da participação, mas mais especificamente, o programa performativo permite romper com a separação entre arte e vida, entre arte e cotidiano, se valendo de ações simples e casuais – por exemplo, “conversar”, “encher um jarro”, “desenhar uma linha no chão”, “soltar pipas” – enquanto procedimentos artísticos capazes de abrir outros espaços nos espaços em que acontecem.

Ao elaborar seus programas sempre como um conjunto de ações claras e previamente estipuladas<sup>7</sup>, mas que sempre necessitam da interação e da aderência de mais pessoas (usualmente desconhecidas pela artista e que se somam à performance pela curiosidade e pelo desejo), Eleonora desfaz a separação entre artista e público, dando autonomia à comunidade transitória que vai se formando no decorrer da ação e se tornando, muitas vezes, espectadora da ação que se desdobrou ao seu redor.

A partir do programa performativo, é possível extrapolar técnicas e gêneros estruturados, permitindo ao performer aderir aos contextos materiais, sociais, políticos e históricos que atravessam o território que habita e suspender automatismos e hábitos. O programa exige que o performer saia do campo da passividade e, em aderência aos contextos que condicionam o território, permite que

<sup>7</sup> O programa performativo de *Converso sobre qualquer assunto*, por exemplo, é “Sentar numa cadeira, pés descalços, diante de outra cadeira vazia (cadeiras da minha cozinha). Escrever numa grande folha de papel: CONVERSO SOBRE QUALQUER ASSUNTO. Exibir o chamado e esperar” (FABIÃO, 2015, p. 12); enquanto o programa de *Linha Nova lorque* é “Visitar uma pessoa desconhecida em seu domicílio para conversar, trocar ideias, beber água, chá ou café. Para esse encontro trazer da minha casa: 2 xícaras brancas (embrulhadas em panos coloridos), 2 pires brancos (embrulhados em coloridos panos), 1 garrafa térmica com café (brasileiro), bolsas de chá (brasileiro) e açúcar (brasileiro). Durante o encontro planejamos uma ação a ser realizada pelos dois, conjuntamente, num espaço público – esse é um objetivo fundamental da visita: descobrir/criar uma ação que queiramos realizar juntos num local específico. Ao final desse primeiro encontro, marcar, então, o segundo encontro [...] Me passar então a data e o endereço onde me encontrarei com o novo desconhecido (na casa dele ou dela). Por favor, não indicar nomes mas, tão somente, informar uma coordenada espacotemporal (sic.) – onde e quando. É assim que a linha caminha” (*Ibid.*, p. 101).

se inventem outras relações de uso, de permanência, de pertencimento nesses territórios.

Articulando performatividade e processualidade, Eleonora Fabião dá outros contornos aos espaços públicos das cidades por onde passa, transformando-os em espaços de arte – o que implica que a arte acontece quando os espaços da cidade se tornam efetivamente públicos, isto é, pertencentes àqueles que os habitam.

O jogo-ação, entretanto, não é equivalente ao programa performativo de Eleonora Fabião, mas este é um dos procedimentos – uma das ações – que os alunos são instigados a realizar no decorrer do jogo-ação. O programa performativo existe, então, nessa proposta pedagógica, como o procedimento que extravasa a sala de aula, levando os alunos a experimentarem os espaços da escola e as relações sociais tecidas nesses espaços de modos diferentes.

Além do programa performativo, o jogo-ação conta com a criação de inventários sensíveis, que põem em jogo a dimensão autobiográfica da proposta. Nestes inventários, os alunos podem listar, guardar, manter, colecionar sonhos, desejos, anseios, vontades, coisas importantes, pessoas queridas. Tais inventários geralmente se materializam na forma de listas de desejos (Figura 8), mas também foram produzidos enquanto textos narrativos e composições imagéticas. A importância do inventário é garantir ao aluno espaço onde possa cartografar sua subjetividade.

Os inventários e o Programa Performativo são dois momentos comuns a todos os jogos-ações, que serão descritos mais adiante no decorrer da escrita, e que são apresentados aos alunos no decorrer das aulas na forma de ações, isto é, procedimentos e intervenções que conduzem à realização, construção, criação e/ou invenção de alguma coisa.

Articulando processualidade e performatividade, portanto, um jogo-ação descreve um conjunto de ações que os alunos devem realizar, mas cuja finalidade não é a elaboração ou realização de um produto ou resultado final. Ainda que alguns jogos-ações findem em produtos, como fotografias, textos ou instalações, o cerne da proposta está nos processos de problematização, reflexão e identificação que os alunos experienciam a partir dos procedimentos realizados e dos problemas levantados.

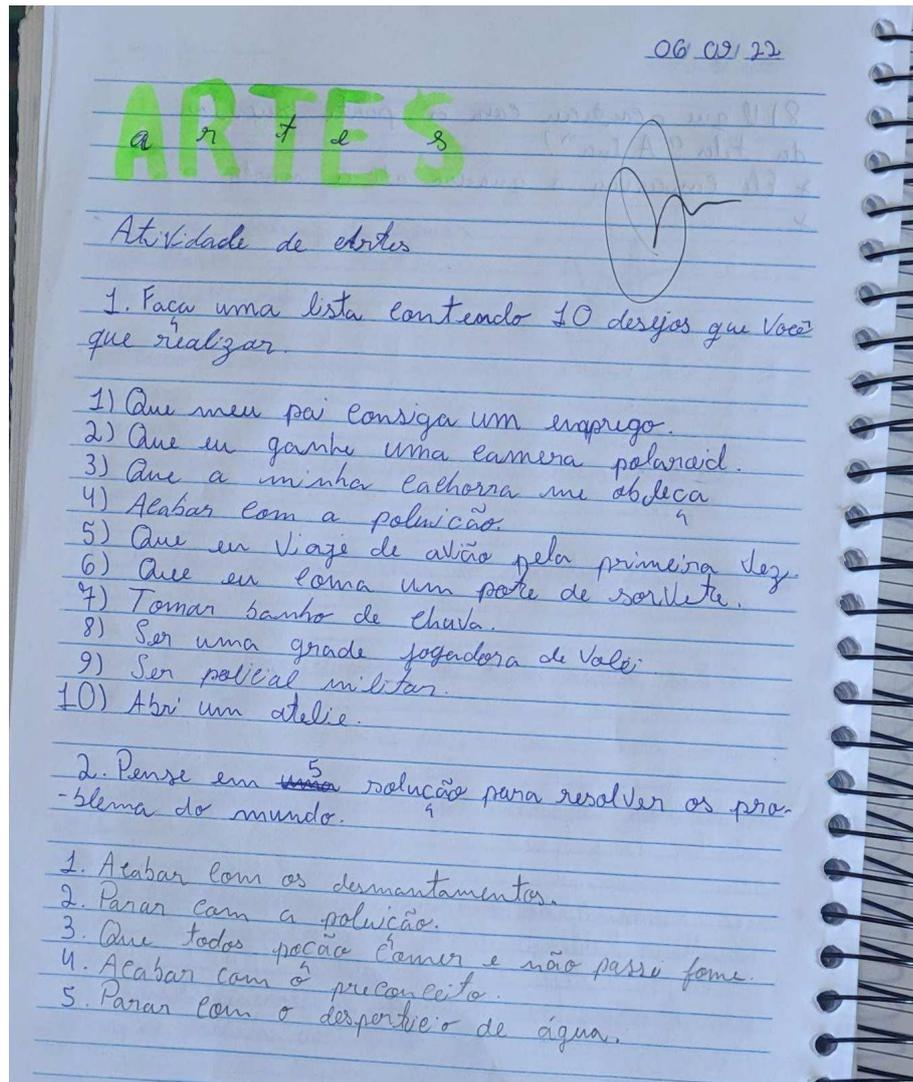


Figura 8: Inventário na forma de lista de desejos, 2022. Arquivo pessoal do autor.

Um outro exemplo da presença de inventários como espaço de elaboração nos jogos-ações aconteceu no jogo-ação *Recortes de dentro para fora* – que instiga os alunos a experimentarem elementos básicos da linguagem fotográfica, como o enquadramento –, quando pedi que os alunos enquadrassem e fotografassem um cheiro. O processo cognitivo através do qual eles elaboram a saída para este problema – “Como enquadrar um cheiro em uma imagem?” – caracteriza o jogo-ação em sua instância inventiva, em que o foco não está na solução do problema, mas na experiência da problematização. A fim de elaborar essa questão apresentada, a aluna Fernanda, do 6º ano A, em 2022, listou os cheiros que primeiro lhe vinham à memória. Desse modo, para transformar um cheiro em imagem, ela produziu um inventário de cheiros:

O cheiro da tangerina sendo descascada pela minha avó sentada na cadeira de balanço na frente da casa, o cheiro de roupa lavada, o cheiro de

café de manhã antes de vir para a escola, o cheiro do abraço da mãe, o cheiro de gasolina, o cheiro de creme para pentear que fica entre os dedos, o cheiro das folhas do pé de siriguela (Inventário de cheiros, Fernanda, 6º A, 2022).

Nesse sentido, o efeito da resposta a um problema conduz ao aparecimento de novos problemas que deslocam os alunos do senso comum e das respostas pré-estabelecidas, fazendo-os pensar e refletir. Para enquadrar um cheiro em imagem, Fernanda precisou se perguntar quais são os cheiros mais significativos em sua vida.

Em alguns casos, as saídas que os alunos encontram deslocam e invertem o próprio procedimento indicado, fazendo surgir novos problemas para a turma, o que permite que a processualidade e a performatividade do jogo-ação se encontrem na possibilidade dos alunos mudarem as regras do jogo e se depararem com soluções inesperadas através da partilha com outros alunos. Quando, por exemplo, também no jogo-ação *Recortes de dentro para fora*, os alunos são instigados a fotografarem espaços da escola enquadrados por um retângulo recortado em uma folha de papel (Figura 9).



Figura 9: Pés fincados no chão. Recorte fotográfico realizado por aluno durante o jogo-ação *Recortes de dentro para fora*, 2023. Arquivo pessoal do autor.

Quando retornam para a sala de aula, alguns mostram na própria tela de seus celulares as fotografias que fizeram e, a partir deste momento, começamos a refletir sobre os enquadramentos que eles escolheram e como se relacionam aos

procedimentos indicados no jogo-ação – uma descrição mais detalhada deste momento poderá ser conferida na seção 4 desta dissertação, especialmente no subtópico 4.2.2. Muitas vezes comento com os alunos que a foto poderia ter sido feita a partir de um outro ângulo do objeto ou da cena fotografada, que eles poderiam ter se distanciado mais ou menos de determinado ponto. A partir desses comentários, os alunos voltam para os cenários em que realizaram suas fotografias para refazê-las a partir dos meus comentários e de sugestões dos colegas. Em algumas situações, contudo, alguns se deparam com a constatação de que seu enquadramento não existe mais, porque o objeto que fotografaram foi movido, ou a cena se desfez.

Esta constatação da temporalidade das imagens e da necessidade de repetição da ação gera reflexões estéticas que fazem os alunos perceberem não só a fugacidade do acontecimento fotografado, mas também retiram a ordem estética do âmbito intelectualizado – quase sempre elitista –, fazendo-os compreender que o ponto de vista estético é também um saber cotidiano e concreto. Ao precisarem fotografar novamente uma situação que não existe mais, os alunos acabam buscando variações da primeira cena ou aproximações com novas cenas e objetos que estão disponíveis naquele momento, encontrando, assim, novas formas de realização do procedimento indicado.

O jogo-ação, portanto, estimula o agenciamento dos alunos com os espaços e situações da escola, além de entre si, e estimula o surgimento de soluções inventivas no território escolar. A palavra ação, portanto, se conecta ao termo jogo justamente para deixar mais explícitas a performatividade e a processualidade do fazer, em que o aluno e o próprio jogo se reconfiguram e se reinventam a partir da colocação de problemas e da ação de jogar. A realização de um produto, desse modo, não é a intenção primeira do jogo-ação, mas consequência do processo.

## **2.2 Jogo-ação, invenção e experiência**

Não é raro que definições do jogo e do ato de brincar, a partir de suas relações com a cultura, privilegiem a relação do jogo com a vida em sociedade, compreendendo-o como prática de treinamento das crianças para a vida adulta. É nesse rastro que Walter Benjamin (1993) aborda o brinquedo nas sociedades capitalistas modernas a partir de seu enlace com as questões técnicas e

econômicas, definindo o brinquedo – mesmo aquele que não busca imitar atividades adultas – como o confronto do adulto com a criança, isto é, uma demanda que o adulto apresenta para o mundo da criança.

Gilles Brougère<sup>8</sup> (2002) e Johan Huizinga<sup>9</sup> (2019), nesse sentido, apontam que, até aqui, o discurso técnico e teórico acerca do jogo tem se centrado numa dimensão secundária do ato de jogar, que são suas consequências sociais de longo prazo. Entretanto, ambos os autores concordam que recortar o jogo através de seu aspecto instrumental significa excluir a dinâmica do divertimento, do prazer e da ludicidade que caracteriza a experiência que os jogos são capazes de produzir.

Brougère (2002) define esse discurso teórico que exclui a potência do divertimento como uma “teoria que oculta as práticas” (*Ibid.*, p. 9), enquanto Huizinga (2019) sugere que analisar a dimensão cultural do jogo implica necessariamente considerar “seu caráter profundamente estético” (*Ibid.*, p. 3), que o autor encontra no “poder de absorção” do jogo, em sua intensidade inerente, na sua capacidade de “excitar” aquele que joga (*Ibidem*).

O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo (HUIZINGA, 2019, p. 3).

A partir do prazer de jogar, que Huizinga (*Ibid.*) define como “a característica primordial do jogo”, só é possível compreender as implicações culturais do ato de jogar – mesmo em âmbito pedagógico – a partir de uma perspectiva inerentemente estética, uma vez que o jogo, enquanto ação, não se desvencilha de seu caráter sensível, isto é, da capacidade de sensibilizar aqueles que jogam, que posso descrever como a capacidade de transformar o cotidiano em um acontecimento. Esse processo que transforma o cotidiano em acontecimentos singulares e significativos é justamente o que Jorge Larrosa Bondía (2011; 2013) define como “experiência”.

Segundo o pensador espanhol, se pode definir “experiência” como aquilo que nos passa, que nos atravessa e deixa rastros, sendo radicalmente sensível (LARROSA, 2011). Nessa perspectiva, o autor a caracteriza como aquilo que é

<sup>8</sup> Intelectual francês, professor de Ciências da Educação na Universidade Paris XIII. As pesquisas de Brougère relacionam jogo e educação, buscando pensar as dimensões pedagógicas das culturas lúdicas vinculadas às culturas infantis.

<sup>9</sup> Historiador e linguista holandês, suas principais contribuições se relacionam à teoria da cultura e história cultural.

oposto à informação na sociedade contemporânea. Se a informação é aquilo que nos chega o tempo todo, mas que não é capaz de deixar vestígios, a experiência é o traço que extrapola o banal, capaz de produzir um saber específico, que é subjetivo, radicalmente pessoal e inseparável da sensibilidade.

É também através da noção de “experiência” que Gilles Brougère (2002) define os efeitos educativos dos jogos. Segundo o autor, mesmo que os jogos aconteçam em situações não-educacionais, os jogadores sempre poderão aprender algo a partir do ato de jogar por conta da (1) interrelação entre processos de decisão e aquisição de habilidades, uma vez que o jogador precisa ativamente definir e atualizar suas ações e decisões a partir dos contextos que se formam no jogo a cada rodada ou a cada repetição, e da (2) importância temporal da experiência, que mantém a atenção do jogador imersa no jogo a partir da dimensão lúdica e estética que o jogo desperta no sujeito.

Seja pelo prazer, seja pela excitação, o divertimento que o jogo provoca implica que a experiência que ele produz deve ser vislumbrada como um fenômeno estético com potencial efeito educativo.

Brougère (2002, p. 10-12) estabelece comparações entre o jogo e ações educativas formais, encontrando alguns paralelos quando tanto jogos quanto situações pedagógicas tendem a simular situações reais ou promover a prática de comportamentos oriundos de outras atividades; da mesma forma, jogos e a educação formal possuem regras que devem ser conhecidas e respeitadas por todos os participantes.

Os paralelos começam a se distanciar quando o autor indica processos de decisão como inerentes ao jogo, mas menos presentes na educação formal – a menos que estejamos tratando das chamadas “metodologias ativas<sup>10</sup>” que buscam dar protagonismo ao aluno em situações de ensino –; e o princípio da incerteza, que é comum em jogos – quando os jogadores não sabem qual será a próxima ação do colega ou do adversário, qual será o conteúdo da próxima carta ou ficha que indicará os rumos da rodada, e devem, assim, readequar suas ações e estratégias para responder melhor ao novo contexto –, mas praticamente inexistente em ações educativas formais, que utilizam o planejamento da aula como escudo ao caos da sala de aula.

<sup>10</sup> Metodologias ativas são processos de aprendizagem em que suas principais características colocam a inserção dos alunos como agentes principais responsáveis pela sua aprendizagem, se comprometendo com seu aprendizado.

Mesmo com essas divergências, o autor aponta que, constantemente, jogos têm um efeito educativo muito mais significativo do que a educação formal e, paradoxalmente, “Uma situação educativa pode não produzir efeito educativo algum, e[ntanto] uma situação ‘comum’ pode ter efeitos educativos” (BROUGÈRE, 2002, p. 14).

Nessa perspectiva, para compreendermos tal potencialidade educativa do ato de jogar, é imprescindível que entendamos as interrelações entre aprendizagem e experiência.

Segundo Jorge Larrosa (2013), um pensamento pedagógico contemporâneo que se pretenda emancipador não deve distinguir teoria e prática. Para não cair nesse binarismo, o autor sugere apostar na experiência como uma dimensão inseparável dos processos educacionais – ao encontro do pensamento freireano, esses processos não devem ser concebidos somente como processos de transmissão de informações e expertise de habilidades técnicas, mas enquanto deslocamento, passagem, percurso, travessia e caminho.

Definir a educação como viagem e percurso implica defini-la como o passar de algo através de mim que não sou, mas que me (trans)forma. Nesse âmbito, para um pensamento pedagógico contemporâneo, a educação é abertura à diferença, à alteridade e só existe através não da afirmação do mesmo e do que já se sabe, mas a partir da afirmação da diferença que permite produzir outros saberes e novos problemas para confrontar o saber que achamos já possuir.

Sobre a diferença e a alteridade na educação, Larrosa (2011, p. 24-25) pondera:

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts, como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma.

Quando aprende e quando ensina, portanto, o sujeito faz a experiência de sua própria transformação, de sua própria invenção. O sujeito-aluno da experiência, assim como o sujeito-professor, são como um território de passagem, e ao passar, deixam marcas, vestígios, rastros no espaço/tempo em que vivem, em si mesmos, nos outros.

Ao tocar a si e aos outros, a experiência permite que o aluno ponha em jogo a si mesmo, isto é, reflita e produza novos sentidos para sua história, para as certezas que carrega, para a comunidade que integra. A partir da experiência, o sujeito-aluno traça novas linhas, percursos e passagens para si, se deparando com novos problemas. Nesse sentido, seria “isso que (nos) passa” no ato de jogar o catalisador de uma percepção-inventiva, de uma memória-inventiva e, sobretudo, de uma aprendizagem que se dá no coengendramento entre sujeito e objeto do saber em estados de criação perenes?

### 2.2.1 Invenção e autopoiese

Virgínia Kastrup (2007) define o conceito de invenção como um mecanismo de coengendramento, isto é, inventar um objeto (do saber, da aprendizagem) implica um processo de autoinvenção (como sujeito do saber, como aprendiz) em que não apenas o sujeito delinea o objeto, mas o objeto define os contornos e posições do sujeito. Ao inventar o objeto de seu saber, desse modo, o sujeito inventa um mundo, mas esse ato de inventar ao mundo implica que o sujeito invente a si mesmo enquanto conhecedor deste mundo. Nessa direção, segundo Kastrup (*Ibid.*), a invenção de si é também invenção de mundos.

É através do conceito de invenção, portanto, que chegamos ao processo de ensino-aprendizagem que proponho nesta pesquisa, entendendo este processo também como cartográfico, uma vez que partimos dos acontecimentos e dos encontros/interações/intervenções que se estabelecem em sala de aula por meio do jogo-ação e não de etapas predefinidas, o que implica inventar a todo momento o espaço da pesquisa e de si a partir das descobertas que atravessam o processo, implica também inventar e criar coengendramentos no tecer das forças que se cruzam no encontro das ideias, das pessoas e dos afetos em sala de aula. Estas descobertas – que podem ser acerca da história de vida de algum aluno, ou a descoberta de algum detalhe do espaço da sala de aula – marcam um processo autopoietico<sup>11</sup> de diferenciação de si, em que alunos e professores experimentam

<sup>11</sup> Humberto Maturana e Francisco Varela caracterizam um sistema autopoietico através da imagem de uma máquina que produz a si mesma (MARIOTTI, 1999). As máquinas com que estamos acostumados produzem sempre algo diferente de si mesmas, mas uma máquina - ou sistema - autopoietico é capaz de produzir a si mesma a partir de interações com o meio em que existe. Neste sentido, são produtoras e produtos de sua própria criação. Tais máquinas são, segundo Maturana e Varela (1998), os próprios sistemas vivos, cuja complexidade só pode ser mapeada, na perspectiva dos autores, enquanto sistemas autopoieticos.

outros modos de reinventarem a si e ao mundo juntos. A partir dos jogos-ações, desse modo, o ensino de Artes pode ser compreendido como a elaboração de um mapa que não se fecha, como um mapa de fronteiras maleáveis, capazes de se dissolverem e se deslocarem, no qual uma nova mirada pode provocar a descoberta de outras possibilidades – de ser, estar, pertencer, perceber – a partir de si, mas também a partir de novos referenciais artísticos que se somam e se sobrepõem a partir da aula de Artes.

Para tecer o conceito de invenção, Kastrup (2012b, p. 139) se vale da aproximação de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Humberto Maturana e Francisco Varela na crítica ao modelo da representação que pauta hegemonicamente os modos de vida dentro do sistema capitalista – o modo de existência que configura o sujeito e o mundo como preexistentes.

Segundo este modelo, o mundo, o sujeito, a cognição são governados por princípios estáveis e invariantes cuja tarefa da ciência, através de operações de generalização e analogia, seria estabelecer as condições de funcionamento dessas instâncias, definindo uma relação de representação entre um sujeito dado e um mundo preexistente em que o mundo não é visto a partir de um espelhamento do sujeito, mas independente deste. Por outro lado, esse sujeito do saber é concebido como um ente fechado e autorreferente cujo princípio estaria incutido em si nos termos de um espírito, de uma alma, de uma mente ou de uma vontade.

O modelo da representação implica que essas noções essencialistas animam o ser e o mundo que se constroem, restando a ambos serem somente manifestações de princípios unívocos.

No sujeito que deveria ser unívoco e fiel a um si mesmo, Deleuze e Guattari apontam rachaduras que explodem a identidade em multiplicidades de campos de forças, linhas de territorialização e linhas de fuga. No mundo que deveria ser previsível e autorregulado, Maturana e Varela descrevem sistemas vivos autopoieticos em que os entes não são condicionados pelos meios em que habitam, mas produzem e são produzidos por esses meios, tornando os sistemas vivos máquinas complexas que se regulam não pela manutenção de princípios universais, mas pela atualização das relações de coengendramento que se estabelecem entre o ser e o meio.

Para além das críticas apontadas pelos autores, Kastrup (2012b) também estabelece que, no âmbito das ciências cognitivas, sujeito e objeto do cognição não

são entidades estanques, mas efeitos recíprocos e indissociáveis de práticas cognitivas concretas. Isso implica que só há sujeito porque existe objeto e que o ato de buscar conhecer algo não pressupõe uma entidade anterior ao próprio ato, mas tal entidade – o sujeito – só pode existir a partir de uma receptividade entre sujeito e objeto, isto é, um coengendramento. Por esse motivo, sujeito e objeto não apenas são indissociáveis, mas, como aponta Kastrup (2012b), resultados de um modo específico de conhecer e perceber o mundo.

A autora, portanto, formula o conceito de “invenção” a partir do problema da cognição, mas não de modo que a invenção se configure como mais um processo cognitivo. Invenção, para ela, se trata de outro modo de colocar e abordar as problemáticas da cognição, mas a partir da suspensão de sistemas de representação que repartem a interrelação entre ser e mundo, e da aposta na aproximação da cognição com as questões poéticas, o que implica dimensões estéticas e processuais no ato de perceber e produzir sentido para o mundo. Nesse sentido, é possível falar de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva e mesmo de uma aprendizagem inventiva, uma vez que estas são processos cognitivos atualizados pela perspectiva inventiva – a partir da qual interessa mais a colocação de novos problemas e os modos de abordá-los do que a perspectiva pueril de que são possíveis soluções terminais e imediatas para os problemas complexos com que nos deparamos na vida contemporânea. Cognição, para Kastrup (2007; 2012b), assim, não é um mecanismo com engrenagens predispostas, mas algo em constante movimento, isto é, em permanente processo de autoprodução.

Ao gerar processos e relações de produção que os produzem através de contínuas interações e transformações com o meio (MATURANA; VARELA, 1998, p. 69), os sistemas autopoieticos são definidos a partir de modos de interação continuamente atualizados e não por protocolos e respostas prescritas. Sua relação com o território que o circunda é constantemente diferente, pois não só o sistema – o ente, o sujeito – é produto e produtor do território, mas o território enquanto componente do sistema também apresenta novos e outros problemas para o sistema.

Se sistemas vivos são sistemas autopoieticos, só é possível definir “vida” enquanto abertura a “fluxos de matéria e energia” (MATURANA; VARELA, 1998) que interrelacionam sujeito e território, mas sem estabelecer relações de prevalência

entre o primeiro e o segundo. Nesse sentido, a proposta dos autores rompe com o determinismo social – que definiu o sujeito como objeto do território – e com o cientificismo – que definiu o território como objeto do sujeito. Para Maturana e Varela (*op. cit.*), enquanto houver sistemas autopoieticos, haverá vida. Por outro lado, quando restarem somente situações deterministas, já não é mais possível falar em potência ou vida.

Para avançar sua proposição do conceito de invenção, Kastrup (2007) utiliza a fórmula de Maturana e Varela, segundo a qual SER = FAZER = CONHECER. A partir dessa fórmula se entende que um ser vivo se define como sistema autopoietico, pois seu operar – sua ação – se confunde com o próprio processo de criação de si. Nesta perspectiva, colocar o jogo-ação como um procedimento que trabalha com a criação artística pelo viés performativo faz do processo um produto/objeto em produção constante, de modo que “O produto é o próprio organismo, o que acaba por levar a uma não separação entre o inventor e o invento” (KASTRUP, 2007, p. 146-147).

Segundo Kastrup, o conceito de invenção ganha corpo e espaço em sala de aula, uma vez que

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, como num puzzle. A invenção se dá no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo, a partir dela, bifurcações e diferenciações. O resultado é necessariamente imprevisível. (KASTRUP, 2012b, p. 139).

Aproximando o conceito de invenção a Larrosa (2013), o que importa na perspectiva do sujeito da experiência é a relação, é a (trans)formação deste com a materialidade encontrada, seja no recorte da imagem do espaço da escola ou na silhueta do seu próprio corpo preenchida por palavras elaboradas em um inventário a partir de desejos, gostos e anseios dos alunos, por exemplo. A invenção se tece junto à experiência quando o aluno se põe em jogo/relação entre a experiência coletivizada e sua subjetividade. O mesmo acontece quando o próprio professor se põe em jogo, alternando entre as posições de quem aprende e de quem ensina, permitindo uma aprendizagem não apenas coletivizada, mas, sobretudo, corporificada, uma vez que o saber de experiência demanda a presença da sensibilidade na sala de aula.

Neste sentido, inserir o jogo-ação como procedimento em sala de aula pode permitir experiências artísticas dos alunos de maneira concreta, corporificada, dando margem a possibilidades estéticas que se tornam gestos e imagens podendo ser produzidas em sala de aula enquanto procedimentos de criação, levando o aluno a criar, apreciar e refletir sobre seus processos de elaboração, ao mesmo tempo em que compartilha suas impressões, experiências e saberes com seus colegas.

### 3 AUTOBIOGRAFIA – DE SI COM O OUTRO

Trabalhando o jogo-ação como proposta pedagógica em Artes para sala de aula me utilizo da autobiografia como metodologia de trabalho. Nesse percurso, trago junto a mim o modo de operação em dança-teatro desenvolvido pela bailarina, coreógrafa e diretora cearense Silvia Moura que promove o que ela denomina como *Dança-Desabafo*, dispositivo em que vida e arte, a partir de narrativas confessionais, se fundem para criar uma estética autoral onde a autobiografia se faz encarnada em cena, como no espetáculo solo *Anatomia das coisas encalhadas* (2012) (Figura 10), onde a criação artística parte da vida da própria artista.



Figura 10: Silvia Moura no espetáculo *Anatomia das coisas encalhadas*. Fotografia de Ivson Miranda, 2012. Itaú Cultural. Disponível em: <<https://flic.kr/p/cdXCHm>>. Acesso em: 15 set. 2023.

Para Silvia, seus trabalhos se tecem a partir de aspectos onde arte e vida estão juntos e inseparáveis na cena como expressão artística, estética e política. No espetáculo em questão, Silvia se coloca diante do público e apresenta suas coleções de “coisas” concretas e subjetivas. Suas coleções de objetos, que para muitos podem ser definidos como “lixo” (produzido pela indústria de produtos), criam na cena uma instalação de caixas, grandes, pequenas, de remédios, perfumes, objetos, como palitos de picolé, entre outros, que revelam memórias, lembranças e guardam pedaços de sua vida.

Mas, por que guardar tudo isso? Por que ressignificar esse material em contemplação para o público? Ao longo do trabalho, a artista apresenta uma outra coleção, igualmente especial: a coleção de movimentos que ela juntou ao longo da sua vida na dança. Haveria coleção mais importante que essa na vida de uma bailarina?

Durante 10 anos, fui aluno e bailarino do Centro de Experimentação em Movimentos (CEM), coordenado e dirigido por Silvia. O CEM teve seu início no ano de 2002, no Theatro José de Alencar (TJA), e seu fim em 2012, quando a artista partiu para trabalhos solos. Em entrevista para esta pesquisa realizada com Silvia, em 2022, disponível como anexo desta dissertação, ela explica que começou a trabalhar a *Dança-Desabafo*, que tem em seu cerne a proposta autobiográfica – ou, como ela prefere nomear, narrativas confessionais –, entre os anos de 2002 e 2003, em paralelo à construção do CEM.

A Dança-Desabafo é essa coisa de falar de si e de começar a falar de situações concretas da vida – e da minha vida, porque parte de mim –, [começa] quando eu montei um primeiro bloco de trabalhos – e um deles se chamava “Dança Desabafo”, [nome] que acabou ficando, mas tinha também “Meus cacós colados com cuspe”, “Contradança” e “Dentro de mim é muito escuro”. Eles eram uma sequência de trabalhos que eu fiz para serem apresentados juntos e separados, que compunham uma coisa e que eram uma espécie de enfrentamento de uma realidade que se estava vivendo: ao meu redor e próximo de mim, muitas pessoas estavam passando por processos ligados a medos, síndrome de pânico. Várias delas precisavam tomar remédios para poder sair de casa... Essa realidade – com pessoas adoecendo e enlouquecendo, perdendo a noção de realidade – me fez começar a achar que talvez uma das formas de lidar com isso fosse trazer isso para a cena e falar sobre isso. Aí eu montei “Engarrafada” [...], que eu apresento até hoje. Até então, eu tinha muito uma necessidade de falar de coisas que muitas pessoas estavam passando e servir para que as pessoas pudessem refletir sobre isso. Ainda não tinha uma preocupação tão grande, como eu percebo a partir de “Anatomia das coisas encalhadas”, em contar uma história, ou o trecho de uma história, isto é, uma preocupação em ter uma dramaturgia calcada na memória e na relação em como que essas memórias transformam a mim. (MOURA, 2022).

Deste modo, Silvia se utiliza da própria vida como insumo de sua criação artística, estando arte e vida interligadas e inseparáveis em sua prática.

Ao falar de si repetidamente como um exercício de encontro consigo em cena e, portanto, com o espectador – o outro, um interlocutor –, a artista não só reflete sobre si, mas abre espaço para que o outro – a partir das histórias e memórias dela – se reflita também. Ao se autobiografar, a artista inventa a si e o mundo no espaço cênico que habita, abrindo a possibilidade para quem a assiste de vislumbrar suas próprias possibilidades a partir de sua subjetividade.

Em *Anatomia das coisas encalhadas*, por exemplo, Silvia narra e mostra um objeto para o público: um cisne de papel sem a parte da cabeça dado por uma ex-aluna idosa. Durante um tempo, Silvia deu aula de dança em um asilo. Um dia, uma de suas alunas, já bem idosa, a chamou em um canto e lhe mostrou o cisne de papel. Nessa época, há quase vinte anos, já lhe faltava a parte da cabeça. Nas palavras de Silvia, a idosa segurava a escultura de papel com cuidado quando disse: “Olha, eu queria lhe dar esse presente. Ele já foi muito bonito um dia, tinha um pescoço longo e uma cabeça afilada e bonita. Você consegue ver?”. Silvia, segurando a ave de papel já bastante maltratada pelo tempo, reconta a mesma história e repete a mesma questão para o público: você consegue ver? Naquele momento, o público é levado a imaginar a figura da idosa de quem não se sabe o nome, mas que deixou a sua presença e lembrança materializadas neste cisne, que o público reconstitui sensivelmente através do tempo. Nesses minutos, não só o passado, mas um mundo possível se constrói na imaginação de cada integrante da plateia acerca dessa idosa, sua história com o cisne, de como ambos foram parar no asilo.

Partindo de sua própria vida, Silvia cria momentos em que esse espectador-outro pode, a partir da história contada por Silvia, encontrar em suas próprias histórias e memórias ressonâncias e aproximações com a artista ou, de outro modo, se desvencilhar e perceber a diferença que há entre suas experiências e as experiências de Silvia. Desse modo, através da dramaturgia que costura seus espetáculos, Silvia tece espécies de “experiências biográficas” que alinham sua vida à vida do outro, ainda que pela linha da distância e da diferença.

Uma experiência (auto)biográfica, isto é, o ato de narrar a própria vida, contudo, não é uma relação imediata e direta com a realidade. A pesquisadora franco-alemã Christine Delory-Momberger (2011, p. 335), por exemplo, assume que os seres humanos não possuem uma relação direta com o vivenciado e com o desenrolar de suas vidas, sendo essa relação entre vida e sentido produzida e organizada pela cultura a partir de formas de representação específicas – que ela nomeia “programas biográficos” – transmitidas por instituições e grupos sociais.

A partir da etimologia da palavra biografia, que, em suma, quer dizer “escrita da vida”, as culturas e grupos sociais expressam e instituem formas de escritas da vida que levam os indivíduos a traçarem – isto é, produzir sentido – os percursos de suas vidas no contexto dessas escritas autobiográficas.

Enquanto textualização elaborada das representações do curso da existência, a narração (auto)biográfica também é submetida às variações sócio-históricas. As estruturas e formas de narrativa que os indivíduos utilizam para *biografar* sua vida não lhes pertencem de fato, eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335, grifo no original).

Nesse sentido, o programa biográfico não é posterior à vida, mas ele organiza e dá forma aos sentidos possíveis que cada pessoa pode dar à vida. Portanto, a experiência biográfica materializa a vida enquanto sentido.

### 3.1 Autobiografia no jogo-ação

Enquanto Delory-Momberger (*Ibid.*) foca as experiências biográficas em suas relações com instituições e com a lógica da representação – reiteração de modelos predefinidos e estruturados –, o jogo-ação abre espaço para a invenção de si a partir do momento em que o aluno se percebe enquanto sujeito capaz de dar forma à sua própria realidade. Em muitos casos, o processo é inverso, pois o aluno só percebe que é capaz de formatar sua realidade a partir da repetição de suas autobiografias, quando percebe os deslocamentos que elas traçam, quando compara aquelas que escreveu no início do ano letivo com aquelas produzidas no fim do ano. No entanto, sendo capaz de contar a própria vida, o aluno já é sujeito consciente e agente da transformação sobre a realidade.

Muitas das instituições que promovem experiências biográficas a partir da lógica da representação exigem de nós que tracemos uma linha de vida conforme determinados paradigmas e conformações, elaborando soluções para problemas preestabelecidos – por exemplo, “Como ser uma pessoa eficiente e produtiva?”, “Como ter um aprendizado eficaz?”. Nos jogos-ações, entretanto, os alunos são compelidos a refletirem sobre suas vidas não a partir de narrativas ou personagens idealizados, mas buscando perceber as posições que eles ocupam no mundo e em relação aos territórios onde vivem.

Ainda que seja impossível fugir das formas de representação – os programas biográficos – no processo de autobiografização, uma vez que todos nós estamos imersos em uma cultura modelizante que enfatiza o sucesso, a eficiência e a otimização, onde o capital rege os modos de ser e de viver, nos jogos-ações, as formas de representação podem se tornar passageiras e não formas fixas. As

formas de representação que surgem nas autobiografias dos alunos, nesse sentido, não são estruturas de conformação da subjetividade, mas material para produção de outros sentidos que vislumbrem suas corporeidades e sensibilidades.

Segundo Luciane Goldberg (2021, p. 30),

No contexto da educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com os territórios, tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos [...].

Em minha trajetória docente, me percebo envolto por uma pesquisa e prática autobiográfica que me fez mirar um ensino de artes para além de mais uma disciplina no currículo escolar, mas enquanto exercício de imaginar o encontro consigo e com o outro numa toada em que o aprender passa necessariamente pela experiência vivida e corporificada. O jogo-ação, enquanto proposta pedagógica para o ensino de Artes, se desenvolve para promover esse aprendizado que passa pelo corpo e se desenvolve na autopercepção e na autorreflexão, mas principalmente em uma experimentação de si que inventa mundos e subjetividades possíveis. Sendo assim, por uma perspectiva formativa, a narrativa de si é produzida enquanto “ato autopoietico’, como potencial de enunciação, de figuração e de permanente reinvenção de si” (GOLDBERG, 2021, p. 29).

Nesse mesmo caminho, Delory-Momberger afirma que há no ato de se narrar uma potencialidade em fazer com que o sujeito aja sobre si mesmo e “sobre as determinações de sua existência<sup>12</sup>” (2011, p. 340). A autora toma a ação de se narrar como tomada de consciência acerca dessas determinações culturais, mas no jogo-ação, o ato de se narrar é um procedimento não apenas para a conscientização – mesmo que a sociedade em que vivemos seja demarcada por políticas totalizantes em que até nossos desejos já foram capturados pelo capitalismo – mas principalmente para uma experimentação em que o aluno pode se contar, se definir como quiser, utilizando a imaginação como força criadora.

Delory-Momberger (*op. cit.*, p. 340) aponta que a narrativa biográfica dá margem para a aprendizagem ao permitir que o aluno dê forma à experiência vivida através de processos de escrita que lhe estimulam a produzir coerência e sentido para a própria vida. Para a autora, a biografização dá espaço à formação por se

<sup>12</sup> Por “determinações de sua existência”, compreendo que Delory-Momberger se refere a imposições e coerções socioculturais que sofremos a depender de nosso pertencimento étnico, classe social, bairro em que vivemos. Essas determinações são os estereótipos que os jogos-ações buscam modular.

configurar “[...] como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas (*sic.*), integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342). A autora aposta na forma narrativa – compara, por exemplo, o biografar-se ao ofício de um romancista – para que os indivíduos tenham a autonomia de criarem suas histórias de vida. Segundo a autora, a biografização, enquanto “marco de estruturação e de significação da experiência” (*Ibid.*), dá aos indivíduos o poder de criarem suas próprias identidades quando têm em mãos também a potência de narrarem a própria vida.

Ainda que seja impossível desvencilhar os alunos dessas determinações culturais, uma vez que a própria produção biográfica é mediada por instituições e expectativas sociais e culturais, como bem apontou Delory-Momberger (2011), a autobiografia no jogo-ação é uma abordagem metodológica de ensino que tenciona tais moldes predeterminados. Ao perceber que sua autobiografia excede e transborda as determinações que socialmente lhe foram impostas, o aluno pode utilizar a autobiografia como motor para ação social, estabelecendo outros modos de relação com sua comunidade e com a escola.

Dessa forma, não está em ênfase a verossimilhança da narração e seus impactos políticos e pragmáticos sobre a vida social, mas a potencialidade da imaginação e da invenção em suas repercussões sobre a vida subjetiva de cada aluno. Delory-Momberger (*Ibid.*, p. 341) reconhece a potência criativa que se instaura na biografização, pois, através desse processo,

[...] lembramos de nossa vida passada, antecipamos a hora e o dia por vir, nos projetamos no futuro; na linguagem e na lógica da narrativa, “vivemos” as aventuras mais raras e singulares e os fatos mais cotidianos e rotineiros.

A autora, entretanto, entende que se biografar implica tramar as experiências da vida em uma linha narrativa coesa, uma vez que define o biografar como “[...] inserir nossa experiência em esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, atitudes e ações, segundo uma lógica de uma configuração narrativa” (*Ibid.*, p. 341).

Na perspectiva da invenção, não há esquemas temporais orientados que servem para organizar a experiência. Interessa mais tecer futuro, passado e presente enquanto questão e fazer surgir daí outras possibilidades de si, do que tentar constituir uma linha progressiva que busca compreender as ressonâncias do

passado no presente e no futuro enquanto projeção. A autobiografia, na perspectiva da invenção, percebe o passado e o futuro como atualizações possíveis, dimensões do tempo costuradas ao aqui-agora.

Nesse sentido, dentro dos jogos-ações, a lógica da narrativa na autobiografia precisa ser expandida, uma vez que, na perspectiva da invenção, a autobiografia deve ser encarada como um processo autopoiético em que, ao se narrar, o aluno inventa a si mesmo e age sobre sua comunidade. Nessa direção, portanto, a autobiografia é menos uma reconstituição histórica, ou seja, um trabalho sobre o tempo passado, e mais um processo poético, de criação e instauração do presente, do que se é agora em relação ao que se foi anteriormente, englobando não apenas os aspectos sociais e culturais da narração de si, mas sobretudo suas ressonâncias subjetivas, imaginativas, ficcionais e poéticas de si.

Dessa maneira, para além de espaço onde o aluno narra fatos de sua vida, as autobiografias são espaços em que o aluno pode investigar sua própria subjetividade. Geralmente os inventários e autobiografias produzidos durante os jogos-ações exigem menos a narração serial de fatos e mais a partilha de desejos, sonhos, anseios. A narração sai do campo do real social e frutifica no âmbito da realidade enquanto uma rede de possibilidades a serem inventadas.

Desse modo, a partir de si mesmo e das ações relacionais tecidas com os materiais dos jogos-ações os quais o aluno manuseia esteticamente e eticamente, ele é convocado a se inventar recorrentemente. A cada resolução para um problema dado se desenvolvem novas bifurcações que se traduzem em novos problemas, e é nessa dinâmica que acontece a aprendizagem em uma perspectiva inventiva, fazendo com que o aluno saia de um sistema representativo, ou seja, da figuração de uma lógica preexistente para a possibilidade de invenção a partir de modulações de sua própria subjetividade.

A saída do sistema representativo para a possibilidade da invenção coloca o procedimento do jogo-ação em processo, sendo constantemente feito, desfeito e refeito por mim e pelos alunos. Por exemplo, na segunda ação do jogo-ação *Corpo, território de palavras*<sup>13</sup>, que nomeei *Artesanias*, os alunos são instigados a transformarem inventários de seus sonhos, desejos e anseios em objetos sensíveis,

<sup>13</sup> *Corpo, território de palavras* será um jogo-ação bastante citado ao longo desta seção. Sua apresentação e descrição mais detalhada, contudo, serão feitas com mais atenção apenas na próxima seção desta dissertação, no item 4.4.2.

criando composições a partir do contorno de sua mão com papéis e canetas coloridas, desenhos, cores e aromas.

### 3.1.1 Inventários em mãos

A ideia de trabalhar a partir do contorno das mãos surgiu como uma articulação com a arte pré-histórica, quando as impressões de mãos em paredes de cavernas foram alguns dos primeiros rastros de experimentações estéticas do ser humano. No momento da aula, utilizo a Arte Rupestre como referência para falar sobre a presença dos seres humanos no mundo e os rastros que ficaram de suas diversas e inusitadas passagens ao longo do tempo.

A imagem da mão surge como uma prova da presença do ser humano, mas, ao mesmo tempo, contém uma dimensão de singularidade, uma vez que cada mão é única, seja na largura, no comprimento dos dedos ou nos acessórios que se põem sobre ela. Nesse sentido, a mão também pode ser signo da singularidade.

Utilizar só o contorno das mãos, contudo, seria pouco no sentido do que é necessário pesquisar poeticamente com os alunos do sexto ano, então comecei a pedir a eles que fizessem intervenções nos contornos de suas próprias mãos, utilizando lápis de cor, canetas coloridas, tintas, incluindo cores e desenhos conforme considerassem interessante (Figura 11).

Com dicas dos alunos, fomos encontrando maneiras de tirar o inventário de dentro do caderno e materializá-lo em cores, desenhos e grafismos. Assim, passei a chamá-los de *artesanias*. Geralmente peço aos alunos que escrevam no interior do contorno de suas mãos músicas que gostam, pessoas que foram ou são importantes em suas vidas, sonhos para o futuro, desejos para o presente, lugares que gostariam de conhecer. Ao inscrever esses rastros de si nas *artesanias*, os alunos transformam os contornos de suas mãos em rastros da subjetividade, emoldurando a vida – presente, passado, futuro – no desenho de sua própria mão (Figura 11). Em sua *artesanias*, por exemplo, a aluna Marina (6º ano A, manhã – 2022) (Figura 12) espalha pelo contorno de sua mão pessoas que são marcantes em sua vida, músicas que gosta e sonhos para o seu futuro que abarcam desde desejos de foro profissional – “me formar em medicina”, “ser ginecologista” – a desejos de foro íntimo ou familiar – “ter uma boa relação com meus pais”, “ter uma esposa ou marido”, “conseguir me acalmar”. No espaço de sua mão, escritas em canetas com

cores diversas, se amarram várias temporalidades de sua vida que, a partir da composição do inventário enquanto imagem, estabelecem outras aproximações possíveis, novas vizinhanças.



Figura 11: Inventários em mãos. Exemplos de *artesanias* produzidas por alunos do 6º ano durante o jogo-ação *Corpo, território de palavras*, 2022. Arquivo pessoal do autor.





Os inventários não são mais somente contornos das mãos dos alunos, nem listas de desejos. São objetos sensíveis criados pelos alunos, que materializam e articulam seus desejos, sonhos e anseios. Emolduradas pelo formato único da mão de cada aluno, essas *artesanias* contém tudo aquilo que for precioso para eles, costurando passado, presente e futuro no bojo da criação artística.

Para esta pesquisa, desse modo, a autobiografia se configura enquanto uma metodologia que guia e potencializa os processos artísticos a partir dos jogos-ações, em busca de colocar os alunos constantemente em uma posição de agentes transformadores de suas histórias e dos coletivos dos quais fazem parte. Neste entendimento, cabe aqui registrar a possibilidade de construção de uma comunidade de aprendizado, como propõe a professora e ativista norte-americana bell hooks<sup>15</sup> (2017).

### **3.2 Autobiografia tecida com o outro / comunidades de aprendizado**

Para bell hooks, uma comunidade de aprendizado se relaciona à perspectiva territorial e geográfica de um espaço – geralmente a sala de aula – onde saberes e proposições pedagógicas são elementos de socialização, partilha e troca a partir de perspectivas multiculturais. Para a autora, comunidade de aprendizado significa “criar um contexto comunitário para o aprendizado” (hooks, 2017, p. 212), tendo em vista a perspectiva de uma pedagogia engajada e libertária. Nesse sentido, além de superar os sistemas hierárquicos em jogo na sala de aula, retirando o professor de sua posição privilegiada de detentor do saber e do poder na sala para posicioná-lo enquanto um “observador” (*Ibid.*, p. 210) que media e direciona os debates e as atividades que tomam espaço na sala de aula, a comunidade de aprendizado também busca superar a separação entre mente e corpo que domina ainda o discurso acadêmico e pedagógico, fazendo com que gestores e professores definam o conhecimento como algo destituído de qualquer emoção e subjetividade.

<sup>15</sup> bell hooks prefere que seu nome seja escrito sempre com letras minúsculas. Por esse motivo, optei junto a minha orientadora por manter, inclusive nas referências, o desejo da autora. Acerca dessa posição, Halina Leal (*In: hooks, 2022, p. 9*) destaca: “Seu nome, cunhado em letras minúsculas – segundo ela, para ressaltar a essência de seus escritos mais do que ela mesma –, é um recado sutil, ou não tão sutil, que expressa o taxativo enunciado: ‘Prestem atenção no que eu digo, prestem atenção no que nós dizemos, prestem atenção em nós, nas nossas experiências de mulheres negras!’”.

A pedagogia feminista engajada de hooks (2017) busca justamente romper com esse paradigma pedagógico centrado na racionalidade para encontrar na emoção e na própria vida dos alunos modos de construir um conhecimento significativo e compartilhado. Inspirada pela pedagogia como prática da liberdade, de Paulo Freire, a autora (*Ibid.*) entende que a aprendizagem só se estabelece de modo efetivo e significativo quando ecoa na vida dos estudantes e abre espaço para que eles narrem e atualizem a própria vida na sala de aula. A professora, assim, aposta na narrativa confessional em sala de aula como ato para a construção de conhecimento – perspectiva que coaduna com a de Delory-Momberger (2011) e também com os modos de criação de Silvia Moura (2022). Ao poder narrar e refletir acerca de sua vida, o aluno pode estabelecer conexões e inferências acerca das temáticas discutidas em sala de aula, assim como aproximações com as histórias de vida de colegas e professores.

Nesta pesquisa, contudo, proponho uma perspectiva alargada para a comunidade de aprendizado, percebendo-a para além do território da sala de aula e dos muros da escola e encarando o sentido de comunidade a partir de sua literalidade – a comunidade na qual a escola é constituída. Desse modo, o conceito de comunidade de aprendizagem trata menos das relações socioculturais identitárias que se materializam na sala de aula e passa a se relacionar aos trânsitos que os alunos estabelecem entre a escola – não apenas a sala de aula, mas a arquitetura e o espaço escolar –, seus cotidianos, memórias e experiências, fazendo circular saberes dentro e fora – para dentro e para fora – do espaço escolar.

Expandir dessa maneira este conceito é, portanto, um esforço para construir estratégias e procedimentos pedagógicos que valorizam os trânsitos que os alunos produzem de fora para dentro e de dentro para fora do espaço escolar, assim como aquilo da escola que permanece como marca em suas vidas. Como argumenta Paulo Freire (1983, p. 57), a educação não pode se furtar a refletir e problematizar o “[...] mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história [...]”. Os processos de ensino-aprendizagem, portanto, não se findam no professor e no educando – e como agem dentro de quatro paredes –, mas perpassam os outros agentes sociais que habitam o espaço escolar e o próprio território ao qual pertence.

Construir uma comunidade de aprendizado, contudo, é mais do que discutir e refletir com os alunos acerca das problemáticas de suas realidades e da escola.

Implica constituir um espaço de afetividade em que eles se sintam pertencentes a um coletivo e, partindo deste pertencimento, cultivar um comprometimento e engajamento consigo e com o outro. Em minha percepção, ao se entenderem enquanto comunidade, os alunos conseguem enxergar mais facilmente a si, ao outro e à escola como lugar potencial para invenção de realidades possíveis.

Quando falamos em educação emancipadora ou cidadã, geralmente nos referimos a garantir que os alunos tomem consciência de suas realidades e vislumbrem modos de agir a partir de suas posições, mas seus sonhos, desejos, anseios também não são matéria da cidadania? Ou mesmo condições para sua possibilidade? Não é mais potente o cidadão que, em vez de soterrado pelo pragmatismo que não enxerga saídas para além do conformismo, nutre sonhos possíveis para si e para o coletivo?

### **3.3 Autobiografia atualizada na criação**

Neste caminho, o trabalho desenvolvido por Silvia Moura – em que ela relata que, por escolha, faz de sua prática artística uma relação indissociável entre vida e arte para operar um sentido de transformação de si e do seu meio e enfatizar, pelas inconformidades de si e de outros, uma sociedade que está pautada numa relação de descarte de “coisas” e pessoas, sufocando, assim, a possibilidade de ser para além do que está posto – é uma postura ética e estética num movimento de uma arte confessional, em que o autobiográfico age como elemento de aproximação entre ela e o outro que a vê, isto é, entre o si e o outro, mas também em que a memória e a lembrança existem como potência transformadora de si com o outro.

Ao lembrar e narrar trechos de sua vida em seus espetáculos, Silvia se vislumbra pelo olhar de quem assiste, através de suas reações e respostas, ao mesmo tempo em que o público também se vislumbra nas histórias contadas, definindo redes de relação sensíveis com essas memórias que, agora, passam a ser suas também de alguma forma.

Segundo Silvia, a potência da autobiografia em cena não se limita a estabelecer relações de identificação entre artista e público; o que está em jogo em seu fazer é a quebra da lógica representacional que a arte pode ter sobre a vida. Em outras palavras, não é a arte que é mera cópia da vida, mas, paradoxalmente, ao desnudar sua vida na cena, é a cena quem cria e atualiza a vida.

Por este motivo, o trabalho de Silvia Moura, a partir da autobiografização, serviu de inspiração aos jogos-ações como uma proposta pedagógica para o ensino de Artes. No jogo-ação, assim como nas obras de Silvia, não há distinções entre arte e vida, uma vez que ambas relembram a quem os experencia que a arte resiste na vida, isto é, que sempre há uma busca por experiências estéticas vinculadas ao presente e que devemos aprender a olhar, a escutar, a sentir para evidenciar a poética – a capacidade de invenção – na vida.

Tanto os jogos-ações quanto os trabalhos de Silvia entendem que a invenção de si e do mundo partem do deslocamento de uma experiência em e com artes que até então poderia estar calcada no tema, na narrativa, no conteúdo, mas passa a trabalhar a partir da experiência sensível que ocorre sempre no tempo presente ao encontro da matéria-vida através dos elementos da arte.

Como aponta Kastrup (2001), uma aprendizagem pela perspectiva da invenção – uma aprendizagem inventiva – está ligada à vivência dos materiais e não à operacionalização do sentido enquanto representação. Em uma percepção da aprendizagem também num fluxo com a história, Delory-Momberger (2011, p. 343) escreve:

Toda aprendizagem – seja gestual, cognitiva, processual, etc. – insere-se numa trajetória individual em que acha sua forma e sentido em relação a um conjunto de saberes e competências articuladas numa biografia; todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma “história”, de uma biografia de formação.

Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem se dá no sentido da vida de cada ser, na experiência do viver em que o aprender a aprender preconizado por Paulo Freire se conecta à experiência e ao saber de experiência apontados por Larrosa (2011; 2013). A experiência, nessa direção, enquanto construção de saber e modo de aprendizagem, não delimita um caminho objetivo, mas diversas oportunidades de se experienciar o inesperado, enfatizando sua dimensão pedagógica.

### **3.4 Aprendizagem que parte do sujeito da experiência**

Articulada à processualidade e à autobiografia – que permite a narração e a invenção de si por parte do educando –, a experiência sensível no ensino de Artes

pode desenvolver a subjetividade, a percepção, a relação com o outro, a empatia, a responsabilidade, a inventividade e a troca de saberes.

A experiência implicada à ação de jogar e o saber significativo que dela decorre (LARROSA, 2011; 2013) permitem construir um ambiente favorável à aprendizagem, compreendendo o aluno como sujeito da experiência, que Larrosa (2013, p. 24) define como “[...] um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

A partir da experiência artística promovida pelos jogos-ações, o saber de experiência proposto por Larrosa (2013) inscreve o sujeito da experiência como coengendrado pela realidade que o atravessa e, nesse sentido, o sujeito da experiência não é somente agente transformador da realidade, mas é também transformado por ela em um movimento autopoietico.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, daquilo que acontece ao atravessar a subjetividade do corpo singular, do sujeito da experiência, tal saber só pode ser descrito como finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, se trata de um saber que revela ao ser humano concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber singular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, “[...] que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2013, p. 27)

É nesse sentido, como esta dissertação, que o jogo-ação se aproxima da série “*Bichos*”, de Lygia Clark, permitindo que a prática pedagógica em Artes se desdobre em diferentes qualidades de mirada para o ensino: mirada que, no ondear da atenção flutuante, ora está na dimensão performativa do jogo, que expande a atenção do aluno para o social e para o mundo; ora atenta para sua subjetividade, fazendo-o mirar a si mesmo; ora incide na processualidade do coengendramento de um exercício inventivo cognitivo. O jogo-ação, desse modo, a partir dessas diferentes dobras e articulações possíveis, utiliza procedimentos/ações que são disparadores de problemas, cujas soluções e invenção de outros problemas levam o coletivo à reflexão e ao encontro de si com o mundo.

Nesse cruzamento entre a aprendizagem inventiva e a autobiografia, o aluno, enquanto sujeito da experiência, se constrói – se biografiza – enquanto sistema autopoiético, em constante invenção de si a partir do ato de se contar repetidamente a partir de cada ação proposta em cada jogo-ação: ao comunicar para a turma seus gostos e seus desejos na forma de uma apresentação oral no jogo-ação *Cordão dos afetos*, ou ao inventariar e materializar sensivelmente seus desejos e anseios na forma de um inventário sensível em *Corpo: território de palavras*.

Ao se autobiografar e transformar seu inventário autobiográfico em matéria para o trabalho coletivo, o aluno pode repensar e experimentar aproximações e relações possíveis de sua vida com a vida de seus colegas (Figura 14). Tomando as vidas, os desejos e as narrativas dos colegas emprestadas, o aluno experimenta ser diferente do que é e, desse movimento, podem surgir devires potentes no campo de sua existência estética e poética.

No jogo-ação, o uso de inventários estimula exatamente a potencialização da autopoiese quando, em interação com os espaços e comunidades da escola, os alunos são instigados a produzir e inventar relações estéticas possíveis, mas também inventar a si mesmos a partir do ato de se recontar. Nesse sentido, o inventário enquanto prática autobiográfica é uma estratégia para fazer com que o aluno se abra para os “fluxos de matéria e energia” (MATURANA; VARELA, 1998) experienciados na sala de aula, no espaço escolar como um todo e na comunidade, tecendo presente, futuro e passado como componentes poéticos da vida e da realidade que poucas vezes são incluídos na escola em suas dimensões necessariamente estéticas e sensíveis.

Durante o jogo-ação *Recortes de dentro para fora*, por exemplo, se pede aos alunos que componham inventários enquanto listas de sabores que trazem alegria, cheiros que fazem lembrar momentos específicos, pessoas presentes em momentos importantes, sons que fazem viajar no tempo. Ao reunir experiências estéticas e essas memórias marcantes, o aluno produz inventários que dão a ver contornos autobiográficos a partir da materialidade sensível (Figura 15).

O inventário se define, portanto, enquanto principal prática autobiográfica nos jogos-ações quando a experiência (auto)biográfica não se materializa apenas enquanto texto, mas também pode assumir a forma de coleções de sonoridades, de movimentos e memórias, como nos inventários de *Recortes de dentro para fora*, ou

mesmo a forma de imagem, como no inventário *artesanias*, de *Corpo, território de palavras* (Figuras 11, 12 e 13).



Figura 14: *Partilhas de si*. Duas alunas conversam sobre seus inventários durante o jogo-ação *Recortes de dentro para fora*, 2022. Arquivo pessoal do autor.

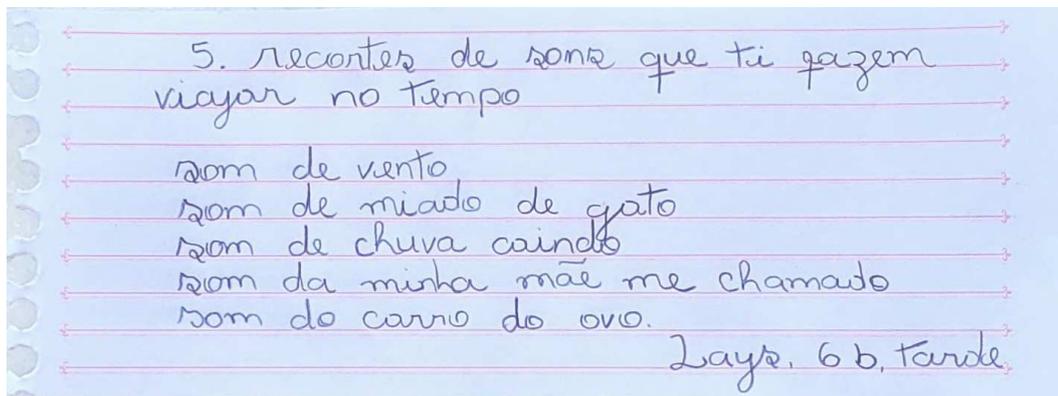


Figura 15: *Recortes de si*, recortes de sons, durante o jogo-ação *Recortes de dentro para fora*, 2022. Arquivo pessoal do autor.

No jogo-ação, a autobiografia sempre guiará uma forma encarnada, concreta e material. Por esse motivo, eu a entendo mais como metodologia do que gênero textual ou mesmo etapa do processo de criação.

O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Fazemos o trabalho do romancista, e insisto neste termo, porque é verdadeiramente um trabalho o que realizamos mediante a operação da narrativa sobre nossa vivência e sobre nós mesmos, que consiste em transformar, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de história a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe. O poder de

formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os relatores de nossa própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

No caso contextual dos jogos-ações desta pesquisa, o poder de formação não reside necessariamente na produção de narrativas, mas quando o aluno confronta sua história de vida, compreendendo que ela é material para reflexão sobre sua construção de si e do mundo. A autobiografia, desse modo, é motor para a experiência de problematização e não somente uma consolidação do papel do aluno enquanto indivíduo autônomo.

A ação de se contar se reitera por diferentes procedimentos em cada jogação, gerando produtos estéticos variados. Insisto no ato de fazer com que contem as próprias histórias a partir de seus sonhos, desejos e anseios, para que, a cada vez que se biografam, percebam que já são outras pessoas e, olhando para si, percebem como estão diferentes, porque incorporaram um desejo de um colega ou porque a vida já os levou para outro lugar.

A experiência de cada aluno em se contar, ao se repetir, se diferencia, pois o tempo e a reflexão sobre a ação faz com que esse ato seja único, levando os alunos a refletirem a partir das diferenças que se instauram na duração de suas escolhas e não pela afirmação de uma constância ou essência.



#### **4 Caderno de Jogos-ações**

O jogo-ação nasce do jogo teatral, mas ganha força quando encontro a ideia de “ação”, mais ligada à performance. Neste entendimento, o jogo-ação forma um conceito para dar conta de propostas para uma pedagogia em Artes que está ligada à necessidade que o ser humano tem de transformar as coisas, transformar seu mundo, seu entorno e, portanto, a si mesmo.

Pensando o professor de Artes a partir de suas múltiplas possibilidades (professor, mediador, facilitador, agitador, agregador) e outros modos de ser na escola, compartilho aqui, mais diretamente, a proposta pedagógica dos jogos-ações com meus pares, professores da educação básica, que pensam o ensino de Artes como possibilidade de criação artística em sala de aula.

Ancorados nas Artes Integradas como unidade temática indicada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no caráter de intervenção da performance, os jogos-ações funcionam como um modo de operação (criação e reflexão) em Artes no contexto da sala de aula, promovendo a aprendizagem – inventiva – através de processos artísticos. Seus motores, vale lembrar, são: aprendizagem inventiva, processualidade, performatividade, comunidade.

O jogo-ação se compõe da/na ação de jogar através do corpo. Nos quatro jogos-ações que desenvolvi na escola, a autobiografia surgiu também como

princípio metodológico que nutriu minhas proposições, inventando, assim, territórios pedagógicos capazes de produzirem múltiplos modos de existência a partir da processualidade das práticas artísticas construídas na/para sala de aula.

Tendo a autobiografia como um dos eixos geradores de ação, este trabalho coloca cada aluno/participante como transformador e inventor de sua história. A autobiografia funciona, portanto, como linha de fuga do que se entende por convencional em uma aula, isto é, o foco em um conteúdo pré-estabelecido e em uma perspectiva representacional do ensino que centraliza a razão em detrimento do sensível. Como salientam Isabel Marques e Fábio Brazil (2014, p. 53), a sistematização do saber é necessária no processo de ensino-aprendizagem em Artes, mas é preciso atentar para não transformar o conteúdo e as temáticas trabalhadas em sala em uma “chateação do saber”.

A partir da autobiografia em operação nos jogos-ações, os alunos podem experimentar ser o que quiserem ser, refratando barreiras e limites dos processos identitários socialmente impostos. Ela também desestrutura e reestrutura a organização temporal da aula, uma vez que a memória e o tempo não se constroem de maneira cronológica, desvinculando a aula do possível sentido hierárquico do conteúdo e investindo o tempo da aula das relações que se podem tecer a partir da forma como este mesmo conteúdo é posto em ação, seja através da execução do programa performativo, da realização de inventários, de debates que acontecem no desenvolver de cada jogo-ação e/ou por meio da reflexão escrita ao final de cada processo.

Os quatro jogos-ações apresentados nesta pesquisa não se restringem a somente uma linguagem artística, mas passeiam e transitam pelas linguagens especificadas na BNCC (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), se aproximando daquilo que a Base Nacional nomeia Artes Integradas, isto é, poéticas “[...] que explora[m] as relações e articulações entre as diferentes linguagens artísticas e suas práticas [...]” (BRASIL, 2018, p. 197). Dentro das artes integradas, o jogo-ação ressalta que a intervenção artística e a performance – a partir da perspectiva das ações de Eleonora Fabião (2013; 2015), articuladas à educação como prática da liberdade de Paulo Freire e à aprendizagem inventiva, proposta por Virgínia Kastrup (2001; 2007; 2008) – mobilizam reflexão, criação, estesia, expressão, crítica e fruição de cada processo artístico e autobiográfico por modos variados, em camadas sensíveis que deslocam as fronteiras espaciais e temporais entre as linguagens artísticas.

# como jogar

A ordem em que apresento os jogos-ações a seguir é a ordem com que costumo trabalhá-los em um ano letivo do 6º ano, correspondendo cada jogo-ação a mais ou menos um bimestre de atividades. No entanto, cada jogo-ação é independente, podendo ser realizado em separado dos demais; ou delineando outra lógica sequencial definida pelo professor, conforme sua ordem de interesses, seguindo a partir do jogo-ação que julgar mais instigante para aquela turma ou momento.

Ressalto que as estratégias que apresento no decorrer da descrição das ações não devem ser lidas como indicações taxativas. As indicações e estratégias são, sobretudo, a partilha de um processo que tem funcionado na EM Prof. Martinz de Aguiar e, desse modo, indiciam um percurso possível, uma via entre tantas outras de operar com os jogos-ações em sala de aula. Os jogos-ações são propostas abertas pensadas para serem desdobradas, inventadas mais uma vez, e não para serem seguidas ao pé da letra.

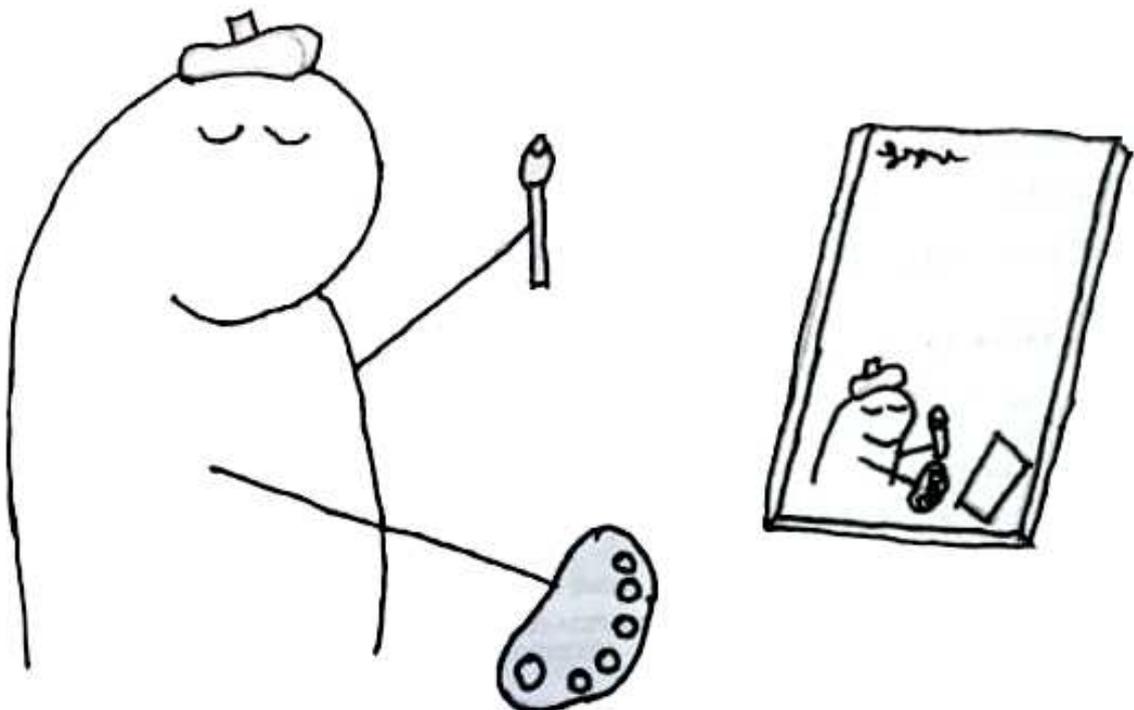


Figura 16: Autorretrato-flork, produzido por aluno do 6º ano a partir do meme “Flork”, 2023. Arquivo pessoal do autor.

#### 4.1 Cordão dos afetos

Todo começo de ano, nas novas turmas de 6º ano, ao ver os olhos desejan-tes e apreensivos dos alunos – novatos em uma aventura ao desconhecido que é o Ensino Fundamental II –, faço sempre um jogo-ação que aprendi com Silvia Moura, pensado a partir da autobiografia. Hoje, consigo ver que, em certa medida, foi através da influência de Silvia que eu me encontrei com a docência de uma maneira tão profunda e verdadeira.

Eu chamo esse jogo de *Cordão dos Afetos*, que se compõe inicialmente através de cordas finas de barbante que entrego a cada um dos alunos ao entrar em sala de aula. O *Cordão dos Afetos* tem o intuito de fazer com que eles se apresentem, dizendo, com as palavras deles, em que lugar do mundo estão, de onde vieram, para onde desejam ir. Pergunto também o que significa arte para eles, qual o primeiro contato que eles tiveram com algo que consideram arte, se já assistiram a alguma peça de teatro, de dança.

Para mostrar como funciona este jogo-ação, eu sou o primeiro que se apresenta. Isso estabelece uma espécie de roteiro a ser seguido, mas, na verdade, é uma desculpa para que eles me conheçam primeiro, além de uma maneira de desarmá-los e desarmar a mim mesmo.

No começo do jogo-ação, os alunos ficam apreensivos, se perguntando o que é isto que eu estou propondo. Seus olhos de curiosidade se cruzam, riem de nervoso ou de surpresa. Mas, acima de tudo, geralmente existe uma escuta atenta ao que está sendo dito. Como sou eu que começo esta ação, falo da cor que mais gosto, a minha idade, o animal que gostaria de ser se pudesse escolher ser um animal. Eu inicio as apresentações:

– Enquanto vou falando com vocês, eu enrolo o barbante no meu dedo. Quando o barbante acabar, o que estou falando sobre mim também acaba.

Meu nome é Dario;

A cor que mais gosto é o verde;

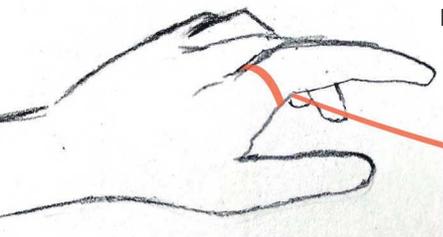
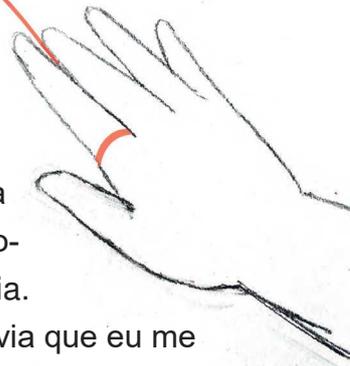
Se eu pudesse escolher ser um animal, eu seria um pássaro, pois sempre sonho que estou voando;

A primeira vez em que eu vi uma peça de teatro, tinha uns 14 anos. Foi no Theatro José de Alencar, no Centro da cidade;

Quando eu era criança, queria ser veterinário. Depois, eu quis ser arquiteto, mas toda vez que eu brincava com meus amigos na rua da minha casa, a gente brincava de escolinha, e eu era sempre o professor.

A comida que mais gosto de comer é pizza;

Sou do signo de escorpião;



Adoro viajar. O lugar mais longe que já fui foi São Paulo. O lugar mais longe que tenho vontade de conhecer é a Índia;

Adoro assistir séries, filmes e animes. Meu anime favorito é *One Piece*;

Tenho três grandes desejos: ser pai, ter uma casa própria, e dar a volta ao mundo;

Não gosto de café frio, nem de falar várias vezes a mesma coisa;

Tenho medo de cobra;

Gosto de ficar na cama em dias de chuva e não gosto de pisar no molhado quando saio de casa.

...



Figura 17: João Miguel e o cordão dos desejos, durante o jogo-ação *Cordão dos afetos*, 2021. Arquivo pessoal do autor.

No que eu vou contando sobre mim, surgem perguntas: “Por que o senhor gosta mais de verde?”. Assim como identificações: “Eu também gosto de animes! Qual seu personagem preferido em *One Piece*?”. Afirmações: “Se eu pudesse ser um animal, eu seria um leão, porque é o mascote do meu time”.

Eu, então, jogo a bola para eles: “Agora é a vez de vocês. Quem se candidata a ser a segunda pessoa?”. De repente, mais de noventa por cento da turma levanta a mão numa euforia contagiante. Alguns ficam envergonhados mesmo querendo

muito contar suas histórias e todos se mostram curiosos com as histórias que os colegas apresentam enquanto enrolam o barbante no dedo.

Não há uma sequência lógica de questões a serem colocadas. A única regra combinada com os alunos é que, em algum momento, eles devem dizer seus desejos para a vida.

No momento em que eles começam um por um a contar suas histórias, a turma fica excitada. Surgem perguntas dos colegas e colocações, como: “Ah! Você é muito ‘imitão’! Eu ia falar isso!”; “Nossa! Eu também sou assim...”. As identificações, os laços de amizade entre eles, assim como os laços comigo vão acontecendo e se fortalecendo.

...

O *Cordão do Afetos* surgiu há mais de 20 anos, durante o CEM. Mas, na época, era uma dinâmica simples de apresentação para os participantes do grupo se conhecerem. Em roda, cada um deveria se apresentar seguindo uma espécie de roteiro proposto por Silvia. Esse roteiro incluía, além de nome e idade, falar um pouco sobre o passado, descrever como a pessoa está no presente e compartilhar alguns desejos para o futuro. Além dessas categorias, os participantes poderiam acrescentar outros detalhes ou informações conforme quisessem.

Utilizo esta atividade – que, enquanto jogo-ação, nomeei *Cordão dos Afetos* – desde que comecei a trabalhar na educação básica, em 2016, como um momento de acolhida durante a primeira aula de cada turma de 6º ano. É também uma espécie de abertura não só das aulas, mas da relação que iremos construir no decorrer dos próximos anos, uma vez que é o primeiro encontro desses alunos com uma organização de escola em que há professores diferentes para cada disciplina e outra lógica de relação entre aluno-professor. Assim como é, comumente, o primeiro encontro deles com a escola e entre si, uma vez que a EM Prof. Martinz de Aguiar não abrange os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta ação, desse modo, funciona como uma maneira de criar um ambiente sensível, onde os novos alunos podem se conhecer melhor – e eu a eles.

A minha apresentação serve como roteiro para os alunos, mas os tranquilizo de que eles não precisam decorar a ordem e todos os itens que eu mencionei. O que geralmente faço quando eles esquecem o que falar, é começar a jogar perguntas. É interessante neste processo que, para evitar a repetição e que caiam no lugar comum ao repetir sempre o que os colegas disseram, as perguntas sejam diferentes de um para outro. Ao jogar perguntas variadas, os alunos são desafiados, inclusive, a se autoanalisarem, iniciando já aqui – na primeira aula – o processo de autobiografização.

Com o passar do tempo, busquei construir algumas associações e aproximações. A primeira que experimentei foi com a fita de São Francisco de Assis.<sup>16</sup> Nesta versão do jogo-ação, após finalizada a apresentação, cada aluno desenrolava o barbante do dedo e amarrava-o no pulso, remetendo à fita de São Francisco. Eu dizia para eles aguardarem o barbante se partir sozinho para que seus desejos se realizassem.

Não lembro se surgiu primeiro o fio ou a imagem da fita de São Francisco, mas, atualmente, não remeto mais à imagem do santo, porque o próprio fio não é mais amarrado nos pulsos. Hoje, depois de enrolarem os barbantes em seus dedos enquanto se apresentam, convido os alunos a amarrarem seus fios com os dos colegas, formando um grande cordão da turma. Em aula posterior, amarramos o cordão em uma coluna ou árvore da escola, escolhida pelos próprios alunos, trabalhando com eles o conceito de instalação de arte. Ao fim do processo, os alunos encaram o cordão de sua turma amarrado em uma estrutura da escola como um totem em que estão reunidos seus desejos e anseios, materializados no cordão coletivo.

A seguir, apresento com mais detalhes a versão atualizada de *Cordão dos afetos*, que inclui a escrita de inventário de desejos e produção de tsurus – origami tradicional japonês que representa o pássaro símbolo de boa fortuna e felicidade, o grou japonês.

#### **4.1.1 Objetivos**

Mapear sensivelmente a própria subjetividade a partir de anseios e desejos. Perceber como anseios e desejos de diferentes pessoas se articulam, cruzam e se diferem. Estabelecer uma relação sensível com o espaço escolar. Produzir e refletir sobre instalações artísticas em seus aspectos sensíveis e sociais.

#### **4.1.2 Ações**

Programa performativo “*Tecer histórias*” **AÇÃO 1**

- Entregar um pedaço de fio de barbante para cada aluno;
- Contar um pouco de si enquanto enrola o fio no dedo indicador;
- Manter-se atento enquanto cada um conta sua história;

<sup>16</sup> A fita de São Francisco, reconhecida pela cultura dos Romeiros que peregrinam até a cidade de Canindé, no Sertão Central do Ceará, é semelhante àquela de Nosso Senhor do Bonfim, tradicional da cidade de Salvador, Bahia. Segundo a crença popular, quando se recebe uma dessas fitas, a pessoa deve desejar algo e amarrar a fita em seu braço. Quando esta partir ou desatar por si mesma, significa que o desejo será realizado. Uma versão da crença acrescenta que, para o pedido ser realizado, a fita deve ser recebida e nunca comprada.

- Desenrolar o fio do dedo e amarrá-lo com os fios dos outros, formando um grande cordão;
- Guardar o cordão em uma cápsula temporária.

Materiais necessários: pedaços de fio de barbante suficientes para toda a turma.

Costumo iniciar essa ação me apresentando enquanto enrolo o barbante em um dos dedos da minha mão – primeiro, para aguçar a vontade de participação dos alunos. Antes de me apresentar, peço para que eles prestem atenção na ação que vou realizar, pois servirá como exemplo para as apresentações deles, mas deixo sempre claro que eles não precisam decorar as categorias e nem a ordem em que serão ditas.

Início a apresentação com meu nome, idade, e pode incluir cores e comidas favoritas, você também pode incluir o lugar onde nasceu, o lugar mais longe para onde já viajou, o lugar mais distante que gostaria de conhecer, o animal que gostaria de ser se pudesse ser um animal, o nome que se daria se pudesse ter outro nome, o que gosta de fazer quando não está fazendo nada, e três desejos para o futuro. As categorias podem variar de turma para turma e você pode incluir quaisquer outras que achar interessante, mas sugiro manter sempre os três desejos no final, para

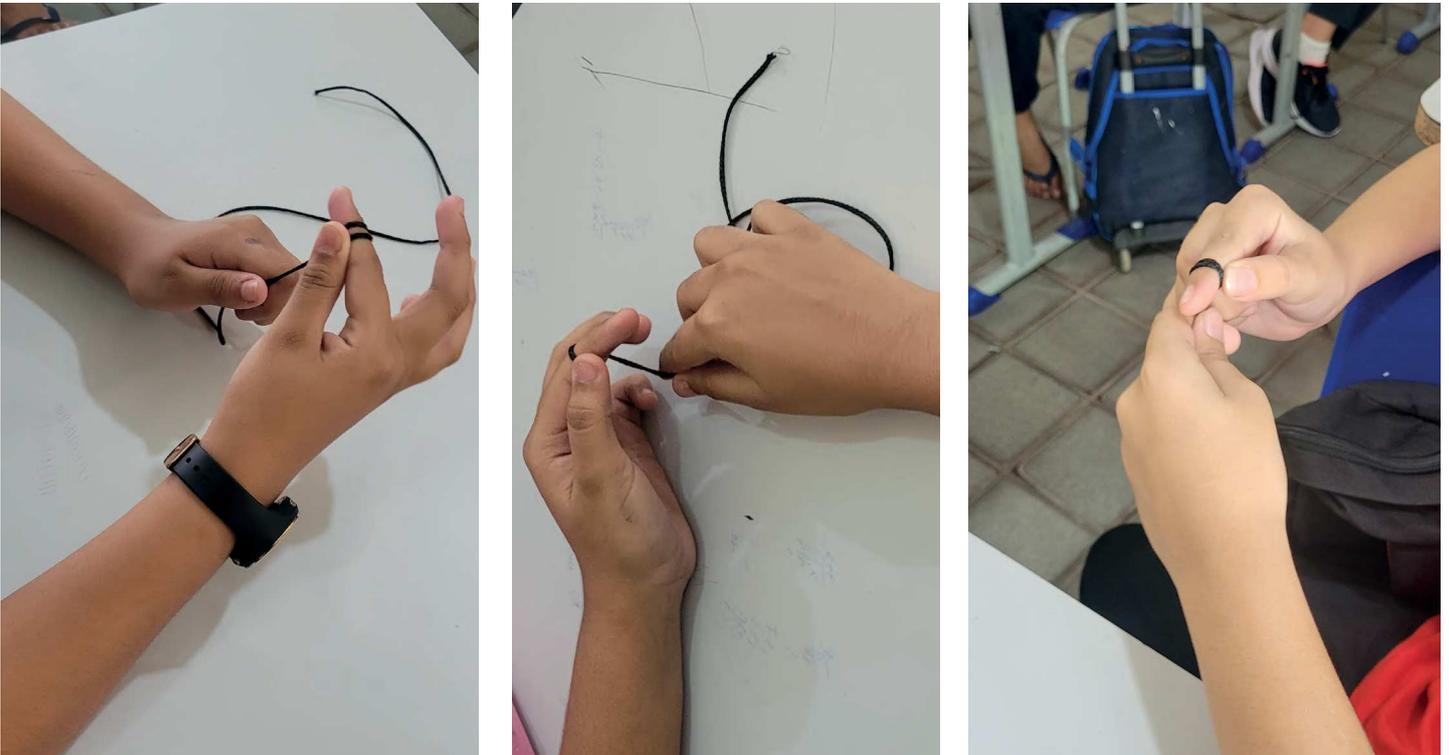


Figura 18: Coletivo de desejos. Alunos durante o jogo-ação *Cordão dos afetos*, 2021. Arquivo pessoal do autor.

dar vazão já nesta primeira aula, neste primeiro contato aos aspectos sensíveis e afetivos com os quais trabalharemos no decorrer dos jogos-ações. Siga falando e incluindo ou mudando as categorias até o fio estar completamente enrolado no dedo. Gosto de mudar a velocidade de enrolar o fio de uma turma para outra e aproveito para instigar os alunos, às vezes, a enrolarem mais rapidamente ou mais devagar o fim no dedo.

A apresentação do professor, assim, serve como modelo para os alunos. Dificilmente estes decoram as categorias que foram faladas durante a apresentação. Nesses casos, costumo fazer perguntas para os alunos enquanto eles seguem enrolando o barbante no dedo. O interessante de utilizar as perguntas é que elas podem variar de aluno a aluno – algo que os surpreende e tende a mantê-los mais interessados e atentos nas apresentações de seus colegas e nas indagações tecidas por mim.

A sequência de apresentação dos alunos na turma pode ser definida pelo professor ou seguir uma ordem de interesses, conforme os alunos peçam para serem os próximos. Após todos se apresentarem, peço que todos ajudem a amarrar os fios uns nos outros, de modo a formar um grande cordão que agrupa os fios e desejos de todos os alunos da turma. Esse cordão deve ser guardado para uma aula posterior. Ele será utilizado na ação 6, aqui proposta. Desse modo, pode ser interessante mantê-lo em uma caixa ou lata bastante colorida, que funcione como uma espécie de cápsula temporária.

## AÇÃO 2

### *Inventário dos desejos*

Nesta aula, os alunos são convidados a construir um inventário de desejos em seus cadernos, juntamente com um autorretrato de si. Nos inventários, os alunos podem escrever desejos para o futuro, para o presente, e não somente de ordem individual, mas também coletivos e que possam ser compartilhados. No autorretrato, costumo solicitar que o aluno se desenhe da forma como gostaria de ser visto, para, assim, vislumbrarmos – nós, professores, e alunos – o reconhecimento de si enquanto potência, enquanto inventividade.

Acerca do inventário, o professor pode indicar que os alunos comecem pelos desejos que citaram na apresentação da aula anterior, enquanto enrolaram o barbante no dedo, mas devem acrescentar outros que lembraram ou que surgiram após a última aula. Neste momento, não há limite de desejos a serem inventariados. Instigue os alunos a escreverem o máximo que puderem. Se algum disser que não sabe o que escrever, pode-se perguntar algo que ele ou ela gostariam de comer

neste momento, ou coisas que gostariam de estar fazendo.

Enquanto escrevem os inventários, pode ser interessante evidenciar para o aluno que um desejo não é algo do campo do inalcançável, mas pode ser trivial, pontual, imediato. Por exemplo, em uma das turmas de 6º ano em que atuei, um dos alunos desejou que a merenda da escola naquele dia fosse creme de galinha com arroz. Desejos, portanto, não se restringem à carreira ou a um futuro de longo prazo. É importante, neste momento, fomentar nos alunos a atenção a estes desejos “menores”.

## AÇÃO 3

### *Reescrever os desejos*

Materiais necessários: pedaços de papel em número suficiente para que os alunos escrevam desejos significativos pinçados de seus inventários, canetas, canetinhas, lápis de cor.

Neste encontro, a partir dos inventários escritos em seus cadernos, peço aos alunos que selecionem os desejos que lhes pareçam mais significativos para reescrevê-los em pedaços de papel disponibilizados por mim. É interessante que não haja número mínimo ou máximo de desejos para os alunos escreverem, portanto, sugiro ter à mão papéis em número suficiente para que os alunos escrevam à vontade, inclusive folhas inteiras que possam ser recortadas ou rasgadas no decorrer da aula.

A partir do processo de seleção de desejos, os alunos reveem e repensam aquilo que inventariaram na aula anterior. Neste momento, eles se dão conta da temporalidade dos desejos, mas também que os desejos mais significativos podem não ser aqueles que remetem a um futuro longínquo; um desejo significativo pode ser algum que remete ao hoje ou a um futuro muito próximo. Deixo os alunos à vontade para acrescentarem novos anseios e desejos em seus inventários se considerarem pertinente.

Neste encontro, o processo autobiográfico, que iniciou na primeira aula na forma de apresentação e se estendeu para a segunda como uma “cartografia de desejos”, ganha um caráter reflexivo. Pela primeira vez, neste ano letivo, o aluno se depara e confronta sua subjetividade, se questionando se aquilo que desejou e apresentou sobre si ainda o constitui. A autobiografia, nesse sentido, ultrapassa o âmbito da narração de si e se desdobra enquanto investigação e pesquisa.



Se a escola não possuir Sala de Informática e os projetores estiverem indisponíveis, o professor terá que ensinar os alunos a fazerem os origamis. Nessa situação, é imprescindível dominar a técnica, treinando algumas vezes antes da aula para mostrar aos alunos calmamente todos os passos da dobradura.

## AÇÃO 5

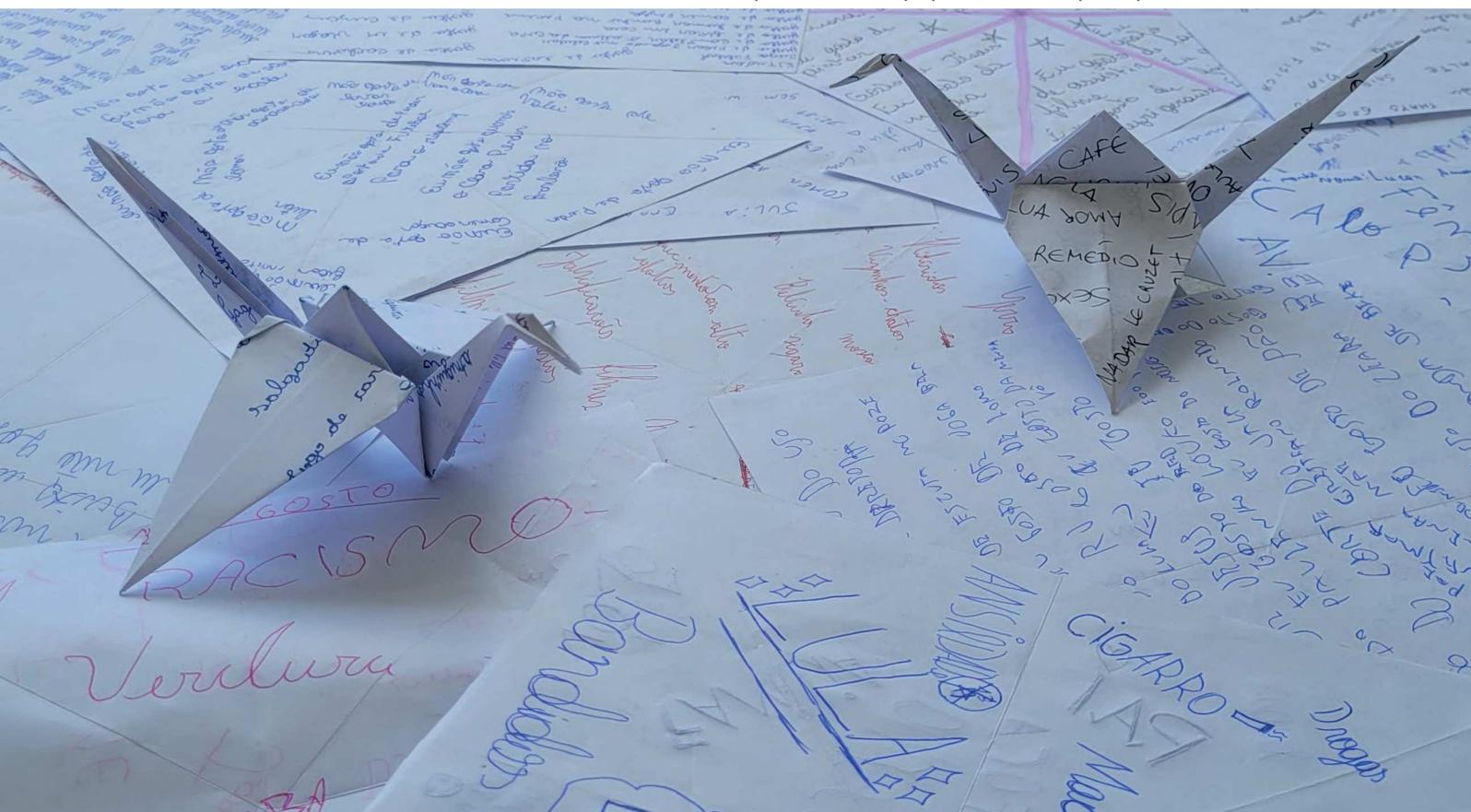
*Dobrando e desdobrando saberes – continuação*

Materiais necessários: folhas de papel em formato quadrado 21x21cm, vídeo tutorial que ensina a produzir um origami de tsuru, projetor e computador.

Esta ação dá continuidade ao processo iniciado na aula anterior. Antes da aula, verifico quantos tsurus já foram feitos pela turma. No início da aula, costumo rerepresentar ou revisar o tutorial em vídeo. Ainda que os alunos tenham sido orientados a produzirem dez tsurus no encontro anterior, este número pode variar para mais ou menos. Eu, particularmente, utilizo esta aula para produzir com os alunos quantos tsurus for possível.

Em algumas turmas, é interessante pedir aos alunos para atentarem ao acabamento de suas dobraduras para que a ação não recaia em uma perspectiva mecânica da repetição. Nessas ocasiões, eu os instigo a serem cuidadosos e evidencio que o objetivo da ação não é produzir o máximo de origamis, mas fazê-

Figura 20: Nas dobras da palavra. Tsurus sobre recortes autobiográficos dos alunos escritos nos quadrados de papel, 2021. Arquivo pessoal do autor.



los com cuidado, zelo e atenção, pois isso impactará a qualidade do trabalho que realizaremos enquanto coletivo.

Ao fim do encontro, guardo os tsurus produzidos junto aos outros.

## AÇÃO 6

### *Reconhecendo o espaço da escola*

Os três itens que comporão a instalação artística do *Cordão dos afetos* já estão prontos: o cordão, os pedaços de papel com os desejos dos alunos e os tsurus. É preciso, agora, definir em que local da escola a instalação será construída.

Costumo pedir que a turma se divida em equipes com 6 ou 7 alunos para investigarem os espaços da escola. Indico que cada equipe observe locais que tenham árvores e colunas onde será possível amarrar o cordão, e que tenha um bom trânsito de pessoas. Deixo os alunos explorarem os espaços de 15 a 20 minutos e combino que, ao fim desse tempo, todos nos reuniremos no pátio da escola para compartilharmos os locais que consideramos interessantes.

Os alunos ficam livres para fotografarem ou desenharem os espaços se quiserem. O intuito é que consigam construir, a partir mesmo da imaginação, um projeto possível de instalação com os materiais até aqui produzidos. Enquanto caminham e observam os espaços da escola, eu os oriento a perceberem de maneira sensível, buscando pontos de interesse.

Já no pátio da escola, com a turma reunida, cada equipe lista os locais mais interessantes que visitou. Pode ser interessante que toda a turma visite alguns espaços mencionados. Através do debate a partir das apresentações de cada equipe, oriento a turma a escolher um local para receber a instalação.

No decorrer desse debate, costumo salientar que o trabalho artístico é fruto também de um planejamento, de uma elaboração apurada de quem faz a obra – no caso deste jogo-ação, os próprios alunos. Algo que costuma ressoar nas turmas conforme conversamos é a compreensão de que uma produção artística é fruto de um conjunto de escolhas e do desejo de despertar ou provocar algo no outro, isto é, no público. Discuto com eles as camadas que constituem uma obra de arte em âmbito sensível, mas, sobretudo, em seu aspecto social. Nesse âmbito, incluo às vezes como exemplos para aprofundar a discussão a Arte Urbana, especialmente a partir do grafite, dos lambe-lambes, do pixo, mas também o teatro de rua e as danças urbanas. Outra discussão possível é conversar com os alunos acerca dos significados e sentidos do espaço escolar quando se torna espaço para criação artística.

## AÇÃO 7

### *Montando a Instalação*

Materiais necessários: algumas tesouras, o cordão, tsurus e desejos escritos em papéis.

Nesta ação, a turma lida materialmente com os processos realizados até aqui, através dos objetos produzidos – o cordão, os tsurus, os desejos escritos nos papéis –, mas também com as escolhas tomadas – o lugar em que a turma decidiu construir a instalação, o cuidado na produção dos tsurus.

No espaço definido no encontro anterior, oriente os alunos a montarem a instalação utilizando o cordão como suporte para os papéis e os tsurus. Se existirem duas colunas próximas, ou dois galhos de árvore, o cordão pode ser amarrado entre as duas estruturas. Se, no espaço, houver somente uma coluna ou árvore, o cordão pode ser enrolado e amarrado somente nessa estrutura.

O processo de montagem demanda dos alunos capacidade de escolha, uma vez que, possivelmente, estarão disponíveis muito mais materiais do que será possível incluir na instalação. Neste momento, geralmente ocorre um processo de avaliação implementado pelos próprios alunos, quando se deparam novamente com suas produções e com as produções dos colegas. Eles tendem a comentar o que acham agora do que realizaram nas ações anteriores e se fariam de outra forma. Se considerar interessante, você pode instigar esse movimento, fazendo algumas perguntas enquanto os alunos trabalham na montagem.

Observe que o corpo entra em ação de maneira muito mais evidente neste momento e que a qualidade de presença dos alunos indica a construção concreta da experiência sensível, que se torna palpável e visível. A experiência se torna encarnada quando o aluno reelabora os materiais que ele mesmo produziu em uma construção coletiva mediada por uma comunidade de aprendizado (a turma).

## Memorial coletivo de processo **AÇÃO 8**

Materiais necessários: projetor e computador se necessários.

Nesta última ação, a turma debaterá o processo realizado nos sete encontros anteriores. Eu gosto de apresentar algumas fotografias ou vídeos curtos realizados nas últimas semanas. São imagens da instalação já montada, dos alunos produzindo os tsurus, de seus inventários escritos no caderno, ou mesmo do primeiro encontro, em que os barbantes foram enrolados nos dedos de todos. Quando os alunos veem esses materiais, eles se surpreendem, às vezes se admiram com a

realização e desdobramentos do processo.

Costumo trabalhar de duas maneiras este último encontro: ou organizo uma roda de conversa para debater com a turma as suas impressões acerca do processo e da instalação, ou construo com a turma um memorial escrito coletivamente.

O memorial coletivo funciona da seguinte maneira: organizo a turma em um grande círculo e, cada aluno, começa a escrever em seu caderno os aspectos mais significativos daqueles encontros para si. Passado algum tempo, ao meu sinal, os alunos devem passar seu caderno para o colega que está a sua direita. O colega da direita, então, lê o que estava escrito no caderno e continua a escrever a partir de onde a pessoa anterior parou. Ao meu sinal novamente os cadernos passam mais uma vez para a direita e o processo se repete: ler o que já está escrito e continuar a escrever a partir de onde a última pessoa parou. O objetivo é que os cadernos dêem uma volta completa no círculo e retornem aos seus donos, mas não há problema se a aula terminar antes de concluir a volta. Ao fim deste momento, cada aluno terá em seu caderno uma costura das impressões e relações de boa parte da turma tecidas pelo *Cordão dos afetos*. Essas diferentes impressões não se efetuam somente pela lembrança de que vários colegas escreveram em seu caderno, mas se materializam nas diferentes caligrafias e cores de canetas. O cordão que passou a conectar essa turma passou por essas linhas de escrita também.



Figura 21: Enlaçando sonhos, 2021. Intervenção realizada na escola somente com os desejos e nomes dos alunos escritos nos papéis. Arquivo pessoal do autor.

## 4.2 Recortes de dentro para fora

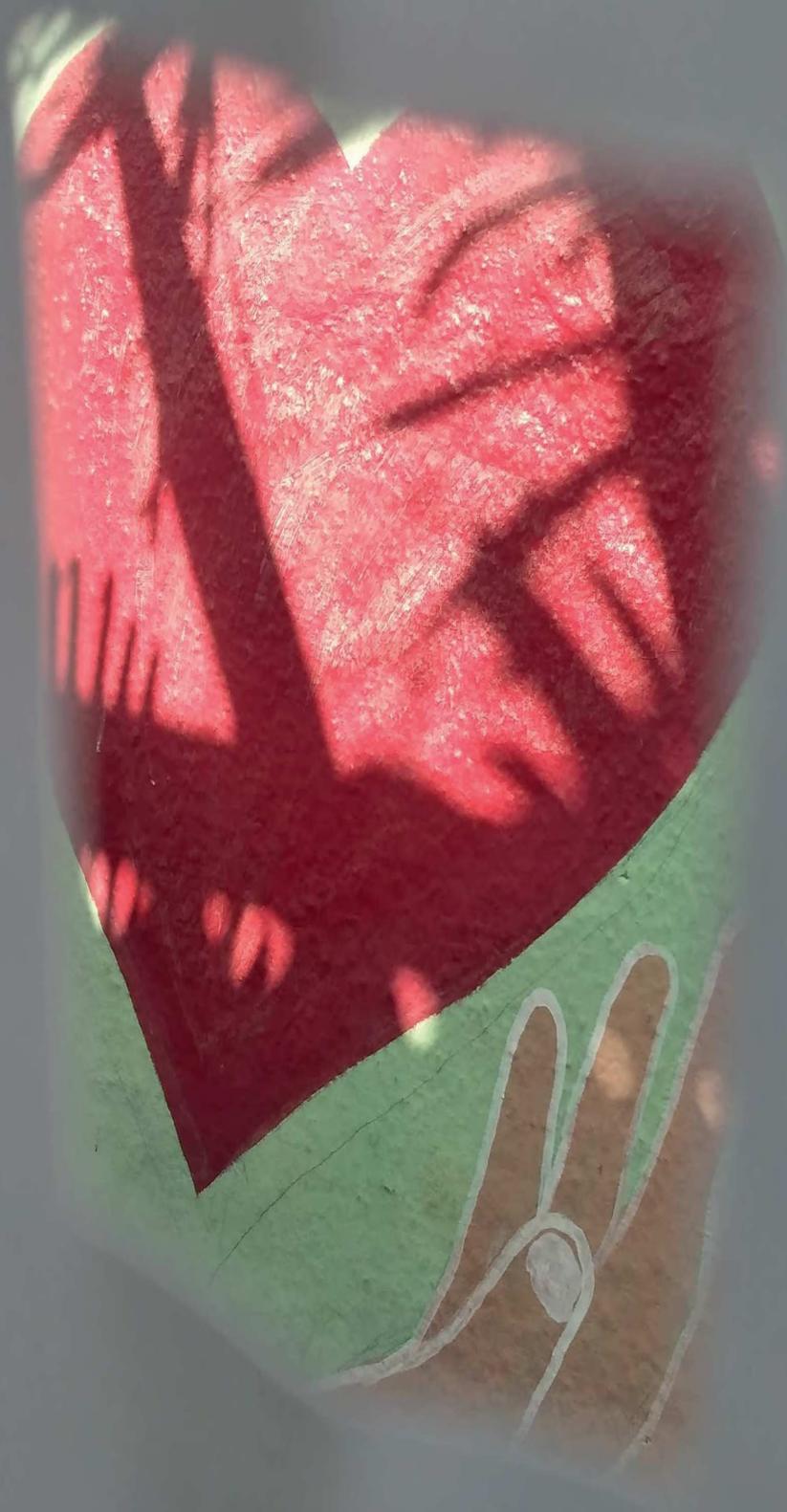


Figura 22 (página anterior): Enquadrar coração. Fotografia realizada por aluno durante o jogo-ação *Recortes de dentro para fora*, 2021. Arquivo pessoal do autor.



Figura 23: Recortar o olhar. Aluna fotografa sua colega através da moldura-base do jogo-ação *Recortes de dentro para fora*, 2022. Arquivo pessoal do autor.

*Recortes de dentro para fora* foi o primeiro jogo-ação pensado nesta pesquisa enquanto possibilidade de estratégia pedagógica para o ensino de Artes. Foi inspirado na ação *Janelas*, do Coletivo Parabelo<sup>18</sup>, que, durante o período da pandemia de Covid-19 no ano de 2020, desenvolveu ações performativas a partir de aulas à distância com alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino na cidade de São Paulo.

Para os artistas-professores do Coletivo Parabelo, o intuito da ação performativa *Janelas* foi de questionar e repensar a “teledependência” promovida pela educação remota que se efetuou forçosamente no período inicial da pandemia, isto porque as instruções exigem com que cada aluno autoperceba as relações que estabelece com os ambientes ao seu redor durante a sua execução da ação proposta.

Ao me inspirar na ação do Coletivo Parabelo, meu intuito foi captar os dispositivos e procedimentos geradores de ação que estimulam os alunos a se reconhecerem enquanto observadores e transformadores do ambiente em sua volta a partir de um quadrado recortado em uma folha de papel, que serve como moldura para fotografar o espaço que se investiga. O jogo-ação ganhou mais consistência quando retornamos ao ensino presencial em 2021 e passamos a investigar olhar para a escola através da “moldura-base”.

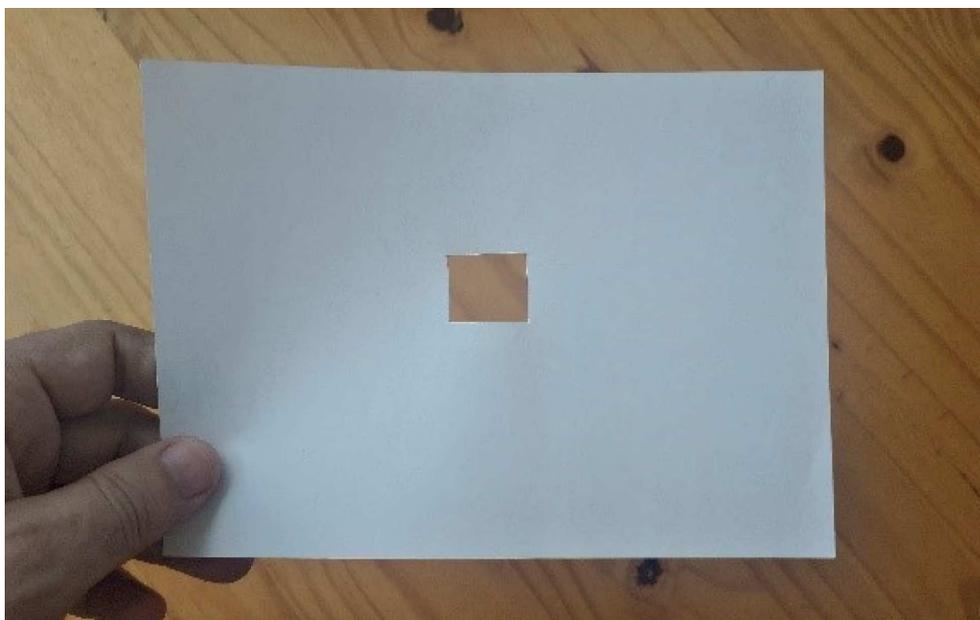


Figura 24: Moldura-base para o jogo-ação  
*Recortes de dentro para fora*.

<sup>18</sup> O Coletivo Parabelo é formado por um grupo de professores e artistas que residem na cidade de São Paulo e, há mais de 15 anos, realiza uma pesquisa continuada a respeito das relações entre corpo, performance, cidade e educação. Ao longo desse período, efetuou diálogos artísticos com diversos equipamentos de cultura da cidade de São Paulo, como Casas de Cultura, Bibliotecas, Centro Cultural da Juventude, Tendal da Lapa, Centro Cultural São Paulo, além de escolas e universidades públicas em diferentes regiões do Brasil.

A partir da repetição e da vivência deste jogo-ação com as turmas, seu tempo foi se alargando. Inicialmente, por exemplo, *Recortes de dentro para fora* era realizado em 3 ações: (1) fotografar a sala de aula e a escola utilizando a moldura-base; (2) fotografar a casa e recortes interessantes do seu cotidiano utilizando a moldura-base; (3) produzir, em sala, um inventário na forma de lista de recortes de sua vida, lugar onde o aluno criaria uma coleção de sabores, cheiros, lembranças, pessoas e momentos que são marcantes em sua vida.

Na insistência da realização desse jogo-ação, percebi que mais ações seriam necessárias para adensar os processos de elaboração e de aprendizagem que surgiam no desdobrar das ações. Fui testando expandir o uso da moldura – agora, com ações separadas para fotografar a sala de aula e fotografar o espaço exterior à sala, de modo que os alunos ganham mais tempo para cultivar um olhar sensível acerca dos detalhes, daquilo que geralmente passa invisível nos lugares que habitamos. Também incluí uma primeira ação somente para conversarmos acerca da história da fotografia e da potência da imagem fotográfica.

*Recortes de dentro para fora* foi o primeiro procedimento que nomeei como jogo-ação e é sempre interessante trabalhá-lo com os alunos do 6º ano. As indicações do Coletivo Parabelo acerca daquilo que deve ser enquadrado despertam curiosidade e fascínio nos meus alunos. Tentar enquadrar um cheiro, ou tentar



Figura 25: Corpos em recorte. Alunos durante o jogo-ação, 2022. Arquivo pessoal do autor.

Figura 26 (próxima página): Recortando um cobogó, 2022. Arquivo pessoal do autor.



enquadrar um sonho exige processos de elaboração que os tiram do lugar passivo em que geralmente são colocados na escola. *Recortes de dentro para fora*, assim, é um jogo-ação que tem o intuito de desenvolver a criação artística a partir de um olhar atento para o espaço e para si mesmo. A partir dos enquadres, se trata de tentar inventar um mundo que tenha como ponto de partida os olhos daquele que tem a sensibilidade de *transver* a vida, transformando a realidade a partir das inutilidades do que pode vir a ser, da transformação da matéria-vida nos contornos da arte, a partir da experiência exatamente como Larrosa (2013) a descreve: aquilo que nos passa, e nos passando, nos (trans)forma.

A experiência com o *Recortes...* não transforma somente aos alunos, que experimentam o olhar sensível, mas também a escola, que é vista como matéria sensível para ser descoberta: coleção de detalhes para encontrar.

#### **4.2.1 Objetivos**

Desenvolver junto com os alunos a prática de observação espacial no território escolar a partir de uma perspectiva afetiva, daquilo que, em particular, chama a atenção de cada um deles. Refletir sobre as relações entre memória, afeto e fotografia. Desenvolver processos criativos tendo como mote recortes fotográficos a partir da câmera dos celulares dos próprios alunos.



Figura 27: Recorte de mim dando aula durante o jogo-ação *Recortes de dentro para fora*, 2022. Arquivo pessoal do autor.

## 4.2.2 Ações

### Territórios (in)visíveis da fotografia **AÇÃO 1**

Material necessário: O professor pode levar livros de fotografias e máquinas fotográficas recentes e antigas se possuir. Projetor e computador caso queira projetar algumas fotografias antigas para a turma ver (pode ser interessante apresentar fotos antigas da cidade, do bairro, de festas de aniversários da década de 1980 ou anteriores, de bailes e festas).

Começo esta aula perguntando o que os alunos entendem por fotografia, para que e quem ela serve. Se eles têm fotografias impressas em casa ou se são todas digitais, qual o lugar que a fotografia ocupa em suas famílias e se gostam de serem fotografados – a maioria costuma responder que não gosta, mas, ao mesmo tempo, tem interesse por fotografar. Pergunto se fazem selfies e o que geralmente

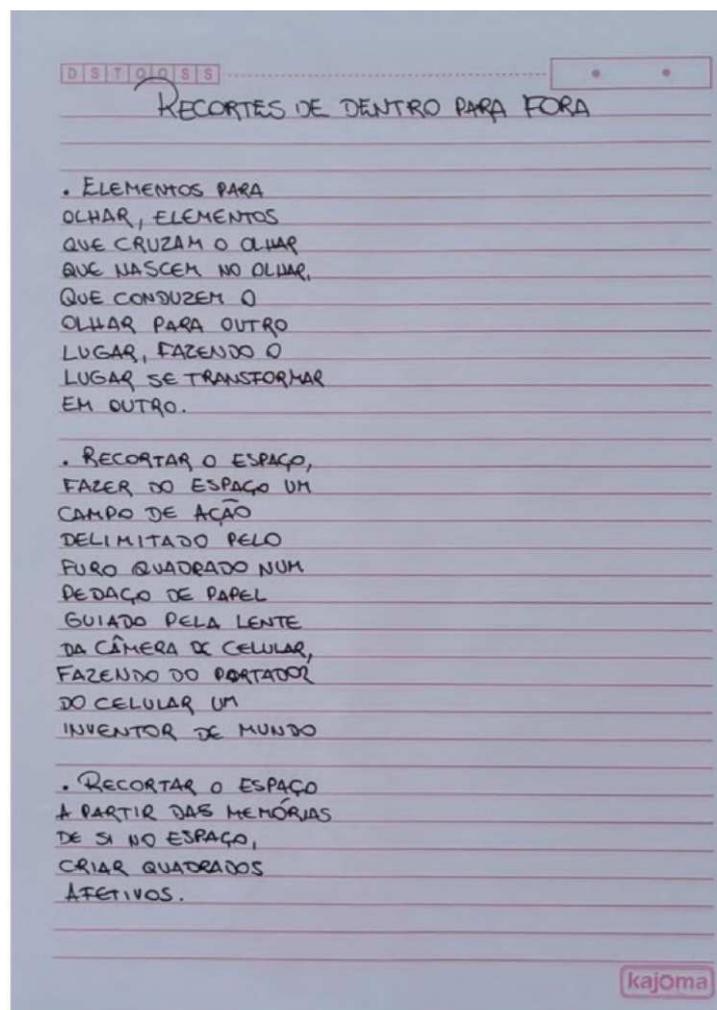


Figura 28: Inventário de intenções que escrevi após a primeira realização presencial de *Recortes de dentro para fora*, 2021. Arquivo pessoal do autor.

fotografam. Quando a maior parte da turma indica que não gosta de ser fotografada, pergunto se gostavam mais de serem fotografados quando eram mais novos.

Em seguida, apresento um pouco a história da fotografia, traçando resumidamente seus usos desde o surgimento no século XIX até as selfies contemporâneas. Aproveito para discutir com eles os territórios da memória presentes na fotografia, assim como os territórios invisíveis, isto é, os espaços e momentos que tendem a não serem fotografados ou evidenciados nas fotografias.

Se o professor possuir, é interessante levar máquinas fotográficas antigas, rolos de filmes, negativos, incluindo máquinas descartáveis e *polaroids*.



Figura 29: Autorretrato-selfie, desenhado por aluna, 2022. Arquivo pessoal do autor.

## AÇÃO 2

### *Programa performativo “Recortes dentro de sala de aula”*

Material necessário: Folhas de papel A4, tesouras, celular com câmera fotográfica (alunos).

Anote na lousa o seguinte programa performativo:

Recorte um quadrado em um pedaço de papel.

Olhe ao redor através do quadrado recortado no papel:

- Enquadre a direita
- Enquadre a esquerda
- Enquadre a frente
- Enquadre atrás
- Enquadre acima
- Enquadre abaixo
- Enquadre um quadrado
- Enquadre uma cor
- Enquadre um cheiro
- Enquadre um sabor
- Enquadre um som
- Enquadre um sonho
- Enquadre uma coisa
- Enquadre um lugar
- Enquadre uma pessoa
- Enquadre uma situação
- Enquadre um acontecimento

Depois de olhar tudo enquadrado, escolha apenas um dos enquadramentos e, com seu celular, fotografe.

Sugiro que este programa seja realizado primeiramente dentro da sala de aula. Alguns enquadramentos se mostram desafiadores para os alunos (especialmente enquadrar um sabor, um sonho e uma situação), de modo que perguntam o que pode ser um sonho, ou o que difere a situação de um acontecimento. Quando isso aconteceu em minhas turmas, evitei dar respostas prontas e busque construir com eles definições – ainda que provisórias – do que pode ser um sonho, uma situação ou um acontecimento dentro da sala de aula.

Quando todos tiverem concluído, é interessante conversar com eles e pedir que mostrem o enquadramento que escolheram fotografar. Gosto de instigá-los a formular o motivo de sua escolha, qual a diferença entre este enquadramento e os outros que fez com que este fosse o escolhido.

## AÇÃO 3

### *Recortes fora de sala de aula*

Material necessário: molduras de papel recortadas na aula anterior, celulares com câmera fotográfica (alunos).

Com o mesmo programa performativo utilizado na ação anterior, os alunos são liberados para fora da sala de aula, com a liberdade de escolher o espaço da escola que mais lhe agrade para executar mais uma vez as ações indicadas no programa.

Geralmente dou a eles 25 minutos para a execução do programa performativo. Ao retornarem para sala de aula, desenvolvo uma rápida conversa sobre suas impressões em realizar o programa fora e dentro da sala. Onde foi mais desafiador? Por quê? Qual a imagem que mais gostaram de produzir?

Ainda antes de retornarem à sala, acontece sempre que alguns alunos vêm me mostrar as fotografias que produziram. Aproveito para conversar com eles sobre enquadramento, iluminação e pose na fotografia. Essas conversas geralmente os instigam a retornar ao local escolhido para realizar a foto novamente. Em alguns casos, entretanto, acontece de a cena fotografada não mais existir, porque eram pessoas conversando que não estão mais no local, um objeto que foi removido ou um pássaro que mudou de posição. Neste momento, concretamente, eles compreendem a fugacidade e a temporalidade específica impressa na imagem fotográfica.

Ao fim da aula, peço que os alunos me enviem – por aplicativo de mensagens ou por email – as fotografias produzidas dentro e fora da sala. Este material será utilizado no próximo encontro.

## AÇÃO 4

### *A escola em recortes*

Material necessário: projetor, computador, fotografias produzidas pelos alunos nas últimas aulas.

Apresento aos alunos uma curadoria das imagens que realizaram nas últimas semanas. Faço uma seleção tentando privilegiar espaços e detalhes da escola menos comuns de atentarmos e discuto com eles se reconhecem cada um desses espaços e quais as diferenças em vê-los, assim, recortados, emoldurados em uma fotografia. Costumo perguntar também o que chama atenção no trabalho de cada um: se é a cor, a espacialidade, ou um objeto específico? Como ficaria esse objeto a partir de outros ângulos? Para além disso, pergunto como sons e cheiros aparecem nos recortes. Essas últimas perguntas sempre conduzem a discussões muito interessantes pautadas na sensorialidade e na sensibilidade.

VER A ESCOLA  
COMO ALUNO

# VER A ESCOLA PELO OLHAR DO ALUNO

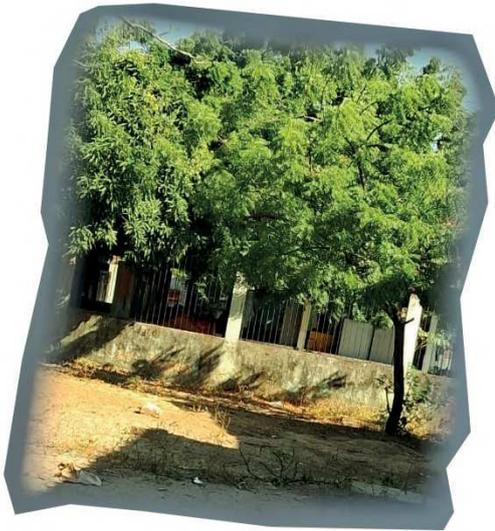


Figura 30: Recortar espaços I. Composição com recortes de espaços da escola produzidos em 2022 e 2023. Arquivo pessoal do autor.



Figura 31: Recortar espaços II. Composição com recortes de espaços da escola produzidos em 2022 e 2023. Arquivo pessoal do autor.

devin - aluno

## Recortes de si: inventário **AÇÃO 5**

Nesta ação, peço aos alunos que elaborem um inventário de recortes a partir das seguintes indicações:

- 5 recortes de músicas que você gosta de escutar;
- 5 recortes de lugares que você gostaria de conhecer;
- 5 recortes de pessoas que estiveram presentes em momentos importantes;
- 5 recortes de sabores que te trazem alegria;
- 5 recortes de cheiros que te fazem lembrar de algo;
- 5 recortes de sons que te fazem viajar no tempo.

Eles podem ficar livres para escrever, desenhar, tirar mais fotografias que poderão compor seus inventários. Instigue-os a incluir imagens nos inventários, quer sejam desenho, pintura ou fotografia.

Ao solicitar que os alunos façam recortes, se estimula que eles identifiquem os detalhes que são mais relevantes em suas vidas. Geralmente os recortes mais desafiadores são os que se referem às pessoas presentes em momentos importantes. Os alunos perguntam como realizar esse recorte. Você pode instigá-los a elaborarem soluções para esse problema e isto pode conduzir a uma discussão acerca de como a memória já é um conjunto de recortes da vida. Os recortes de cheiros, sabores e sons também apresentam alguns desafios e geralmente são elaborados a partir do retrato de situações e momentos que os marcaram.

Se os alunos não conseguirem concluir os inventários em sala ou precisarem incluir alguma fotografia de espaços de suas casas ou da comunidade, podem finalizar em casa. Peça que eles enviem fotografias dos inventários por mensagem eletrônica, assim como as fotografias que produziram tendo em vista o que foi solicitado a eles nos inventários.

A seguir, apresento alguns trechos e exemplos de inventários produzidos em sala de aula.



Figura 32: Entre o recorte e o céu. Recorte da janela do quarto de um aluno, 2021. Arquivo pessoal do autor.

**Músicas**

Música 11 (Poesia acústica). Believer (Imagine Dragons). Envolver (Anita). A queda (Glória Groove).

**Lugares que você gostaria de conhecer**

Coreia do Sul. México. Estados Unidos. Japão. Londres.

**Pessoas que estiveram presentes em momentos importantes em minha vida**

Minha Mãe, Meu Pai, Minha Irmã. Minha Vô. Minha Amiga Juliana.

**Sabores que te trazem alegria**

Sorvete de chocolate. Café. Pirulito Pop. Nissin. Chocolate.

**Cheiros que te fazem lembrar algo**

Tangerina. Café. Sabonete. Roupa lavada. Fumaça.

**Sons que te fazem viajar no tempo**

Barulho da chuva quando cai no chão. Trânsito. Sirene da polícia. Minha mão chamando. O celular tocando.

Maria Clara, 12 anos, 6ºB manhã, 2021.

**Músicas**

Essa eu fiz pro nosso amor (Jão). Idiota (Jão). Imaturo (Jão). Vou morrer sozinho (Jão). Coringa (Jão).

**Lugares que você gostaria de conhecer**

São Paulo. França. Disney. Rio de Janeiro. Japão

**Pessoas que estiveram presentes em momentos importantes em minha vida**

Minha Mãe. Minha Tia. Minha Vô. Meu tio.

**Sabores que te trazem alegria**

Macarrão com calabresa. Mousse de limão. Sorvete. Bala Finne. Pizza.

**Cheiros que te fazem lembrar algo**

O cheiro do mar. Gasolina. Dinheiro de papel. Chiclete. O perfume da minha Vô.

**Sons que te fazem viajar no tempo**

Som do pneu da bicicleta. Fogos. Batida no portão de casa. O latido do meu cachorro. O vento.

João Gabriel, 12 anos, 6º A manhã 2021

## AÇÃO 6

### *Revisitando o processo*

Material necessário: Projetor e computador.

Nesta aula, revisito em sala as imagens produzidas nas semanas anteriores tendo em vista os inventários. Nesta aula, eu peço que os alunos lembrem e apontem momentos que ficaram na memória das aulas anteriores: imagens, sons, cheiros, situações.

A partir das lembranças que vão sendo apresentadas pelos alunos, gosto de conduzi-los a refletir sobre a relação entre memória, afeto e desejo. Vale apresentar mais algumas fotografias produzidas por eles nas primeiras ações deste jogo-ação e compará-las com fotografias produzidas durante os inventários. No decorrer da apresentação das imagens no projetor, costumo pedir que eles apresentem alguns de seus inventários.

Finalizo esta ação discutindo com a turma a relação entre memória, imagem e afeto. Como uma fotografia pode despertar afetos e sensações?

## AÇÃO 7

### *Autobiografia como texto de processo*

Para finalizar este jogo-ação, solicito que os alunos escrevam um texto em formato autobiográfico que teça as experiências vividas no decorrer dos encontros – a produção das fotografias na sala de aula, na escola, em casa, se for o caso, e a elaboração dos inventários – com o momento presente que estão vivendo. O que esses recortes revelam do seu presente? Quanto guardam do passado? É possível vislumbrar o futuro através dessas imagens? Como uma imagem pode enquadrar um sonho? Nesse conjunto de imagens que você produziu, o que lhe chama mais atenção?

### 4.3 Conversa sobre nós

*Conversa sobre nós* é um jogo-ação inspirado na performance *Converso sobre qualquer assunto*, da performer brasileira Eleonora Fabião. Eu entrei em contato com essa performance alguns anos atrás quando a própria Eleonora esteve em Fortaleza, mas, pedagogicamente, utilizo esta performance como referência a partir dos livros didáticos de Artes da escola, mais diretamente no livro didático dos sextos anos, da coleção *Se liga na Arte*, da Editora Moderna. O texto aborda as questões do corpo relacionadas à Arte e dentro desta abordagem o livro contextualiza a performance a partir de alguns artistas e mais diretamente faz referência a Eleonora Fabião e à performance *Converso sobre qualquer assunto*.

Geralmente os livros de Artes contam com sugestões de atividades já mais ou menos estruturadas para serem aplicadas em sala de aula. No caso do livro mencionado, não há uma atividade específica, mas há indicação de um trabalho artístico utilizando o programa performativo de Eleonora como possibilidade para refazer essa performance com os alunos, mas, desta vez, focando em assuntos que sejam de interesse deles.

A ideia deste jogo-ação surge no período da pandemia de covid-19, durante a Residência Pedagógica do curso de Teatro (RP-Teatro) da Universidade Federal do Ceará (UFC) na EM Prof. Martinz de Aguiar, da qual fui preceptor de 2021 a 2023. Esta ação foi elaborada inicialmente pelo residente Raimundo Kennedy a partir do livro didático mencionado anteriormente. Nesta atividade – que naquele momento já chamávamos de ação e foi proposta de maneira remota –, os alunos prepararam a ação performática conforme a indicação do livro e registraram por meio de fotografias para enviar o registro para nós, de modo que, na aula seguinte, discutimos sobre a ação realizada a partir das imagens enviadas.

Após o retorno para a escola presencialmente, reelaborei o programa performativo proposto por Fabião (2015) mas fazendo

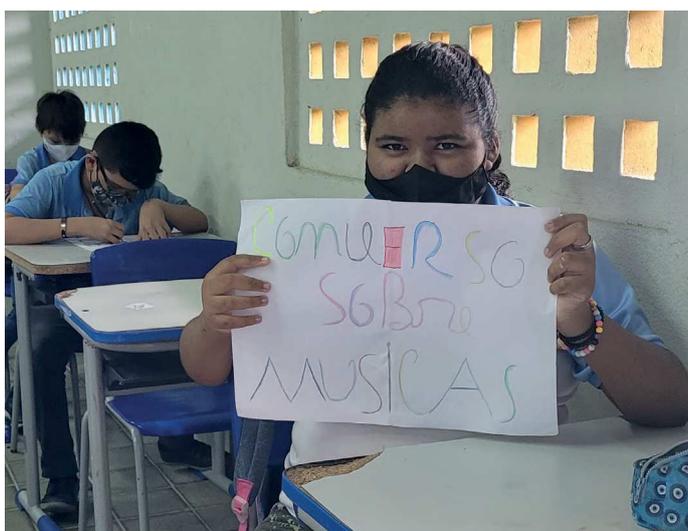


Figura 33: “Converso sobre músicas”, 2022.

<sup>19</sup> A Residência Pedagógica em Teatro (RP-Teatro) faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e possibilita a vivência pedagógica de alunos do curso de licenciatura em Teatro diretamente em escolas. O ingresso no programa acontece a partir do quinto semestre da licenciatura, sempre em escolas de educação básica.

com que o lugar do aluno enquanto propositor e criador permaneça em evidência.

A primeira ação efetivamente parte da indicação da feitura de um inventário a partir de assuntos que o aluno gostaria de conversar. A lista é livre e a quantidade de assuntos que ele quiser incluir também. Desse modo, o aluno é livre para construir esse registro no próprio caderno e pautar o que, para ele, seria interessante de abordar em uma conversa, tendo a performance *Converso sobre qualquer assunto* como referência.

No encontro seguinte, o aluno deve escolher um dos assuntos que elencou no seu inventário, podendo conversar com os demais alunos sobre os assuntos que os outros escolheram. Depois da definição do tema da conversa, cada aluno cria um cartaz com um folha A3, seguindo a orientação *Converso sobre...* Completando a frase com o assunto escolhido por ele. Nesse momento, costumo perceber uma repetição dos assuntos, revelando contextos etários, sociais e culturais compartilhados. Os interesses se aproximam e são recorrentes assuntos como animes, séries, músicas e futebol. É interessante para o professor, nesse momento, problematizar os temas mais repetidos, para que a turma perceba de onde parte a reiteração da escolha desses assuntos, criando aproximações e diferenças – às vezes, inusitadas – entre os alunos.

Com seus cartazes, os alunos ocupam espaços comuns da escola, propondo à comunidade escolar conversas sobre os assuntos que escolheram. A adaptação do espaço escolar é sempre interessante de observar, uma vez que este jogo-ação permite que se reflita acerca dos modos de ocupar um espaço institucional. Em todas as vezes que propus *Conversa sobre nós* para as turmas de 6º ano, houve um estranhamento na comunidade escolar quando percebem os alunos ocupando e se relacionando com os espaços coletivos de maneira não-usual. Quando há esse rompimento com a ordem vigente a partir da utilização dos espaços da escola de modos diferentes, tanto os alunos que participam do jogo-ação quanto a comunidade escolar que é testemunha da ação performática experimentam um outro olhar para o espaço já conhecido. Nesse momento, os alunos dão margem para a invenção de mundos.

É necessário ressaltar que nem todos os alunos participam da ação enquanto propositores de conversas. Alguns não se sentem à vontade ou disponíveis para este papel e preferem ficar como testemunhas ou em funções de apoio e auxílio na realização da ação. Neste momento, é preciso



Figura 34: “Converso sobre Met Gala”, 2021.



Figura 35: “Converso sobre jiu-jitsu”, 2021.

respeitar as possibilidades do aluno, evitando impor sua participação. Mesmo não realizando a ação efetivamente, observar a atuação dos colegas e os movimentos que os outros alunos da escola realizam no espaço pode ser uma experiência muito rica, capaz de trazer outras perspectivas para a execução e reflexão sobre a ação.

*Conversa sobre nós* evidencia para os alunos, aos poucos, seus processos de identificação, permitindo

com que se reconheçam uns nos outros, mas também percebendo as diferenças e sutilezas entre si e o outro, permitindo perceber os múltiplos grupos e alianças que compõem e produzem a comunidade escolar. *Conversa sobre nós* revela como a comunidade escolar não é homogênea, mas composta por diversos grupos e agentes que pertencem e deslizam entre territórios.

#### 4.3.1 Objetivos

Estabelecer e fortalecer aproximações e relações de comunicação entre diferentes grupos e faixas etárias que constituem a comunidade escolar. Refletir acerca do aspecto social da arte a partir da performance. Fazer com que o aluno perceba as diferenças e sutilezas de gosto com seus colegas de turma. Refletir acerca de como os gostos produzem grupos sociais.



Figura 36: “Converso sobre fofoca”, 2021.

### 4.3.2 Ações **AÇÃO 1**

#### *Conversando sobre performance*

Materiais necessários: projetor e computador. Fotos e vídeos de performances de Eleonora Fabião.

Nesta ação, apresento à turma a performance *Converso sobre qualquer assunto*, de Eleonora Fabião, e um pouco de sua biografia através de imagens e textos. Em seguida, costumo contextualizar e discutir o conceito de performance, utilizando o livro didático. No caso da coleção *Se liga na Arte*, da Editora Moderna, a performance está incluída como conteúdo do volume do 6º ano, de modo que utilizo o texto *Performance e programa*, disponível no referido livro como material-base para a discussão.

### *Inventário de afetos* **AÇÃO 2**

Utilizando a performance *Converso sobre qualquer assunto* de Eleonora Fabião como ponto de partida, peço aos alunos que produzam um inventário em seus cadernos a partir de assuntos que lhes tocam. Nesta ação, prefiro deixar os alunos livres para interagirem entre si e conversarem sobre suas preferências de assuntos, permitindo a troca de ideias e saberes a partir de suas escolhas. Pode-se instigar os alunos a pensarem em assuntos sobre os quais eles gostariam de conversar sobre. Costumo deixar que concluam seus inventários em casa, porque, talvez, lembrem de algum assunto que lhes escapou no momento da aula. A partir deste inventário, no próximo encontro, eles devem selecionar um assunto que será o tema da conversa que proporão nos espaços comuns da escola.

### *Debate* **AÇÃO 3**

A partir do inventário que os alunos produziram na última aula, peço que apresentem suas coleção de assuntos aos colegas próximos e que, em seguida, cada um escolha apenas um tema sobre o qual mais gostaria de conversar. Proponho, então, um debate sobre a escolha que cada aluno fez, solicitando que cada um fale um pouco sobre o assunto que escolheu para toda a turma, abrindo assim a possibilidade de perguntas diretas sobre os assuntos e os processos de escolha.

Neste momento, é muito comum perceber a repetição de determinados temas, pois todos fazem parte de uma mesma faixa etária e vivem contextos sociais e familiares bem semelhantes. Nessas situações, gosto de instigar os alunos a refletirem sobre a repetição desses assuntos, colocando questões sobre as diferenças e pontos convergentes uns dos outros, tentando criar uma atmosfera de troca de saberes na turma. Se houver alunos indecisos, pode-se estimulá-los a falar um pouco sobre os temas que mais lhe interessam. É normal também que os alunos queiram mudar de assunto no decorrer da aula ou até na semana seguinte, porque eles tendem a repensar suas escolhas a partir das apresentações e trocas com os colegas.

## **AÇÃO 4** *Produção artesanal de Cartazes*

Material necessário: folhas A3 ou de cartolina em número suficiente para todos os alunos; lápis; borracha; pincéis atômicos; canetas; canetas hidrográficas coloridas.

Este é o momento de fechar qual será o tema de cada aluno. No começo deste encontro, faço um novo mapeamento dos temas escolhidos pelos alunos, pedindo que cada um informe seu tema para a turma. Partindo do assunto escolhido, nesta ação, confeccionamos os cartazes com cartolinas ou folhas A3 e pincéis atômicos. Cada aluno deve criar seu cartaz a partir da afirmação *Converso sobre...*, completando com o assunto de sua escolha, fazendo referência à performance *Converso sobre qualquer assunto*, de Eleonora Fabião. Os alunos tendem a enfeitar e customizar seus cartazes. Quando identificar temas que estão muito repetidos, você pode pedir aos alunos que troquem por outros temas menos comuns presentes em seus inventários.

## *Espaço, corpo e olhar* **AÇÃO 5**

Nesta ação, a turma investiga o território escolar. Levo os alunos para o pátio da escola e, cada um, individualmente, vai à procura de espaços estratégicos onde possam desenvolver o programa performativo da próxima ação. A estrutura física do espaço escolar geralmente conta com muitos bancos e batentes, permitindo que os alunos escolham livremente diversos modos de se posicionar, recepcionar e esperar por seus interlocutores. Permito a eles que utilizem cadeiras da sala, mas alguns preferem se sentar no chão do pátio.

Nesta ação, ainda não é o momento de interação direta com a comunidade escolar. Trato esta investigação dos espaços comuns da escola como uma preparação, que é necessária para fazer com que os alunos entendam também



que aquela situação não deveria ser vivida somente como o momento de segurar um cartaz no meio dos outros alunos. É preciso que eles compreendam que devem se mostrar disponíveis para conversa e realmente interessados naquilo que a outra pessoa tem a lhes dizer sobre o assunto que escolheram. Geralmente converso com eles sobre como a disponibilidade pode ser expressa através de um olhar, de sorrisos, a partir da postura corporal ou de gestos. Nesse momento, o estado de presença, no sentido de estar disponível para o diálogo com aquele que pode vir a seu encontro, é essencial.

Na maioria dos casos, uso este encontro também para construir com eles um roteiro de perguntas iniciais, fazendo-os pensar como é possível transformar perguntas em diálogos. O roteiro pode ajudar a desenvolver o potencial reflexivo que cada aluno tem de elaborar suas próprias questões acerca do fazer artístico. Algumas perguntas que costumam aparecer neste momento de preparação do roteiro são: Como agir diante das perguntas que podem vir? Como é que eu me comporto dentro desse acontecimento? Como é que eu devolvo a pergunta? Como é que eu faço para que o diálogo continue acontecendo? A partir dessas perguntas e de outras que surjam a partir de inquietações deles, vamos tecendo um roteiro inicial para as conversas ao mesmo tempo em que elaboramos estratégias para realizar a próxima ação.

## AÇÃO 6

*Programa performativo “Conversa sobre nós”*

Esta ação é realizada durante o intervalo. Para que o espaço não fique superlotado e que alguns alunos atraiam mais interlocutores, enquanto outros fiquem sem nenhum, costumo dividir a turma em grupos que realizarão a performance em dias distintos. Como os espaços das escolas tendem a ser amplos, é possível que de 15 a 20 alunos realizem a performance

Figura 37: Fofocando sobre ações, 2022.

ao mesmo tempo. Anoto na lousa o seguinte programa performativo:

- Escolher um espaço da escola onde seja possível conversar;
- Sentar nesse espaço;
- Exibir o cartaz produzido por você de modo que ele fique visível a quem estiver passando;
- Esperar.

Durante o intervalo, os alunos espalhados pela escola realizam a ação, aguardando que outras pessoas – outros alunos, professores, servidores – cheguem para iniciar uma conversa sobre o tema que escolheram.

Este momento tende a causar estranhamento na comunidade escolar, porque a ação rompe com a ordem de acontecimentos rotineiros do intervalo. O sentimento de curiosidade costuma ser notável: muitos alunos ficam de longe observando o acontecimento, enquanto outros se aproximavam para ver mais de perto. Alguns perguntam: Por que vocês estão fazendo isso? Vocês vão fazer uma peça de teatro? Quando começa? Vai ser no pátio? Os alunos participantes, sempre que necessário, explicam do que se trata.

A partir desse estranhamento, então, tende a se formar um interesse maior por parte do corpo escolar, uma busca por saber quais assuntos estão espalhados pela escola e em quais locais. Observo que surgem rodas de conversa em volta de um único assunto, assim como conversas mais reservadas entre o aluno proponente e um aluno interessado. Acontece também de alguns alunos proponentes não conversarem com ninguém – o que não deve se tornar necessariamente um problema, mas pode ser material para reflexão posterior.



Figura 38: Jogando conversa dentro I, 2023.



Figura 39: Jogando conversa dentro II, 2023.

Neste cenário – o pátio da escola ou qualquer área de circulação –, entre tantas conversas, se concretiza o roteiro que foi construído na aula anterior. Os alunos logo percebem que o roteiro não dá conta de todas as situações que tomam espaço no decorrer da ação e, muitas vezes, pode facilitar o procedimento enfatizar com antecedência que os problemas e questões que forem surgindo a partir do encontro e da conversa com outra pessoa – muitas vezes desconhecida – nos espaços da escola são da ordem da presença e do acontecimento, só podendo ser respondidos na medida em que a ação acontece, uma vez que as respostas e estratégias que buscamos antecipar no roteiro são provisórias, pois cada novo interlocutor apresenta novos problemas e questões para os alunos propositores. Nesse sentido, é no fazer que aprendemos a realizar esta ação e, no fazer, ela mesma se reinventa quando se descola dos roteiros e estratégias que elaboramos previamente.

Para casa, por fim, geralmente peço que escrevam um relato sobre a experiência de realização desta performance.

## AÇÃO 7

*Reflexão e debate sobre o percurso do jogo-ação*

Neste encontro de fechamento, peço que alguns alunos leiam seus relatos a partir da ação anterior. Aproveito este momento para compartilhar algumas impressões minhas, apresentar fotos da performance e debater o jogo-ação a partir dos relatos que os alunos trouxeram de casa. Pode ser interessante comparar as impressões dos alunos durante e logo após o ato performático, refletindo acerca das diferenças das percepções de cada um a partir do desenrolar das ações deste jogo-ação. Eles fariam algo de diferente? Teriam escolhido, agora, outro tema? Gostariam que mais ou menos pessoas tivessem conversado com eles? Por quê?



#### 4.4 Corpo, território de palavras

Quero começar a falar do jogo-ação *Corpo, território de palavras* a partir de seu surgimento, porque, desta forma, numa dimensão cronológica, consigo elaborar como as ações que compõem este jogo-ação vão surgindo e se rearranjando. Este foi um jogo-ação que se modificou com o tempo: ele surge de uma maneira, mas ao longo do percurso e da experimentação com os alunos, ele estabelece outro corpo, ou este corpo – que é o jogo-ação – vai ganhando outra forma pelo surgimento de outros acontecimentos e pela própria repetição que é característica do jogo-ação, uma vez que acontece em turmas diferentes, com alunos diferentes, possibilitando novos modos de jogar e novos arranjos para os procedimentos.

Este jogo-ação acontece também pela primeira vez durante o Programa de Residência Pedagógica em Teatro da UFC (RP-Teatro). Durante o período mais severo da pandemia de Covid-19, os residentes estavam realizando aulas remotas e combinamos de pensar em ações para realizar durante essas aulas. Chamávamos as atividades desenvolvidas de ações para ressaltar o caráter propositivo que surgia durante os encontros. O uso da palavra “ação” também diminuía o peso conferido à palavra “atividade”, especialmente em um contexto em que os alunos vivenciavam uma realidade de muitas obrigatoriedades remotas em relação à escola, ao mesmo tempo em que, em muitos lares, as situações financeiras e emocionais eram completamente instáveis.

É importante salientar que, neste momento, esta ação ainda não era propriamente um jogo-ação, uma vez que só elaborei este conceito alguns meses depois. Após a elaboração do conceito, reformulei algumas etapas da ação para enfatizar as características do jogo-ação – neste caso, a processualidade e a aprendizagem inventiva, uma vez que o fazer autobiográfico estava presente nesta proposta desde o início.

No âmbito da Residência Pedagógica, essa ação foi pensada a partir da imagem de um corpo que pudesse ser esboçado no chão ou em uma superfície plana – como papel, lençol ou parede. O corpo deveria ser delineado com a ajuda de alguém da família, e depois essa silhueta era preenchida com palavras que designassem características concretas e subjetivas do aluno, como qualidades, desejos, sonhos, trechos de músicas que gostavam, pensamentos soltos, elementos que constituíssem seus universos. A ideia inicial é que eles escrevessem essas características diretamente dentro do corpo-silhueta, ou escrevessem em uma folha de papel, recortando e colocando os pedaços de papel dentro da silhueta desenhada. Houve quem escreveu diretamente no corpo, mas também quem colou



os pedaços de papel.

Desse modo, dentro do fazer pedagógico que aconteceu naquele momento, surgiu o vislumbre de complexificar esta ação e dar-lhe mais camadas de reflexão. Neste processo de reelaboração, surgiu o jogo-ação *Corpo, território de palavras*, se organizando a partir de uma proposição: produzir coletivamente silhuetas dos alunos e preenchê-las com desejos, sonhos e reflexões de vários colegas para formar um corpo coletivo

Em 2022, quando retorno ao ensino presencial, neste momento não mais acompanhado pela RP-Teatro, surge a ideia de trabalhar com inventários. A intenção é que esses inventários, que se materializam em coleções e constelações de anseios, desejos e vontades, sirvam como mapa provisório da subjetividade do aluno e também como material de referência que eles podem consultar e perceber o que mudou e o que permaneceu no decorrer das semanas e dos meses.

Figura 41: Retrato de mim desenhado por aluno, 2023. Arquivo pessoal do autor.

#### 4.4.1 Objetivos

Pensar a comunidade de aprendizado (turma) como corpo coletivo, atravessado por anseios e desejos singulares, mas também compartilhados. Construir silhuetas de corpos que congreguem os inventários dos alunos permitindo que percebam aproximações e diferenças com outros alunos da turma. Perceber a escola como espaço de fruição e de experimentação estética. Experimentar o espaço da escola como corpo entrecruzado por biografias e cada aluno como parte pertencente à comunidade escolar. Perceber, compreender e refletir sobre as percepções e reações da comunidade escolar a partir da instalação produzida.

#### 4.4.2 Ações

Inventários **AÇÃO 1**

Materiais necessários: pequenos pedaços de papel para os alunos escreverem desejos e sonhos. Os pedaços podem ser de materiais, texturas e cores variadas. É interessante ter em mãos pedaços suficientes para distribuir para todos os alunos da turma. Pode-se ter folhas inteiras para cortar ou rasgar na hora, caso necessite.

Em sala de aula, os alunos experimentam a construção de inventários em seus cadernos, materializados em listas de interesses, compostas por desejos, sonhos, anseios, etc. Nesta ação, deixo os inventários livres, não obedecendo a um exato critério ou número de “coisas” a serem inventariadas. Além de desejos

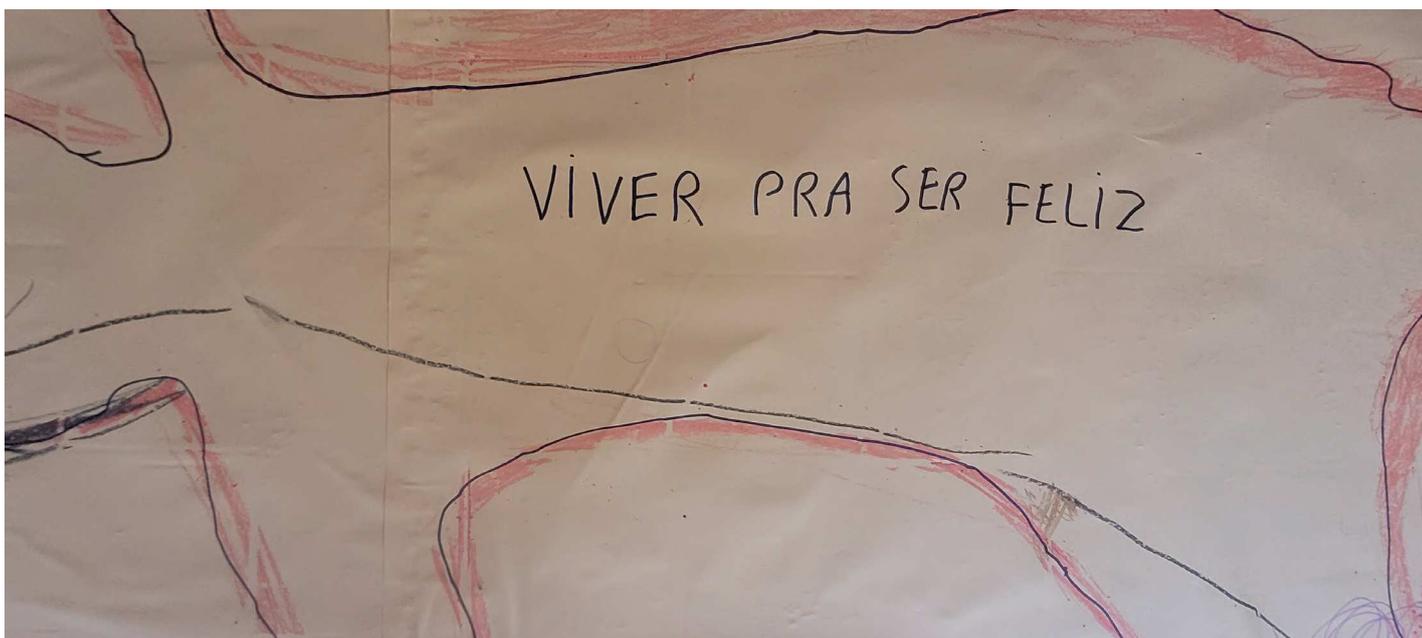


Figura 42: Viver pra ser feliz. Detalhe de uma das silhuetas produzida no jogo-ação *Corpo, território de palavras*, em 2022. Arquivo pessoal do autor.

e anseios, alguns escrevem os nomes de pessoas que foram ou são importantes para eles, músicas, cores, filmes e animes que gostam. Tudo o que é significativo para o aluno, em seus aspectos social, afetivo, cultural, pode ser inventariado. Este é um momento onde o aluno pode ficar livre para escrever as listas que vêm a sua mente naquele momento, tentando concretizar em palavras aquilo que é de seu interesse. Para facilitar o processo, costumo indicar algumas categorias que servem como ponto de partida para a escrita: desejos para o presente; sonhos para o futuro; pessoas que são ou foram importantes em suas vidas; músicas ou filmes que gostam; lugares que gostariam de conhecer. Outras categorias pertinentes a outras comunidades de aprendizado podem substituir ou serem incluídas nessa lista de categorias.

No caso específico dos desejos para o presente, é interessante instigar os alunos a lembrarem e anotarem alguns desejos que extrapolam o âmbito imediato e individual. Costumo sugerir que eles pensem também em desejos que sejam para o coletivo e/ou que se alongam do presente para o futuro.

Com os inventários em seus cadernos já avançados, entrego pequenos pedaços de papel para que os alunos transcrevam os desejos, sonhos e anseios que se mostraram mais intensos e significativos. Em cada pedaço de papel, deve estar escrito somente um item dos seus inventários (Figura 43), mas eles podem utilizar quantos pedaços acharem necessários. Nesse momento, não acho interessante limitar quantitativamente o número de papéis para cada aluno. Os pedaços de papel podem ficar guardados com eles ou com você, para serem utilizados na 4ª ação, “Vestígios sobre o chão”.

## **AÇÃO 2** Artesanias

Materiais necessários: Folhas de papel A4 em número suficiente para todos os alunos da turma; cola branca; lápis de cor; canetas e pincéis coloridos; se possível, papéis coloridos e óleos essenciais.

No decorrer das repetições, com dicas dos alunos, fomos encontrando estratégias para tirar o inventário de dentro do caderno e materializá-lo em cores, desenhos e cheiros.

Na segunda ação, partimos para um trabalho de



construção artesanal dos inventários realizados na ação anterior, valendo-nos do trabalho manual com papéis, lápis e canetas coloridas, além de óleos essenciais para desenvolver um suporte estético para o inventário de cada aluno.

Costumo contextualizar esta ação a partir das impressões de mãos comuns na arte rupestre, comentando um pouco sobre os registros feitos pelos seres humanos ao longo do tempo. O intuito da ação é criar um trabalho manual que tenha relação com essa necessidade que temos – enquanto seres humanos – de marcar

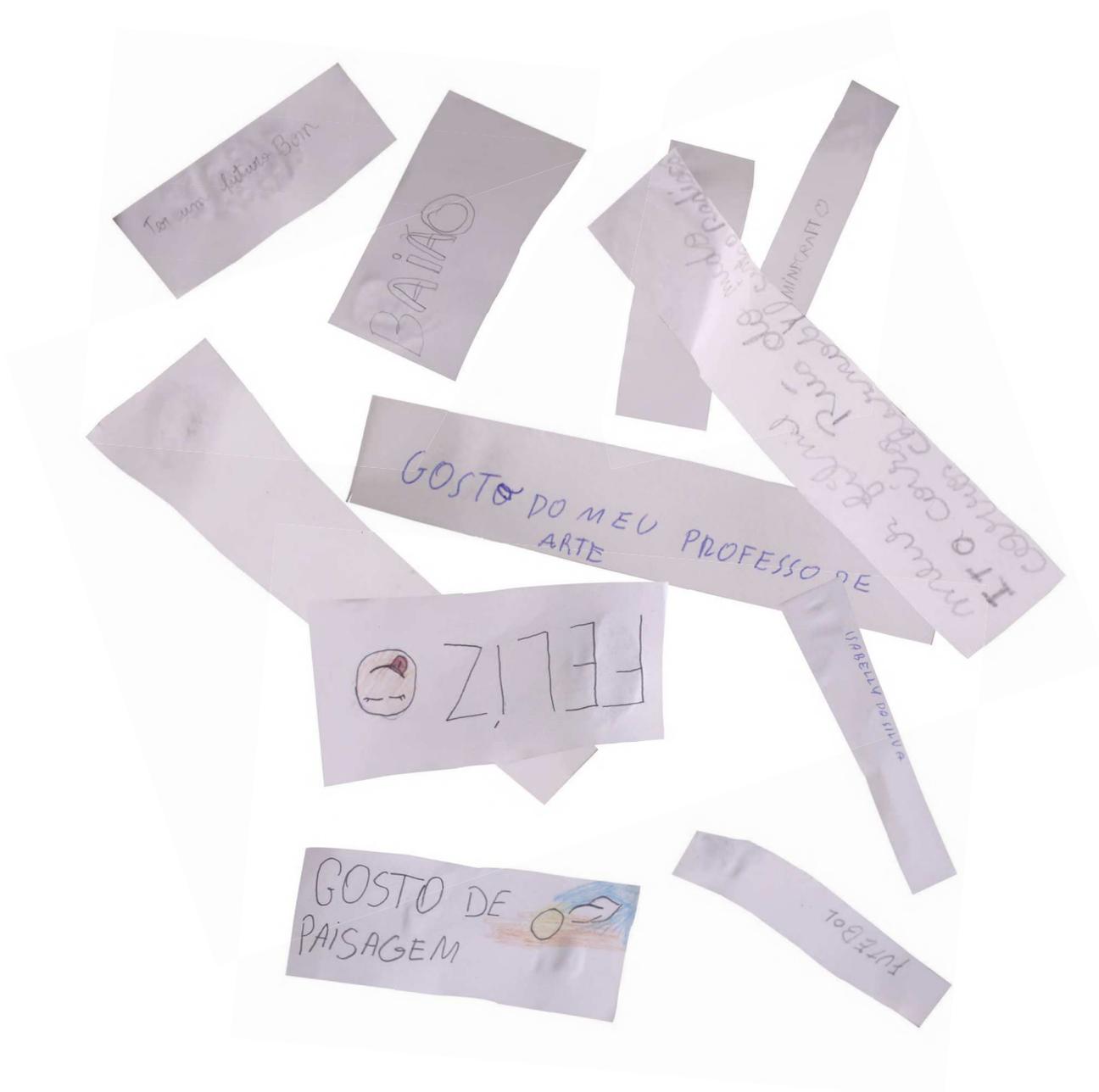


Figura 43: Corpo de palavras, 2022. Arquivo pessoal do autor.



# AÇÃO 3

## *Autobiografia*

Após a realização das Artesanias no encontro anterior, instigo os alunos a construírem uma autobiografia no caderno de maneira textual, tendo como base as ações anteriores. O aluno não necessariamente precisa seguir uma ordem lógica ou cronológica de fatos para produzir este texto. O interessante é estimulá-los a trabalhar a partir da memória, construindo, assim, uma narrativa de si que faça sentido para ele naquele momento.

No caso do aluno sentir dificuldade de colocar em palavras escritas sua história pessoal, costumo conversar e perguntar o que interessa a ele, quais são as coisas que mais lhe agradam, tentando buscar conexões desses interesses com seu percurso íntimo, mas também relações no momento presente com a família, a escola e comunidade.



Figura 45: Fragmentos de desejos, 2022.  
Arquivo pessoal do autor

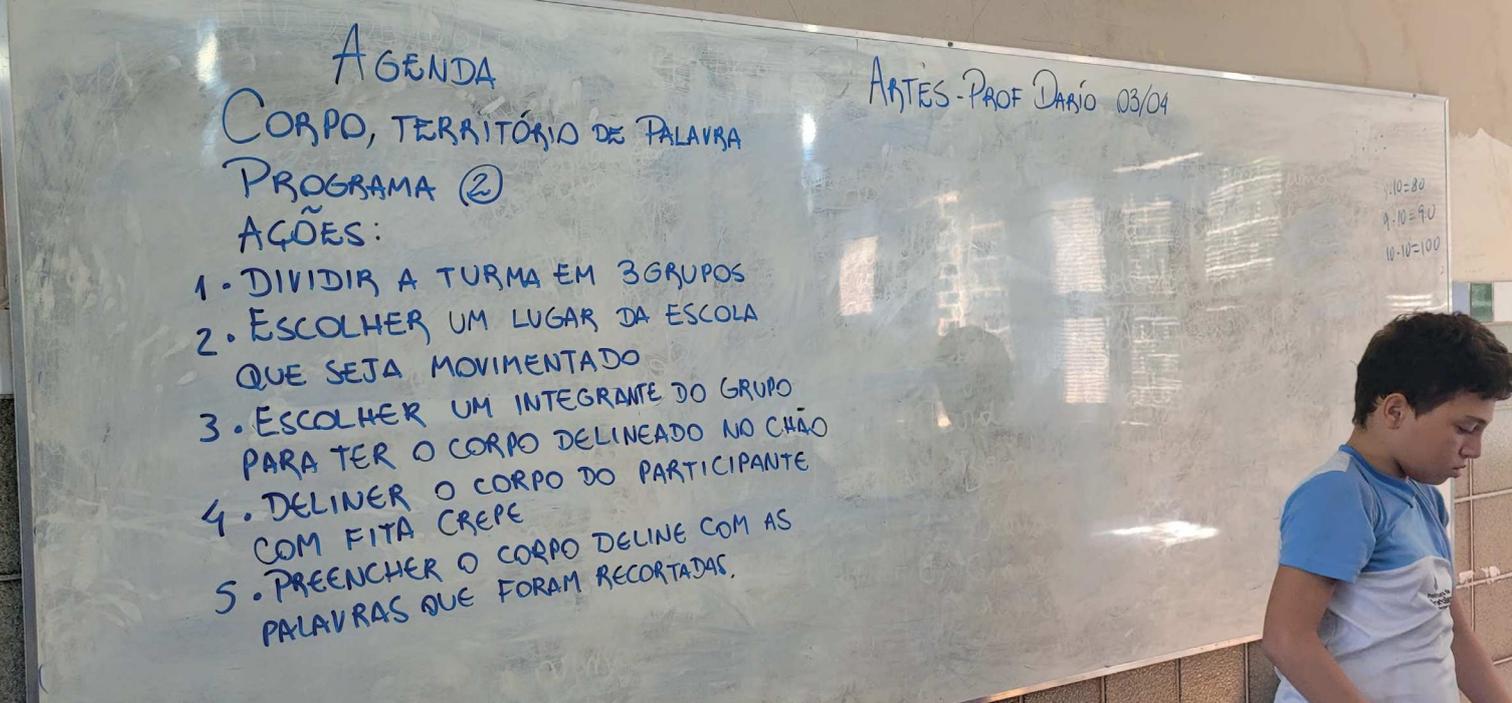


Figura 46: Programa performativo, 2022.  
Arquivo pessoal do autor.

## AÇÃO 4

### *Programa performativo “Vestígios sobre o chão”*

- Juntar um grupo de pessoas;
- Encontrar um espaço na escola que seja movimentado;
- Escolher uma das pessoas do grupo para deitar no chão;
- Criar uma silhueta com o corpo que está ao chão usando fita crepe, giz ou outro material;
- Preencher o interior do contorno com palavras escritas em pedaços de papel;
- Deixar o que foi feito para a ação do tempo.

Materiais necessários: Giz ou fita crepe em quantidade suficiente para todas as equipes de alunos. Mais pedaços de papel caso os alunos queiram acrescentar trechos de músicas, memórias, novos desejos. Fita adesiva e tesoura para pregar os pedaços de papel no chão.

Já no começo desta aula, separei a turma em equipes com ou 6 ou 7 integrantes. Em seguida, levo os alunos para o pátio da escola onde investigam o espaço e escolhem um lugar para desenvolverem o trabalho. A ação é pensada para ser realizada em um espaço de circulação de pessoas, para que a produção artística possa ser vista por toda a comunidade escolar. Cada grupo de alunos deve definir um dos integrantes para deitar ao chão e escolher uma posição que será esboçada com fita crepe ou giz em forma de silhueta.

Depois do corpo contornado no chão, os alunos preenchem o interior do contorno do corpo com os escritos em pedaços de papel, realizados na primeira ação. Os pedaços de inventário que recheiam o contorno do corpo não precisam ser

somente da pessoa que serviu como modelo para a silhueta. Eu prefiro que todos os alunos do grupo incluam trechos dos seus próprios inventários no interior da silhueta do colega, uma vez que isto torna a composição desses corpos de palavras um trabalho efetivamente coletivo – um corpo criado e tecido junto.

Para além dos pedaços de papel já prontos, realizados na primeira ação, disponibilizo neste momento mais pedaços de papel em branco caso os alunos queiram adicionar trechos de músicas, pensamentos soltos, poesias. Houve casos em que alguns incluíram folhas secas, flores, objetos pessoais na silhueta desenhada no chão. Acredito que, neste momento, é mais interessante deixá-los



Figura 47: Silhueta no chão I, 2022.  
Arquivo pessoal do autor



Figura 48: Silhueta no chão II, 2022.  
Arquivo pessoal do autor.

livres para que decidam o que cabe e o que não cabe na intervenção que estão produzindo. Sempre que necessário, pode-se salientar que a construção do trabalho é coletiva, e, portanto, a disposição e o arranjo dos inventários é resultado de acordos coletivos – muitas vezes silenciosos.

Após realizada a atividade, costumo observar no decorrer da semana como os alunos da turma se portam ao redor das intervenções que realizaram e quais as reações e atitudes da comunidade escolar em relação às intervenções produzidas.

## AÇÃO 5

### *Reflexão: debate*

Neste encontro, busco refletir criticamente com os alunos sobre as ações que foram realizadas até este momento, partindo dos objetos estéticos que foram criados (inventários na ação 2 “Artesanias”; autobiografias na ação 3 “Autobiografia”; e intervenções na ação 4 “Vestígios sobre o chão”). Peço que, após o debate, escrevam acerca das reflexões e pontos de vista apresentados durante a discussão sobre o trabalho que está sendo executado com a turma.

Gosto de iniciar o debate perguntando como foi para os alunos até aquele momento passarem por esta experiência, como foi construir os inventários e



Figura 49: Contorno de silhueta, 2022. Arquivo pessoal do autor.

transformá-los em objetos estéticos, como foi o processo de transformar algo de um foro tão íntimo em processo de criação artística coletivo. Pode ser interessante também perguntar como foi trabalhar individual e, em seguida, coletivamente. Quais foram as facilidades, as dificuldades e os momentos mais significativos até este momento?

O debate é um momento rico para perceber os sentidos que as experiências estéticas das ações realizadas imprimem nos alunos. Neste momento, eles geralmente têm uma postura relacional mais compreensiva e atenta diante dos trabalhos dos colegas, chamando atenção para detalhes, minúcias, assim como aproximações e diferenças entre um trabalho e outro. Pode-se instigá-los a perceberem como uma equipe se difere da outra, como são diferentes os produtos artísticos entre si e como percebemos de modos diferentes o que foi construído como produto artístico.

Diante deste contexto, é perceptível como os alunos conseguem se conectar diante das semelhanças e diferenças entre uns e outros e notar o quanto podem ser potentes como coletivo, ao se juntarem para criar um trabalho artístico. Dentro deste

âmbito, se nota como adentrar o campo de uma proposta pedagógica que se dá na ordem do sensível é importante para a construção de uma aprendizagem em arte mais integradora.

## AÇÃO 6

### *Entrevistando a comunidade escolar*

Na ação anterior, discuti com a turma sobre suas impressões da intervenção que realizaram. Nesta ação, proponho que eles apurem as percepções da comunidade escolar sobre o trabalho de modo a notar a variação de pensamento entre quem está imerso no processo em relação às pessoas externas. Para realizar essa apuração, proponho que os alunos entrevistem a comunidade escolar acerca da intervenção artística produzida nos espaços de circulação da escola, para saber do público que impressões, curiosidades, interesses e sensações a inserção dessas obras dispostas no espaço escolar causaram. Este momento é precioso para que os alunos entendam como pessoas que não fizeram parte do processo criativo se relacionam afetivamente com as obras produzidas.

Antes de os alunos seguirem para as entrevistas, gosto de debater com eles alguns modos possíveis de abordar a comunidade escolar durante a entrevista, para deixar os entrevistados confortáveis e livres enquanto respondem às questões. Costumo elaborar coletivamente algumas questões que sirvam como guias para a entrevista, mas sempre deixo claro que os alunos podem acrescentar perguntas que surjam na hora. Por fim, combinamos também o instrumento de registro, podendo os alunos escreverem em seus cadernos as respostas dos entrevistados ou gravarem em seus celulares. Os registros são importantes para o desdobramento da ação posterior, então eu insisto em sua realização.

Estas são algumas questões que surgiram em debates com as turmas e que podem servir como exemplos e disparadores para o roteiro de entrevista:

- O que você notou de diferente no espaço da escola?
- O que te chama atenção diante do que você vê?
- O que te causa olhar para este espaço?

As entrevistas são o momento em que os alunos têm contato não somente com a perspectiva do outro, mas quando também podem comparar os pontos de vistas de diferentes pessoas entrevistadas, especialmente quando comparam suas entrevistas com aquelas realizadas pelos colegas. Não somente alunos devem ser entrevistados, mas podem ser entrevistados também professores, coordenadores e servidores da escola. Além disso, pode ocorrer das entrevistas se transformarem em espaço de diálogo, em que o entrevistado também interpela seu entrevistador e



Figura 50: Comunidade de aprendizado, 2023. Desenho de uma aluna representando sua turma. Arquivo pessoal do autor.

o aluno pode ocupar, então, o lugar de quem elabora e comunica sentidos para as instalações produzidas, buscando sanar as dúvidas do entrevistado.

*Debate sobre o olhar do outro e o lugar do observador*

## **AÇÃO 7**

Esta ação acontece em uma aula posterior às entrevistas realizadas pelos alunos. Neste momento, eles apresentarão ideias a partir dos diferentes olhares que cada um captou durante essas entrevistas com quem ocupa o território escolar. Durante o diálogo que vai se tecendo na turma a partir da ação anterior, é interessante notar que o aluno que participa do processo de criação da obra não está mais olhando para sua criação por si só, mas para o olhar do outro que media, agora, sua relação com o trabalho criado.

Enquanto a turma debate acerca do sentido da apreciação estética e do lugar do observador diante de uma obra de arte, é comum surgirem questões como “O que é necessário para se fazer uma obra de Arte?”, “O que é necessário para uma obra de arte existir?”. Neste momento, é interessante fazer o aluno perceber que está lidando com a reflexão da obra de arte a partir de outro olhar, capaz de interpelar e deslocar os próprios sentidos que ele tinha construído para sua própria

obra. A reflexão estética, neste caso, não está no campo do que ele (aluno) concebe enquanto pessoal, está no campo do que chega no outro e parte deste, abrindo caminho para perceber de que modos a obra impacta a vida da comunidade escolar.

## AÇÃO 8 Finalização

Materiais necessários: Projetor e computador; fotografias e registros das ações realizadas.

Nesta última ação, gosto de trazer um apanhado de tudo que foi realizado neste jogo-ação, a partir de fotografias de processo, das *artesanias* criadas, assim como registros das entrevistas. Enquanto apresento os materiais estéticos produzidos por eles nas últimas semanas – inventários, autobiografias, intervenções artísticas –, converso para instigá-los a falarem sobre como foi participar do jogo-ação, agora que todas as ações foram realizadas, como percebem o processo de criação de obras de arte, especialmente após discutirem na aula passada sobre o olhar do outro. Às vezes, surgem reflexões sobre o que fazer com as instalações agora que o jogo-ação se encaminha para o fim. Nesses momentos, costumo levar a turma para ver o efeito da passagem do tempo nas intervenções realizadas.

Pode ser interessante questionar à turma sobre onde está a arte neste processo, de que modos o processo artístico modificou a percepção de cada um e como ele se inseriu ou modificou algo em suas vidas. Vale a pena refletir também com a turma sobre como a arte pode modificar algo na vida dos outros. O interessante aqui é perceber como os alunos lidam com estas questões que são colocadas, e como o outro (observador/público) lida com aquilo que se constrói a partir de uma ordem tão íntima – os desejos e anseios – de quem criou.

Ao fim deste jogo-ação, meu objetivo é ter feito com que o aluno perceba que, ainda que tenha criado as instalações a partir de autobiografias, as obras extrapolam a dimensão imediatamente individual das histórias de vida. As instalações, ao interpelarem a comunidade escolar, produzem novas realidades para o espaço institucionalizado da escola. Os corredores da escola se tornam espaço de criação, de intervenção e de fruição, passando a ser percebidos de modos diversos a partir das silhuetas e dos recortes autobiográficos dos alunos que preenchem e dão forma a esse corpo de palavras.

Estas obras de arte, criadas a partir de um insumo autobiográfico, modificam e reinventam o espaço escolar não somente a partir do olhar dos artistas, mas também, e, sobretudo, a partir do olhar do outro que interpela a criação. As instalações inventam mundos, mas também permitem a invenção de si de cada um dos alunos criadores a partir do olhar do outro que o confronta.

Figura 51 (próxima página): Quebra-cabeça, 2021. Arquivo pessoal do autor.



Prefeitura de  
Fortaleza de  
Secretária Municipal  
da Educação

## 5 POR UMA APRENDIZAGEM INVENTIVA NAS AULAS DE ARTES NA ESCOLA

No decorrer desses já sete anos de docência na educação básica, minha percepção do que pode ser uma aula de Artes e do que pode ganhar espaço na sala de aula se transformaram profundamente. Os cruzamentos que se costuram entre escola e comunidades são sempre dialógicos e, no rumo para construir um processo pedagógico mais “democrático e solidário” (FREIRE, 2019, p. 111), o professor deve aprender a escutar atentamente as reverberações dos laços comunidade-escola que se dão a ouvir na sala de aula.

Escutar é perceber a educação como prática coletiva – entre professores, alunos e comunidade –, o que faz justamente Paulo Freire superar a condição de “falar para eles”, do mestre que se afirma autoritariamente, em vista a um “falar com eles”, do professor que percebe que não deve ser o centro do processo pedagógico.

Tal processo de escuta e construção coletiva, contudo, não é fácil de se estabelecer. Quando cheguei à escola pela primeira vez, tendo concluído há pouco tempo a licenciatura em Teatro na UFC, meu olhar estava acostumado com o modo como a universidade pensa e constrói a educação básica. Entretanto, a instituição – no meu caso, a Prefeitura de Fortaleza – adota regras, códigos e normas que faz com que o saber da universidade acerca da educação básica se entrincheire em relação às práticas e saberes desenvolvidos na escola.

Quando cheguei na escola como professor, percebi uma cultura educacional e mesmo uma cultura escolar, que se impõe sobre a vivência de alunos e professores nesse território, pautada em relações mercantilistas que privilegiam o rendimento enquanto nota e a obediência em um sistema complexo e delicado de trocas, em que o repasse de verbas está condicionado ao rendimento quantitativo dos alunos.

Esse sistema, que dimensiona a sobrevivência da escola enquanto instituição, uma vez que está atrelado ao seu financiamento, produz relações de poder e disputas, de modo que a relação com a gestão e mesmo com outros professores – mediada por esse paradigma do rendimento quantitativo – se dá em termos diplomáticos e, muitas vezes, estratégicos.

No meu caso, a experiência com o Estágio Supervisionado durante a licenciatura, ainda que tenha rendido bons frutos, se mostrou insuficiente quando cheguei à escola e me vi rendido em meio a essas forças de poder, tendo que

disputar espaço, voz e algum material na escola. Parece-me que, agora, com programas nas licenciaturas mais extensos e intensos de vivência do cotidiano escolar, como a Residência Pedagógica, os recém licenciados têm condições de chegar às escolas mais preparados. Entretanto, a escola seguirá sendo um espaço pouco acolhedor às práticas pedagógicas revolucionárias enquanto permanecer refém de conceitos numéricos.

Um grande problema que enfrentei no início do magistério foi a relação com o tempo. Na universidade, a relação com o tempo na educação básica tende a ser expandida, fluida e mesmo fantasiosa. Temos tempo para abrir processos, criar e recriar procedimentos e permitir que o corpo tenha tempo para adensar potência. Na escola, o tempo é cronometrado. Nossas práticas pedagógicas precisam ser encaixadas em blocos de tempo de 55 minutos que funcionem mais ou menos bem isolados – uma vez que, enquanto professores de Artes, encontramos cada turma somente uma vez por semana – ao mesmo tempo em que costurem entre si um percurso pedagógico que se desdobra ao longo do bimestre.

O que era sonho enquanto prática pedagógica na universidade se esfarela. Não há tempo, não há materiais, não há espaço e existem alunos demais em cada sala. O início foi muito duro. Em vários momentos, pensei em desistir. Só não desisti porque eu não teria como sobreviver. Precisei, assim, me inventar para seguir trabalhando em uma realidade para a qual eu não estava preparado emocional e pedagogicamente.

A gestão da primeira escola em que trabalhei era muito apegada à questão curricular: o livro precisava ser seguido, o uso de provas era obrigatório, assim como uma estrutura de prova em que as questões deveriam ser de múltipla escolha, com uso de figuras e referindo sempre ao conteúdo do livro didático. Algumas semanas antes das provas, todos os professores enviavam um roteiro de estudos para os alunos, como também apresentavam uma espécie de “prestação de contas” perante os pais.

É difícil resistir a essa estrutura, bater de frente com os enrijecimentos da instituição. Acabei seguindo o roteiro definido pela gestão dessa escola. Vez ou outra, quando o livro sugeria atividades que desorganizassem a estrutura enfileirada da sala de aula, eu me valia desses momentos – linhas de fuga incluídas no livro didático de Artes. Uma dupla ironia é que todas as tentativas de desorganização da estrutura da aula e da sala foram muito felizes e bem-recebidas pela gestão,

enquanto que, além disso, os espaços em que encontrei maior liberdade para proposição de atividades e experimentações foram eventos e semanas temáticas, como o dia das mães, a semana da mulher, a semana da consciência negra. Percebo, agora, que a escola acolhia bem mudanças, desvios e experimentações, mas enquanto exceção, nunca regra, e de modo que não desorganizassem os sistemas pedagógicos vigentes, pautados – como sempre – no rendimento quantitativo e na prova como paradigma para as estratégias pedagógicas empreendidas pelos professores.

Era uma escola em que o bairro estava tomado por facções e alguns alunos começando a ser cooptados pelo crime organizado. Aconteceu de alunos morrerem enquanto eu trabalhava nessa escola. A morte de cinco alunos em conflitos entre facções rivais pôs em xeque o sistema da escola e, em vez de preconizar o rendimento, a gestão precisou olhar para as condições de sobrevivência e os modos de existência dos alunos.

Nesse período, durante a semana da consciência negra, convidei o ator e artesão cearense Wendel Veneroso, que trabalha a partir dos mitos e ritos de culturas afrocentradas, para ministrar uma oficina sobre abayomis<sup>20</sup>. Ao fim da atividade, construímos uma árvore de abayomis, em um flamboyant que fica na entrada da escola. Foi um momento rico e feliz de letramento racial para os alunos. Pudemos, ali, construir laços de pertencimento quando muitos deles ainda não se reconheciam como negros e, assim, pensarmos nos princípios da composição de uma comunidade de aprendizado, como colocado por hooks (2017).

No próximo ano letivo, comecei a trabalhar na EM Prof. Martinz de Aguiar. No Martinz, tive mais liberdade de atuação, especialmente porque a escola não entende o livro didático como ferramenta obrigatória. Enquanto professores, podemos definir quais materiais do livro didático utilizaremos e quais conteúdos, estratégias e materiais pedagógicos acrescentaremos. O início na nova escola, entretanto, não foi fácil. A gestão da época deixou claro – dito de modo expresso – que não considerava o ensino de Artes importante e que a carga horária seria melhor aproveitada se fosse integrada às aulas de Língua Portuguesa. Mesmo com essa

<sup>20</sup> Abayomi é uma boneca feita de tecido - geralmente de malha - preto, confeccionada apenas com nós, não contendo nem costura, nem cola. De acordo com as lendas, elas eram feitas por mulheres negras escravizadas, na vinda do continente africano para o Brasil para distrair crianças dentro dos navios negreiros. Essas mulheres rasgavam as barras de suas saias e, dessas tiras, faziam bonecas.

posição, tive mais espaço para propor outros modos de experienciar o ensino e a aprendizagem em Artes do que na escola anterior.

Foi no Martinz que surgiu a ideia dos jogos-ações. Com o intuito de estabelecer um ambiente em que o ensino-aprendizagem em Artes fosse, para além de necessário do ponto de vista da formação integral dos alunos, prazeroso, iniciei no ano de 2021 uma pesquisa que tinha o jogo teatral como ponto de partida. Já no início desta empreitada, encontrei algumas pistas do que mais tarde viria ser a minha atual linha de investigação: o jogo-ação.

De início, ancorado no conceito de jogo como objeto estético desenvolvido por Carmela Soares (2010), passo a desenvolver em sala de aula juntamente com os alunos jogos que tenham como características principais a reconfiguração da sala de aula enquanto espaço físico, para escapar do modelo em que prevalece a ordem das cadeira organizadas em filas frente ao quadro branco, ao lado da mesa do professor.

De início, o objetivo era pensar, a partir da prática artística, que outras possibilidades de uso, apropriação e configuração da sala de aula durante a aula de Artes poderíamos construir além daquilo que estava dado. Logo de cara, eu denominei esses jogos como jogos espaciais. Da sala de aula, passamos a investigar outros espaços da escola. *Recortes de dentro para fora* foi o primeiro que conduziu a esse extravasamento da sala, em que a aula não está circunscrita a um espaço determinado, mas, potencialmente, pode ocupar toda a escola.

Logo nas primeiras experimentações nos deparamos com a questão do tempo que se dispõe para a aula de Artes regulares (55 minutos), característica que interrompia a continuidade de muitos dos jogos propostos, fazendo pairar a sensação de finitude.

Havia ainda uma questão inconsciente com a obrigatoriedade de a partir de cada jogo colocado ter um problema solucionado, acabado. Hoje, vejo que isso ocorria muito por causa da minha interpretação do jogo enquanto objeto estético defendido por Soares (2010); o jogo, ao ganhar status de objeto estético, pedia por uma delimitação de suas fronteiras, pedia por uma resposta, por uma solução. A interposição de respostas, contudo, se mostrou insuficiente, como já observara na minha prática com os jogos de Viola Spolin na sala de aula.

Passei a investigar os jogos menos por sua aplicabilidade e instrumentalização e mais por seu aspecto processual. Defini ações que se seguem

– uma por aula – para dimensionar o tempo de que dispomos. Em vez de restringir os jogos à efetuação e realização de atividades específicas, a proposta de pensar cada aula como uma ação abriu espaço para que os alunos se engajassem mais e melhor nos jogos-ações.

Utilizando a performatividade de Eleonora Fabião, que se vale da precariedade, isto é, da escassez e do uso de objetos, materiais e situações não consideradas “artísticas” *a priori*, as ações instigaram os alunos a se manterem em jogo no decorrer das aulas, uma vez que, ao fim de cada aula, a turma criava expectativa do que aconteceria na aula seguinte. Ao mesmo tempo, uma aprendizagem processual foi se tecendo, uma vez que as ações foram concebidas para atualizar e retomar as respostas dos alunos aos objetivos dos jogos-ações, apresentando-lhes novas questões a cada aula e outros modos de vislumbrar sua vida, a escola e a comunidade ao redor da escola.

A partir da perspectiva em que o conhecimento se constrói comunitariamente – o que implica um grau de ligação afetiva entre os integrantes da turma, professores e alunos –, a partir das ações, a construção de conhecimento decorre de uma escuta ativa e atenta que ganha espaço na sala de aula. Tal perspectiva ecoa mais uma vez a pedagogia freireana da liberdade, para a qual a educação acontece somente quando o professor não mais fala para os educandos, mas passa a falar *com* eles. Fala e escuta se alternam, então, em uma prática pedagógica que se ampara em relações dialógicas que problematizam constantemente o sujeito do discurso, levando-o a se repensar e a se inventar novamente a partir da afetividade e da sensibilidade – isto é, a partir da experiência – que podem se estabelecer no espaço da sala de aula.

Em outras palavras, as ações que configuram cada jogo-ação não se fecham em si mesmas, mas abrem espaços para as ações seguintes em processos de atualização e invenção em que tanto os alunos quanto minhas propostas para cada aula são problematizadas ao se depararem com a comunidade de aprendizado e com a autobiografia de cada aluno – atravessada pela escuta atenta e pela partilha de si através dos inventários.

Foi estudando o conceito de invenção de Virgínia Kastrup (2001; 2007; 2012a; 2012b) que entendi que uma “aprendizagem do ponto de vista da arte”, isto é, uma aprendizagem inventiva acontece não a partir da interposição de soluções, mas no movimento de perguntação, isto é, na ação de criar perguntas; “É que a

aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos” (KASTRUP, 2001, p. 18). Desse modo, a aprendizagem acontece não quando reproduzimos mecanicamente. Ela se dá pelo encontro com uma novidade, a princípio inapreensível, mas que vai ganhando contornos e sentidos provisórios conforme nos tornamos sensíveis à existência dessa novidade enquanto problema, enquanto fenômeno que tensiona nossas redes de sentidos. Essa novidade não se limita à descoberta de uma ideia ou coisa completamente desconhecida, mas também pode ser um novo agenciamento de ideias e coisas que já conhecemos, que nos faz sentir de outras formas algo que julgamos já conhecer.

A partir da aprendizagem inventiva, Kastrup argumenta que aprender se trata menos de uma experiência de reconhecimento, ou seja, de reconhecimento e de representação de certezas preestabelecidas, do que de uma experiência de problematização, que tensiona os esquemas de representação elaborados pelo saber prévio a partir da experiência do presente. A partir desse tensionamento, em que o saber prévio se desarticula e se desloca em relação à experiência – ao saber de experiência, como propõe Larrosa (2013) –, a aprendizagem inventiva se define como experiência de problematização, isto é, enquanto colocação de problemas, cujas soluções deságuam em novas problemas. Percebe-se aí um movimento de circularidade em que a problematização não estabiliza o saber enquanto certeza, mas abre-o para a contingencialidade do mundo, onde nossas certezas têm prazos de validade e, constantemente, precisamos redefini-las – isto é, inventá-las novamente. A aprendizagem pela perspectiva da invenção, portanto, não se contenta em produzir respostas esperadas para os problemas dados, mas acontece quando o aluno aprende a aprender, quando o aluno, em relação direta – sensível e afetiva – com o mundo, reorganiza suas redes de percepção e de significação para abarcar o presente enquanto acontecimento.

Aprender enquanto uma forma de abarcar o presente enquanto acontecimento traça uma aprendizagem tecida com e na experiência, isto é, uma aprendizagem alinhavada com aquilo que nos passa, mas que é impossível de prever ou antecipar. Sendo assim, o presente sentido enquanto acontecimento coaduna com a perspectiva da aprendizagem inventiva, porque põe em jogo não sistemas ou estruturas já estabelecidas, mas a possibilidade da reconfiguração, do rearranjo, de novos agenciamentos conceituais, relacionais e sensíveis.

Nesse sentido, o jogo-ação enquanto proposta pedagógica ancorada na invenção indica uma aprendizagem que se transforma, que se repensa a cada realização, tomada mais como processo do que como paradigma. Problematizando-se, a partir do jogo-ação, se escuta e se experimenta outros modos de

Ensinar arte; arte que dialoga com sua história, arte que dialoga com a história dos estudantes (*ethos*); arte que dialoga com as técnicas, que recria essas técnicas, que inventa técnicas, arte que se percebe como construção de linguagem (*techné*). Arte que lê outros trabalhos para criar, que cria/lendo para que os trabalhos sejam lidos pelos outros, transformados pelos outros (*episteme*). Arte que transforma criadores/leitores de arte em leitores/criadores de arte (*poiesis*). Isso é ético, e isso é política (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 148).

Não limitar a arte à reprodução no espaço escolar envolve permitir que os alunos se enxerguem ao mesmo tempo na posição de artistas, propositores, espectadores e críticos capazes de propor situações e intervenções artísticas na escola a partir de suas próprias vidas, a partir de seus próprios ensejos.

O jogo-ação, nesse sentido, permite que o aluno se experimente como um artista de intervenção que modifica e reconfigura o espaço da escola, fazendo com que o conteúdo aprendido/apreendido nas aulas de Artes não se restrinja aos trabalhos da disciplina, mas que seja compartilhado com a comunidade escolar materializado em intervenções, como acontece, por exemplo, nos quatro jogos-ações descritos na seção anterior. Em todos os jogos-ações descritos, o espaço da escola se abre enquanto espaço poético de convivência, maleável aos afetos que ali se desenham a partir das intervenções dos alunos.

Autônomo, o aluno modifica o espaço da escola e tem voz nas decisões estéticas tomadas pelo grupo no decorrer da realização ou da montagem das intervenções, algo que descreve uma mudança do ponto de vista estrutural e mesmo paradigmático do ensino, uma vez que o processo é centrado na participação ativa dos alunos, pois é o aluno quem co-constrói o ensino-aprendizagem em suas escolhas estéticas por caminhos até mesmo imprevisíveis para o professor.

Neste ponto, me parece que os jogos-ações se distinguem das chamadas “metodologias ativas”, uma vez que estas, ainda que garantam autonomia aos alunos, preveem um percurso estipulado e resultados que devem ser alcançados ao fim do processo, enquanto que o jogo-ação se redesenha e se atualiza no avançar do processo, alcançando resultados que só são possíveis para aquela comunidade específica de alunos. Outra turma, outra comunidade de aprendizado, chegará em outras realizações e resultados a partir de outros problemas formulados a partir do

mesmo jogo-ação. Desse modo, enquanto as metodologias ativas mantêm a reiteração de um percurso, de uma metodologia que é tomada pelo aluno como caminho correto ou mais eficiente, o jogo-ação pode ser definido pela variedade de caminhos e resultados possíveis, cada vez mais vastos e variados.

Kastrup (2001) comenta a relação da aprendizagem inventiva com a questão da disciplina. Estamos acostumados, na escola, a confundir disciplina com obediência e passividade, de modo que falar em disciplina no contexto escolar significa quase sempre tratar da conformação dos corpos e das subjetividades dos alunos a padrões e expectativas predefinidas. Kastrup (*Ibid.*), entretanto, aponta que a aprendizagem na perspectiva da invenção demanda disciplina, que está definida, para a autora, como responsabilidade, comprometimento e obstinação. A aprendizagem inventiva, desse modo, demanda regularidade e constância, mas o que Kastrup define como regularidade e constância não é a repetição das mesmas estratégias, dos mesmos conteúdos, das mesmas discussões conforme define o paradigma da memorização que prevalece na educação bancária.

Para Kastrup, o que deve ser regular e constante é o contato e a experiência com a materialidade daquilo que se busca aprender. Por exemplo, um aluno de música só se torna flautista tocando regularmente a flauta, praticando exercícios cada vez mais complexos, assim como pelo prazer de aprender a tocar suas músicas favoritas (KASTRUP, 2008). Um aluno de química só se torna químico a partir do manejo com os materiais do laboratório ou do manejo do aporte teórico que prevê reações que serão confirmadas posteriormente nos exames laboratoriais. De todo modo, é no contato e na interação que se aprende – dimensão que evidencia os aspectos corporais e mesmo experienciais do processo de aprendizagem.

Na perspectiva dos jogos-ações, a experiência é primordial a ponto de ser impossível pensar a aprendizagem desconectada da ação de jogar e do exercício de inventar. A cada ação proposta, os alunos experimentam soluções poéticas e estéticas para os problemas que os jogos-ações lhes interpelam e, nesse movimento, a experiência – e o saber de experiência – são capazes de acessar e transformar biografias. A partir dos inventários, os alunos vislumbram suas biografias enquanto movimento, enquanto fluxo, pois, a cada vez que produzem inventários, já houve um deslocamento em relação ao que se era. Desse modo, os inventários como atividade periódica tornam o rastro de diferença que o tempo e a vida produzem algo material, visível, imagético. Nessa direção, o jogo-ação coaduna a

perspectiva de Kastrup (2001) de que a aprendizagem inventiva deve abarcar devires, em vez de querer produzir estagnações e representações restritivas.

Durante o jogo-ação *Cordão dos afetos*, por exemplo, na 2ª ação, eu costumo pedir que os alunos desenhem um autorretrato não de como são, ou de como são vistos, mas de como gostariam de serem vistos. A partir dessa proposta, é comum que os alunos se desenhem seguindo padrões sociais de magreza e status constantemente reiterados pelas redes sociais. É comum que eu receba autorretratos das alunas com os corpos bastante magros, com a cintura destacada. No caso dos meninos, eles costumam se desenhar fortes e vestindo roupas de marca – com uma preocupação em deixar a marca bem evidente no desenho (Figura 52). O aluno Dante (Figura 53), entretanto, tomou um caminho diferente ao se desenhar parecido com o pai, utilizando uma jaqueta, brincos e sapatos que o pai considera estilosos. Ainda que não consiga escapar de alguns estereótipos – como os sapatos de marca –, Dante traça um caminho afetivo para produzir sua própria imagem. Em vez de, acima de tudo, ressoar os lugares comuns das redes sociais, ele entra em devir com o pai para vislumbrar a si mesmo.

Nesse sentido, o “[...] caráter de devir [da aprendizagem inventiva] exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si e mesmo um sacrifício do eu pré-existente (*sic.*)” (KASTRUP, 2001, p. 24). Dessubjetivado, o sujeito se torna objeto de sua própria criação e, assim, o processo pedagógico deve ser definido como processo autopoietico. Ainda sobre o último exemplo, Dante experimenta sua subjetividade em face da imagem que tem do pai, mas enquanto experimentação, enquanto invenção de uma imagem que não é mais nem Dante, nem o próprio pai, mas um devir entre um e outro que permite a Dante se observar por outros pontos de vista.

Nessa rota, a aprendizagem inventiva se atrela à autobiografia enquanto poética/invenção de si e é necessário pensarmos: haveria aprendizagem inventiva sem uma abordagem autobiográfica? Isto é, sem estratégias e abordagens pedagógicas que coloquem o sujeito em evidência apenas para escancará-lo enquanto produção de uma cultura, de um tempo e de si mesmo?

Kastrup (2001) recorre ao corpo e ao sensível para descrever a aprendizagem sob a perspectiva da arte, assim como o fazem Jorge Larrosa (2013) para definir o saber de experiência e bell hooks (2007) para defender a importância, na sala de

aula, da narração de si e das marcas corporais que carregamos. Os três autores concordam que aprender não é apenas um processo mental, mas um processo que se dá, sobretudo, pela afetividade e por nossa afetabilidade.



Figura 52: Autorretrato de Mycael, durante o jogo-ação *Cordão dos afetos*. Mycael se desenhou como o personagem Luffy, do anime *One Piece*, com um skate e trajando roupas de marca, 2023. Arquivo pessoal do autor.

Figura 53: Autorretrato do aluno Dante, durante o jogo-ação *Cordão dos afetos*. Dante se desenhou inspirado no pai, com tênis de marca, brincos, jaqueta e camisa do time de futebol Fortaleza, 2023. Arquivo pessoal do autor.

Eleonora Fabião (2015) definiu a receptividade como dimensão essencial da arte da performance. A receptividade também se mostra essencial nas relações que se estabelecem na sala de aula se buscamos sair da lógica da educação bancária;

uma educação como prática da liberdade sai da transmissão de informações e encontra espaço e moradia na partilha de conhecimentos, na partilha de vidas.

O jogo-ação, enquanto estratégia pedagógica processual e performativa, se tece na ação e na enunciação de si com o outro, porque, como já abordado anteriormente, a autobiografia é procedimento para evidenciar a diferença, consolidando o ensino-aprendizagem como um espaço de troca, uma “zona de neblina”, como descreve Kastrup (2001), em que sujeito e objeto se misturam; o si e o outro também; a teoria e a prática, da mesma forma.

Enquanto zona de neblina e espaço de troca, a aprendizagem inventiva forma o professor não como centro do processo pedagógico, mas como atrator, capaz de produzir convergências e encontros entre fluxos, afetos e histórias. O professor, assim, “[...] atrai para a matéria, e não para um saber pronto” (KASTRUP, 2001, p. 26), isto é, atrai para a experimentação e não para a transmissão.

Há um segundo aspecto através do qual a experiência é capaz de acessar e transformar biografias. Paulo Freire (1983) posiciona a problematização como ação central no exercício do magistério, uma vez que o papel principal do professor, para o autor, é proporcionar ao educando espaços e momentos em que este possa “ir-se exercitando em pensar criticamente” (*Ibid.*, p. 35), e isto decorre do ato de problematizar.

Segundo Freire (*Ibid.*, p. 56), a problematização é essencial ao processo educativo, pois liga-o à realidade concreta dos alunos, uma vez que não há problematização desconexa da realidade. Problematizar, portanto, exige encarar e materializar a realidade, mapear “[...] o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores” (*Ibid.*, p. 57).

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele [o educador] se encontra igualmente problematizado [...]. O educador, problematizado só em problematizar, “re-ad-mira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos (FREIRE, 1983, p. 56).

Nesse sentido, o processo pedagógico, a partir da problematização, se torna um processo em espiral, pois o professor se depara mais uma vez com os problemas que lança, mas a partir do olhar dos alunos. Dialogicamente, a problematização envolve alunos e professores de modo que, em vez de prescritiva e

instrumental, a educação como prática da liberdade existe em devir, em fluxo, se readequando às problemáticas da realidade concreta.

A educação, portanto, não é, mas está sendo (FREIRE, 1983) e, nessa impermanência, podemos apontar que a processualidade é um dos aspectos centrais do pensamento pedagógico freireano. Reconhecendo-se processual, em processo, a educação adquire sua “força de transformação” (*Ibid.*), pois centra sua ação nas questões da vida, da cultura, dos afetos, em vez de se preocupar somente com valores, normas e leis ideais.

A educação processual, portanto, não se desvencilha da experiência e da autobiografia dos educandos. Pelo contrário, parte desses âmbitos para se construir enquanto potência de transformação a partir do pensamento crítico e da ação em sociedade.

Instigando ações em comunidade, o jogo-ação trama a escola enquanto espaço para a transformação social: arena de ensaio de outros modos de conviver, habitar e compartilhar saberes.

Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. Aprender é estar atento às variações contínuas [...]” (KASTRUP, 2008, p. 107).

Aprender, portanto, na perspectiva da invenção, é promover a diferença e chacoalhar as cristalizações sociais, culturais e, sobretudo, pedagógicas.

Sendo inventiva, a educação já é por si mesma libertária, transformadora e emancipadora, uma vez que, partindo do princípio de que o aluno é capaz de inventar a si e ao mundo, isto é, sendo agente da invenção, ele é sujeito que tende à emancipação, que tende à inquietude. Nessas condições, o aluno que inventa a si e ao mundo, se projeta à emancipação, se permitindo a liberdade de ser e existir para além das conformações, cristalizações e modelos sociais e culturais impostos sobre seu corpo, subjetividade e biografia. A invenção, portanto, anda de mãos dadas com a educação libertária freireana, e insistir em uma, implica potencializar a outra.

Na mesma direção, a experiência, quando tomada como princípio pedagógico, permite que os educandos estejam mais implicados nas práticas pedagógicas que experienciam, em vez de meros pacientes ou cobaias, pois sendo atravessados pelo conhecimento, criam, assim, sentidos no próprio corpo a partir do que estão construindo em sala de aula e na escola enquanto comunidade de

aprendizado – território comunitário de aprendizagem que flui de fora para dentro dos muros da escola, assim como de dentro para fora.

Cabe, a partir daí, a cada agente participante, inquieto e crítico, disputar por mais espaço dentro do território escolar e fora dele. Não só o espaço físico, mas o espaço sensível que vem sendo construído pelos alunos, o espaço onde eles se sentem pertencentes. Para que uma aprendizagem inventiva aconteça, é necessário dar margem – um campo criativo e de criação em que os alunos sejam de fato figuras centrais – ao que está nas margens/bordas do que pode vir a acontecer. Problematizar, assim, as “realidades” e possibilitar a invenção de várias possibilidades de ser e de outros modos de estar no mundo – mesmo que, para isso, seja necessário criar mundo possíveis –, para além do que está imposto. O aluno que tem autonomia aprende o real significado de cidadania ao se perceber integrante de uma comunidade. Autonomia ganha nova significância: trata de se entender como sujeito de sua própria história, corpo senciente e, sobretudo, parte integrante de corpos sociais – a comunidade escolar, a comunidade onde habita –, deixando que o saber se articule justamente no diálogo entre tais corpos sociais, especialmente em relações de cooperação.

Tal autonomia do aluno produz também autonomia para as Artes no espaço escolar. A autonomia da arte na escola implica abarcar sua dimensão experimental e disruptiva enquanto processo pedagógico possível, algo, no entanto, de difícil aceitação nos espaços escolares, uma vez que, como apontam Izabel Marques e Fábio Brazil (2014, p. 89), existe uma tendência a “didatizar a arte na escola”. Isto significa:

A arte na escola não se caracteriza por um conteúdo semântico, mas por uma ação, experimentação, percepção e criação sobre a linguagem, propiciando processos de multissignificação. Domesticá-la em torno de um tema e direcioná-la num único sentido a ser “aprendido” – mesmo que “social e politicamente correto” – é didatizá-la, perdendo sua efetiva possibilidade de transformação (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 89).

De modo geral, as gestões das escolas tendem a ser resistentes em relação ao ensino de Artes, compreendendo a disciplina como algo “inútil” ou “desimportante”, que funciona como recreação e é melhor aproveitado nas comemorações e festas das escolas somente – o que transforma o professor de Artes em um misto de decorador, produtor e cerimonialista.

A aula de Artes, entretanto, pode ser um espaço de transformação dos alunos pela via sensível quando, para além de trabalharmos as especificidades de cada

linguagem artística, conseguimos tecer os conhecimentos e conteúdos específicos da área – sobretudo estéticos e sensíveis – à maneira como os alunos leem o mundo, isto é, permitindo que o aluno veja, ouça, sinta a realidade e o mundo de que faz parte de outras maneiras.

A educação pelo sensível, desse modo, significa (re)ler e (re)ver o mundo a partir de uma lógica sensível. Quando Paulo Freire (2019) apontou que é impossível pensar a ética na educação sem atrelá-la à estética, isto implica que a ação educativa, o processo de ensino-aprendizagem, inclui inevitavelmente o sentir e a transformação pelo sentir. Não levar isto em consideração torna a educação uma racionalidade somente instrumental que dificilmente ecoará nas comunidades que mais precisam dela.

A indicação de Marques e Brazil (*Ibid.*) de que o ensino de arte não se limita à reprodução de uma linguagem e à instrumentalização da disciplina pelo calendário escolar, mas se encontra especialmente na ação e na transformação sobre a linguagem nos conduz a pensar a arte na escola como possibilidade de extrapolar e expandir o que se espera dela em contexto escolar e os espaços onde ela geralmente se encontra.

Enquanto ação e transformação, os alunos não devem ser sujeitos passivos, mas agentes que criam a escola enquanto espaço de arte e que vislumbram e constroem arte a partir de suas próprias vidas mediadas pelas situações educativas propostas no espaço escolar. Onde estão as situações inesperadas de arte na escola? Como podemos perceber fios de arte em meio ao cotidiano que se desfia à nossa frente?

As aulas de Artes, nesse sentido, podem ser percebidas mais como processos de experimentação, de investigação, de busca vinculados à prática e à realização artística. A processualidade e a performatividade como eixos do ensino de Artes conduzem a propostas de ensino-aprendizagem em que a experimentação não se dissocia da formação – aspecto que também está presente no trabalho de Silvia Moura (2022) e em como ela conduziu os processos formativos no CEM. Segundo a artista,

O processo criativo está muito junto ao processo formativo. Depende muito do que você vai formar daquele corpo que você vai tratar para o que você quer trazer para a cena, então é uma formação que caminha junto com a criação. Por isso era possível, para o CEM, pessoas chegarem hoje e se apresentarem hoje. Muita gente comenta: “Ah, eu lembro que cheguei para

fazer aula hoje e tinha o ‘Terça se Dança’<sup>21</sup> e já me colocaram no espetáculo”. [Isso acontecia] Porque o processo formativo inclui, para mim, na minha cabeça, a criação – a relação com a criação da cena: criar para estar em cena e estar em cena criando. Não são coisas dissociadas, senão vamos primeiro ter um bailarino muito bom para depois criar o espetáculo – que é o caso do balé clássico, onde primeiro se prepara, cria-se uma estrutura, uma base para depois colocar essa base para a cena. Na Dança Contemporânea, não necessariamente você precisa ter uma excelente formação para entrar para a cena (MOURA, 2022).

A criação, portanto, não deve ser posterior à preparação, mas acontecerem em concomitância para que vida, arte e educação se costurem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A busca por esse lugar de um ensino-aprendizagem conectado à vida, tanto do aluno como do professor, deve ser constante para Paulo Freire (1983; 2019) se lutamos por uma “educação como prática da liberdade” cujo objetivo é a “transformação social”. Conectar o ensino-aprendizagem à vida, contudo, não é somente promover mudanças nas relações políticas e sociais no âmbito da comunidade escolar. Conectar ensino-aprendizagem à vida necessita de trato e apuro na arte do sentir a si e ao outro no processo do fazer, na invenção de um ser sensível em suas múltiplas e infindáveis possibilidades. A estética vinculada à ética na pedagogia freireana (2019) reafirma que a educação libertária deve ter como compromisso agir sobre a realidade – transformar o mundo, na perspectiva freireana –, mas não pode se furtar às “bonitezas” do mundo, isto é, não pode ignorar a necessidade de potencialização do que significa viver, compreendendo que o “ser mais”<sup>22</sup> defendido pelo autor implica sair, nos processos de ensino-aprendizagem, de estratégias pedagógicas engessadas e de memorização, que se restringem ao treinamento técnico e limitam a amplitude humanista da educação, uma vez que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (*Ibid.*, p. 34). Na perspectiva do autor, o trabalho docente é fruto da

<sup>21</sup> “Terça se dança” foi um projeto de formação de plateia em dança que funcionava às terças-feiras no Teatro SESC Emiliano Queiroz, no Centro de Fortaleza. O projeto foi gerido pelo CEM em parceria com o SESC/CE e contou com a participação recorrente de convidados e outros grupos que utilizavam o “Terça se dança” como espaço de experimentação para obras em processo. O Teatro SESC Emiliano Queiroz encontra-se desativado desde 2019, e, segundo nota do SESC/CE, o espaço que ocupava na Avenida Duque de Caxias não será mais utilizado como teatro. O futuro do Teatro SESC Emiliano Queiroz, assim, que outrora fomentou a cena teatral e de dança de Fortaleza, é incerto.

<sup>22</sup> “[...] transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*” (FREIRE, 1983, p. 50, grifos no original).

articulação de pensar e refletir criticamente com a afetividade e a sensibilidade (*Ibid.*, p. 46).

Nos últimos dois anos, durante o mestrado, me dediquei ao jogo-ação por uma perspectiva da comunidade de aprendizado, o que me levou a enfatizar seus aspectos sociais, políticos e investir em ações que instiguem os alunos a conviverem e habitarem os espaços da escola por meio de outras lógicas que não os usos impostos. Nesse meio tempo, contudo, algumas outras curiosidades surgiram, sendo a principal delas um desejo de trabalhar mais próximo dos impulsos poéticos da artista visual Lygia Clark e de sua “estruturação do self”. Pergunto-me, hoje, que ações seriam possíveis para ativar não o corpo social e sensivelmente compartilhado dos alunos, mas um “eu sensível” que vá além do visível e, existindo como fronteira nas linguagens artísticas, seja tátil e visual.

Que corpo sensível é esse que o lugar do currículo, as propostas dos materiais e dos recursos didáticos não conseguem acessar? Ainda que seja um corpo que existe e aparece na escola, uma vez que se relaciona com uma descoberta de si que é própria e característica da adolescência em toda sua complexidade.

Até aqui, a subjetividade dos alunos foi investigada por mim a partir de suas aproximações e distanciamentos de seus colegas em processos relacionais no contexto social da sala de aula. Gostaria de me dedicar agora a processos mais íntimos, mais singulares, do âmbito de uma micropolítica que se relaciona mais com os afetos e com a sensibilidade que corre na sala de aula do que com a relação desta com a comunidade que a anima. Como, então, acessar a experiência a partir desse *self*<sup>23</sup> sensível, complexo em situações educativas? Que tipos de perguntas podem ser propostas para que eles encontrem possibilidades de ser e de mundo dentro de si?

Escrevo este texto em setembro de 2023, e, nas últimas semanas, tenho realizado o jogo-ação *Recortes de dentro para fora* pela quarta vez no Martinz. Sempre me encanta como os alunos ficam excitados e animados quando nos deparamos com perguntas que não necessariamente possuem respostas certas. Isso acontece especialmente no *Recortes...*, quando peço que eles “Enquadrem um cheiro”. É visível a elaboração mental que eles experienciam para descobrir como

<sup>23</sup> Aqui, penso o *self* a partir da obra *Estruturação do Self* de Lygia Clark, que descrevi na segunda seção desta dissertação.

fotografar um cheiro. Quando eles experienciam essas perguntas que não possuem respostas, mas que os desloca para um processo intenso e ativo de elaboração, é aí que eles estão no *self*? Uma vez que qualquer resposta que surja desse problema – “enquadrar um cheiro” – será singular e radicalmente sensível, é aí, neste problema, que se faz ver o *self*?

Ainda sobre esta nova experiência com o *Recortes...*, ontem, uma aluna do 6º ano me enviou mensagem por um aplicativo de rede social, dizendo que tinha uma ideia do que poderíamos realizar na próxima ação. Ela sugeriu que dividíssemos a turma em grupos e cada grupo ficasse responsável por uma “região” ou espaço da escola. A tarefa de cada grupo seria fotografar esse espaço a partir das molduras recortadas. Reunindo as fotografias de todos os grupos, disse ela, teremos um arquivo da escola.

A partir daí temos outras possibilidades de caminhos e de reconfigurações para o jogo-ação, que existe vivo para além de mim. O jogo-ação é um movimento autopoietico. Experimentar é o caminho e, daí, vislumbrar os mundos, relações e afetos que surgem a partir desses novos outros recortes de olhares sobre a escola.

Chegar neste lugar de formação e de aprendizagem pensando e repensando a minha prática de trabalho-arte-vida e ter um gosto agridoce que eclode na memória acessada é saber que essa é só mais uma das muitas histórias que meu devir-*griot* vai contar ao longo dos meus caminhos no território movente da Arte-educação.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 5. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/37F661c>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YdEhdt>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan./jun. 2002.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.
- FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME**. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais - UNICAMP, Campinas, n. 4, p. 1-11, dez. 2013.
- FABIÃO, Eleonora. **Ações**: Eleonora Fabião. Organização: Eleonora Fabião, André Lepecki. Rio de Janeiro: Tamanduá, 2015.
- FERNANDES, Sílvia. Teatros pós-dramáticos. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (orgs.). **O Pós-dramático**: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 11-30.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três textos que se completam. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GODARD, Hubert; ROLNIK, Suely. Olhar cego: entrevista de Hubert Godard por Suely Rolnik. *In*: PINACOTECA do Estado de São Paulo. **Lygia Clark**: da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro. Curadoria: Suely Rolnik e Corinne Diserens. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006.

GOLDBERG, Luciane Germano. Todo conhecimento é autoconhecimento: uma conversa-diálogo-manifesto por uma ciência humana autobiográfica. *In*: SILVA, Maria Betânia e; VIDAL, Fabiana Souto Lima (orgs.). **Processos de investigação em/sobre/com Artes Visuais**. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-34.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Pertencimento, uma cultura do lugar**. Tradução: Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, v. 6, n. 1, Maringá, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (orgs.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira (orgs.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a. p. 52-60.

KASTRUP, Virgínia. Inventar. *In*: FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012b. p. 139-142.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2013.

LEHMANN, Hans-thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução: Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac & Naif, 1999.

MARIOTTI, Humberto. Autopoiese, cultura e sociedade. **Instituto de Estudos de Complexidade e Pensamento Sistêmico (IECPS): e-Publisher**, 1999.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De Maquinas Y Seres Vivos**, Autopoiesis: La Organizacion De Lo Vivo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1998.

MOURA, Sílvia. **Dança-desabafo**. A autobiografia como processo de criação [não publicada]. Fortaleza. Entrevista cedida a Dario Ferreira de Albuquerque, em 17 de julho de 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, v. 1, p. 181-187, 2001.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Pós-dramático e a Pedagogia Teatral. *In*: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (orgs.). **O Pós-dramático**: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 221-232.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo teatral**: uma poética do efêmero: ensino de teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogo Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA COM SILVIA MOURA

Entrevista realizada por Dario Ferreira de Albuquerque, em 17/07/2022.

Transcrição: Antonio Layton Souza Maia.

Esta entrevista aconteceu em julho de 2022, tendo sido marcada com aproximadamente um ano de antecedência, devido à agenda cheia de Silvia. A data foi remarcada algumas vezes ao longo deste mesmo ano, e acabou por acontecer num final de tarde de domingo, enquanto tomávamos um café.

Solicitei a entrevista para saber sobre a autobiografia em seus processos de criação. No mês que corria, Silvia estava apresentando seu novo trabalho, “Casa, corpo, mulher, árvore”, aos finais de semana, dentro da programação da Bienal Internacional de Dança do Ceará (De Par em Par<sup>24</sup>). O trabalho foi pensado para ser apresentado na própria casa de Silvia, como um rito de despedida do lar onde morou por mais de 20 anos. A casa havia sido recentemente solicitada pela imobiliária para demolição e construção de um condomínio.

No dia do encontro, levei três cadeiras em miniatura, compradas em viagens, e que há muito tempo prometia entregar a ela. As cadeiras fazem referência ao seu trabalho “A cadeirinha e Eu”.

Neste final de tarde de domingo, estávamos Silvia e eu, no seu quintal, sentados em duas cadeiras de praia, embaixo de uma árvore que dá nome ao espetáculo e que, segundo ela, teima em morrer. Tomávamos um café enquanto eu experimentava um patê novo que ela tinha criado há pouco tempo. Ainda que a intenção tenha sido saber sobre a dimensão autobiográfica inerente à prática artística e formativa de Silvia, a conversa enveredou também pela prática enquanto processo, também marca do seu trabalho.

**Dario Ferreira de Albuquerque:** Quando você nota, na sua trajetória enquanto artista, que você começa a se voltar para si e tratar essas questões de forma autobiográfica?

<sup>24</sup> A Bienal De Par em Par foi criada no ano de 2008 para complementar uma programação nos anos pares da Bienal Internacional de Dança do Ceará. Com o objetivo de evidenciar a aproximação da dança com outras linguagens, o evento abre espaço também para as artes visuais e o audiovisual, ampliando a troca entre artistas de diversas áreas.

**Silvia Moura:** De uma forma consciente, quando eu comecei a fazer e a pensar nisso, me debruçar sobre isso, foi em 1988, com a criação de “A cadeirinha e Eu” e do “Em crise” – o espetáculo “Em crise”, não o grupo – é que eu tomo consciência de que eu queria falar sobre a pessoa e cada um sobre a sua pessoa. E aí, em 1994, dentro do “Em crise” – que já tinha se transformado em um grupo –, eu faço um processo que foi meu primeiro processo totalmente autobiográfico, em que todas as pessoas faziam um trabalho a partir de algo seu, de uma memória anterior, antiga... Não uma memória recente. Foi aí que eu criei “A cadeirinha e Eu”.

**D:** Ela [A cadeirinha e Eu] está com quantos anos, Silvia?

**S:** Fez 28 anos agora em junho [de 2022]. Estreou em 28 de junho de 1994, dentro de um processo que se chamava “Perdas momentâneas da razão”. Eram 28 pessoas e cada uma delas montou um solo.

**D:** Então cada pessoa fazia um solo a partir de suas memórias?

**S:** Sim. [Cada um] Fazia com as suas memórias e teria um solo. Em princípio, eu queria que esses solos todos continuassem, que as pessoas continuassem, só que cada um segue a sua vida. Muita gente, inclusive, nem continuou dançando, mas outros continuaram. No “Perdas momentâneas da razão”, eu fiz a ligação – que é o que hoje se chama de dramaturgia, mas naquela época não se falava em dramaturgia em relação à dança, porque “dramaturgia” era algo ligado a texto, e texto de teatro... Não se pensava a dramaturgia como a relação da criação da cena em si. Então eu fiz as ligações entre as cenas. “Perdas momentâneas da razão” eram todas essas cenas juntas.

**D:** “A cadeirinha e Eu”, então, foi o que sobreviveu?

**S:** É. “A cadeirinha e Eu” ficou.

**D:** Então, Silvia, podemos dizer que, ao mesmo tempo, em que você se encontra nesse processo de criação, o seu processo enquanto educadora também vem junto, porque você está...

**S:** Não sei se enquanto educadora. Mas enquanto diretora, eu acho. Como coreógrafa. Quando eu comecei em 1988, que foi a primeira oficina que eu dei fora de um espaço de academia de dança, que é esse espaço pago, em que as pessoas não necessariamente vão viver de dança, que é um espaço de formação, mas também de entretenimento, em que as pessoas pagam, mas o compromisso é outro. É muito diferente até 1987, quando eu dava aula em academia, e foi nesse ano que eu decidi que não queria mais dar aula em academia. Em 1987, terminei todas as minhas turmas, faço os festivais, aviso que não vou continuar. Eu dava aula em três, quatro academias para sobreviver, porque a gente ganhava pouco e trabalhava muito.

**D:** É interessante, porque dá pra ver, mais ou menos, que sai do lugar da formação no seu aspecto técnico e ganha outras camadas. Não só a partir de aspectos técnicos, mas existem outras esferas que estão junto a isso.

**S:** Eu acho que foi interessante também porque, a partir dali, eu tinha liberdade, por exemplo, de tratar de questões que, na academia, eu não tinha. Então eu podia usar músicas que não eram as músicas da moda, eu podia usar poesia para dançar, eu podia usar a palavra, podia usar texto. Nada disso era possível quando eu dava aula em academia, porque as coisas não se misturavam. Não se falava naquele momento, nem eu pensava nisso, na palavra “experimentação” – que chega muito forte depois, já nos anos 2000 –, [mas] já estava ali em 1988. Só que ninguém tinha ideia dessa questão da experimentação, de borrar os limites das linguagens...

**D:** Ou de se falar em performance, e *happening*...

**S:** Não... Isso era uma coisa das Artes Plásticas, das Artes Visuais... E algo muito distante. A primeira vez em que ouvi falar disso foi com o *Living Theatre*, dos Estados Unidos, que eu ouvi falar em uma coisa com *happening*, com instalação e com performance... Mas era tão distante, porque, primeiro, não se tinha informação com a facilidade que se tem hoje em dia com a internet. Não tinha livro, quase não tinha imagens... As únicas imagens que aqui e ali ainda apareciam eram através de revistas, como a Revista Dançar, que tinha algumas informações sobre essas

danças ligadas à Dança Contemporânea, que ainda nem tinham esse nome, porque a Dança Contemporânea vem aparecer somente nos anos 1990. O que apareceu primeiro foi a Dança-Teatro – ou Teatro-Dança –, que tinha relação com a Pina Bausch, com Maurice Béjart, e que ainda era uma coisa muito distante; ninguém tinha imagem, ninguém tinha nada escrito.

**D:** Quando é que vem essa sua relação, que eu vejo esteticamente mais afirmada ou mais aprimorada nesses seus últimos trabalhos, com o “se contar”, com o estar em cena falando de si? Mas de uma forma que há uma interlocução somente com o público – você e o público, como em uma conversa –, como está presente na “Dança-Desabafo” que você faz.

**S:** Eu acho que esse processo começa mais ou menos em 2004. Ele se inicia com “A cadeirinha e Eu”, só que ainda muito timidamente, porque, a princípio, “A cadeirinha e Eu” era um espetáculo que não tinha nenhuma frase, nenhuma palavra.

**D:** Mas mesmo que não tenha nenhuma palavra, existe ali uma conversa...

**S:** Sim. Existe uma dramaturgia e ela leva a um texto. As pessoas [o público] falam e interagem, inclusive. Agora, mais do meio para o fim, eu coloco uma frase ou outra, mas ainda é um trabalho que tem pouquíssima fala. A Dança-Desabafo e essa coisa de falar de si e de começar a falar de situações concretas da vida – e da minha vida, porque parte de mim –, começa a partir de 2002-2003, quando eu montei um primeiro bloco de trabalhos – e um deles se chamava “Dança Desabafo”, e que acabou ficando, mas tinha também “Meus cacos colados com cuspe”, “Contradança” e “Dentro de mim é muito escuro”. Eles eram uma sequência de trabalhos que eu fiz para serem apresentados juntos e separados, que compunham uma coisa e que eram uma espécie de enfrentamento de uma realidade que se estava vivendo: ao meu redor e próximo de mim, muitas pessoas estavam passando por processos ligados a medos, síndrome de pânico, várias delas precisavam tomar remédios para poder sair de casa. Essa realidade – com pessoas adoecendo e enlouquecendo, perdendo a noção de realidade – me fez começar a achar que talvez uma das formas de lidar com isso fosse trazer isso para a cena e falar sobre isso. Aí eu montei “Engarrafada” – que era um solo, depois passou a ser um duo, depois voltou

a ser um solo –, que eu apresento até hoje. Até então, eu tinha muito uma necessidade de falar de coisas que muitas pessoas estavam passando e servir para que as pessoas pudessem refletir sobre isso. Ainda não tinha uma preocupação tão grande, como eu percebo a partir de “Anatomia das coisas encahadas”, em contar uma história, ou o trecho de uma história, isto é, uma preocupação em ter uma dramaturgia calcada na memória e na relação em como que essas memórias transformam a mim.

**D:** Quando você fala, eu penso em mim enquanto espectador do seu trabalho. Há 20 anos, consigo enxergar a partir do [espetáculo] “Anatomia [das coisas encahadas]”, uma questão pensando a dramaturgia de uma forma muito bem resolvida e mais clara: aquilo é dramaturgia em dança. Eu lembro muito, quando você fala dos seus trabalhos, de uma crítica – que era crítica, mas hoje podemos pensar de outra maneira – de que você se repete muito naquilo que fala ou de que seus trabalhos se repetem muito em um mesmo tema. Só que eu lembro de duas falas suas – lá de trás, em 2011 – em que você diz que enquanto não resolver determinado problema, você vai continuar falando sobre ele.

**S:** Porque é um nó, é uma questão! Para mim, as pessoas não conseguem compreender que uma das questões – também porque isso não está escrito em lugar nenhum... Eu não sou o Peter Brook, não sou o Eugênio Barba, não tenho escritos sobre isso – da Dança-Desabafo é manter algo do trabalho anterior que crie uma continuidade. Que você olhe para o trabalho e veja o outro [trabalho]. Por exemplo, para quem acompanha, o espetáculo “Casa, corpo, mulher, árvore” é uma junção de todos os últimos trabalhos. Tanto de material – reutilizar materiais que foram utilizados no trabalho anterior –, quanto de tratar de assuntos de hoje, mas que já me visitaram ontem, anteontem, dez anos atrás – que é o caso do “Anatomia”. A mesma metáfora que eu faço no “Anatomia” é a metáfora que eu faço neste trabalho. As pessoas dizem: “Ah, você se repete...”. Sim, porque [esse tema] ainda é uma questão para mim. Ainda é uma questão que eu quero tratar, ainda é uma questão que eu quero tocar. Ainda é uma questão que eu considero relevante. Ninguém ainda resolveu o que fazer com o lixo, dar destino correto para os resíduos. Ninguém conseguiu ainda dar importância para aquilo que se descarta. Então, para

mim, ainda é uma questão. Eu ainda posso construir várias metáforas utilizando essa mesma questão, porque ela ainda é real para mim.

**D:** Eu lembro bem que, em 2011 ou 2012, quando estávamos fechando CEM, fizemos o espetáculo “Renascimento, vida e morte”.

**S:** E envolvia também uma escolha, né? Cada um escolheu a cena que mais gostava dentre os trabalhos que montou.

**D:** Sim. A partir disso, a gente contava o trabalho.

**S:** Era como uma costura também. Nem para todo mundo, a cena daquele trabalho específico era tão forte como para você. Para você, aquela cena era forte! Mas não necessariamente para todo mundo. Foi importante ali que cada um escolheu situações e cenas que criaram juntas um outro significado, uma outra relação entre si. Isso acontece também com esse trabalho novo [“Casa, corpo, mulher, árvore”]! Tem um trecho de “Engarrafada” que, dentro deste trabalho novo, fica completamente diferente do que se eu apresentasse “Engarrafada” inteiro.

**D:** Se pensarmos no sentido do ensino, podemos chamar esse modo de operação de pedagogia, Silvia?

**S:** Não sei se uma pedagogia, mas acho que mais uma poética.

**D:** Porque eu vejo esse processo sendo recorrente tanto no seu fazer enquanto professora de dança quanto como coreógrafa. Você trabalha a partir daquilo que ele [o aluno ou o bailarino] tem. No CEM, por exemplo, eu lembro que nunca existiu uma exigência quanto à perfeição dos bailarinos. No CEM, sempre tivemos uma questão muito bem resolvida: nós lidamos com aquilo que a gente tem.

**S:** E não tinha também a necessidade de escolha de um melhor, daquele que fica na frente... Tanto que sempre dávamos um jeito de quem estar atrás vir para frente em algum momento. Para não ficar sempre as mesmas pessoas puxando tudo. Eu nunca me pautei pelos melhores e isso era algo que já me incomodava nas

academias – porque, inclusive, quem estava na frente nem sempre era necessariamente o melhor; às vezes era quem tinha mais dinheiro, quem o pai poderia patrocinar.

**D:** Como é que uma pessoa de Dança, que foi tida como uma boa – senão ótima – bailarina, sempre dançando em academias de balé, sai do lugar dessa bailarina e passa a se preocupar com esses outros aspectos menos técnicos?

**S:** Primeiro, eu não me sentia à vontade. No grupo da Dora Andrade<sup>25</sup>, eu me sentia à vontade – e foi o único grupo em que eu participei como bailarina –, mas eu me sentia bem porque eu gostava do que dançava, me identificava muito com o que eu dançava lá. Só que eu queria dançar com as pessoas e para as pessoas de onde eu tinha vindo, um lugar em que não era possível dançar. As pessoas sonhavam, mas não podiam, porque não tinham dinheiro, porque não eram aceitas por serem da periferia. Eu tinha vontade, eu entendia que talvez precisasse chegar em lugares e em pessoas que queriam, como eu, dançar. Eu não queria dançar princesas, castelos, cor-de-rosa, roupas caras... Aquilo não me dizia nada! Eu não cabia naquele mundo. Eu era pequena, tinha bunda grande... Era magra, mas eu não tinha perfil de bailarina clássica. Mesmo magra eu não tinha o biotipo da mulher longilínea que é a princesa do balé clássico. E, sinceramente, aquilo tudo não me dizia muita coisa. A minha mãe não me vestia de rosa com lacinhos. Eu não tive essa vivência excessivamente feminina que o balé clássico traz.

**D:** Mas você era a única que chorava, Silvia?

**S:** O balé inteiro.

**D:** A Dora dizia o quê?

**S:** Eu levava muito cagaço! Mas não porque eu chorava. Enquanto ela dançava, eu levei muito cagaço, mas quando ela parou de dançar e começou a ver de fora...

<sup>25</sup> Dora Andrade é coreógrafa e idealizadora da Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes (EDISCA), um projeto social na cidade de Fortaleza que por meio da dança transformou a vida de centenas de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O grupo mencionado por Silvia refere-se à Cia Dora Andrade de Dança Contemporânea.

**D:** A expressão neutra, né?

**S:** Sim. Uma coisa neutra... Eu não tinha essa neutralidade, eu me envolvia naquilo. Isso era já algo que eu sentia falta na dança e que eu vim a criar depois: uma dança que fala, uma dança em que as pessoas choram, em que as pessoas erram, uma dança em que as pessoas assumem fragilidades. Eram coisas que me faziam falta na dança e eu não sabia. Na época, tinha alguma coisa que me dizia que não era aquilo. Eu fui fazer teatro procurando isso, e foi no teatro que eu entendi o que era [que faltava], eu percebi que o problema não era a Dança. O problema é a maneira como as pessoas aprendem a dançar. Elas aprendem tudo separado. Aí foi quando eu achei que poderia criar algo que não aquilo que eu já vinha dançando a vida inteira. Quando eu saí do grupo, eu tinha muita certeza que não queria formar grupo, nem entrar em outro grupo. Então o [grupo] “Em crise” foi algo que tinha mesmo que ser. Primeiro porque foi um momento muito forte de decisão: eu rompi com a dança que eu vinha...

**D:** Isso foi em que ano, Silvia?

**S:** 1988. Eu saí do grupo da Dora, deixei de dar aula em academia e engravidei. Foi tudo no mesmo período. Depois eu fui ver que era o Mercúrio que estava num canto, aí, com 35 anos, ele mudou. Está mudando agora de novo. São as viradas... Você muda e vai demorar muito tempo para dar outra virada, para modificar outra vez.

**D:** Você está numa virada agora?

**S:** Eu acho que sim. Eu estou [morando] só, pela primeira vez em 33 anos, completamente só. Não tem ninguém aqui... Minhas filhas não estão aqui... Eu achava que ia cuidar da minha mãe até ela ficar velha, mas ela não ficou velha. Ao mesmo tempo em que eu estou totalmente livre, eu estou livre para quê? Vou sair agora da casa em que moro há 22 anos... É um processo de renascimento e ruptura e, ao mesmo tempo, como se a vida dissesse “E agora, o que você quer fazer?”. Você vai ficar mastigando isso? Ou vai fazer outra coisa? Claramente é um processo de mudança. É um processo de renovação.

**D:** Eu não sei se pode ser tido de dez em dez no seu caso. Eu te conheci, por exemplo, na época da formação do CEM, que foi uma virada.

**S:** Foram onze anos [de existência do grupo], né? O CEM foi um processo muito forte!

**D:** Depois, eu te vejo numa mudança, voltando a pensar na formação de bailarinos – ainda no CEM. Daí foram criados vários espetáculos, mas depois te vejo voltada para si.

**S:** Em 2012, quando o CEM acabou, eu decidi – tem aí uma coisa muito clara na minha carreira, pelo menos no campo da criação – que não ia mais ter grupo e que iria tratar, dali pra frente, da minha criação – minha. Acho que ali houve um condensamento dessa dramaturgia e dessa forma de criar. A partir daí sou eu – Silvia –, as minhas questões – minha relação com essas questões –, e como isso se transforma em cena. Como isso vai pra cena? De 2012 em diante, com todos os trabalhos que eu montei nesses últimos anos, são, talvez, uma marca muito característica de uma forma de dirigir, de uma forma de escrita, de uma relação com o texto... Uma forma de estar em cena.

**D:** Você acha que depende também da conjuntura? Em 2002, por exemplo, quando estávamos em um momento de efervescência cultural aqui no Ceará, um momento em que ainda não existiam formações gratuitas, e você lança a proposta de uma formação gratuita e acessível em Dança, ao mesmo tempo em que estávamos começando a nos juntar para pensar coletivamente a cultura da cidade. No entanto, em determinado ponto, isso cessa e você começa a trabalhar sozinha... Você acha que isso depende muito da conjuntura?

**S:** Hoje em dia, todo mundo tem mais acesso, mas mesmo assim, se você for pensar, hoje em dia não há aula de dança contemporânea. Tem algum ou outro curso no Cuca, algum ou outro curso na Vila das Artes, mas são cursos pontuais. Se eu disser assim: “eu quero fazer aula de dança contemporânea toda semana”. Até hoje, a última pessoa que deu aula frequentemente de dança contemporânea,

aberta e gratuita, no Theatro José de Alencar – um local público e de acesso gratuito –, fui eu até 2018. A partir de 2018, não tem ninguém. Se você quiser fazer aula em algum lugar, não tem. Tem esses cursos eventuais e soltos e os cursos pagos. Eu acho que ainda temos uma carência muito grande de formação em dança contemporânea. Até hoje, os meus alunos me procuram para fazer aula, porque não tem onde fazer. Por mais que tenhamos formado [na cidade] várias turmas de curso técnico, não tem quem dê aula de dança contemporânea de graça ou de uma forma relativamente mais acessível.

**D:** E formando outras pessoas também... Tem gente [do CEM] dando aula.

**S:** Tem gente também à frente de processos criativos!

**D:** E que estão sempre juntas, Sílvia. A questão do processo criativo e da formação...

**S:** Para mim, isso é uma característica muito forte da Dança Contemporânea: o processo criativo está muito junto ao processo formativo. Depende muito do que você vai formar daquele corpo que você vai tratar para o que você quer trazer para a cena, então é uma formação que caminha junto com a criação. Por isso era possível, para o CEM, pessoas chegarem hoje e se apresentarem hoje. Muita gente comenta: “Ah, eu lembro que cheguei para fazer aula hoje e tinha o ‘Terça se Dança’ e já me colocaram no espetáculo”. [Isso acontecia] Porque o processo formativo inclui, para mim, na minha cabeça, a criação – a relação com a criação da cena: criar para estar em cena e estar em cena criando. Não são coisas dissociadas, senão vamos primeiro ter um bailarino muito bom para depois criar o espetáculo – que é o caso do balé clássico, onde primeiro se prepara, cria-se uma estrutura, uma base para depois colocar essa base para a cena. Na Dança Contemporânea, não necessariamente você precisa ter uma excelente formação para entrar para a cena.

**D:** Me vêm à memória três trabalhos que, para mim, foram muito importantes e que tiveram uma pegada bem parecida no processo criativo: “Identidades”, “Quanto custa uma rosa” e “De volta pra casa”. Por conta de como você costurou as cenas.

**S:** “De volta pra casa” foi aquele que eu criei em 5 minutos antes de entrar em cena, para apresentar na mostra. Ninguém sabia o que ia fazer...

**D:** Funcionou assim: a gente está aqui neste espaço, neste momento, e eu tenho tanta coisa para falar. Quem está de fora pensa “Nossa! Vocês montaram na hora e apresentaram?” e depois de muito tempo eu te perguntei [sobre isso] e você me respondeu: “Isso estava na minha cabeça há anos!”.

**S:** Isso foi se construindo por anos. Eu me lembro do dia, por exemplo, em que eu criei o roteiro inteiro de “Quanto custa uma rosa” e eu me lembro do momento em que falei “Esse trabalho vai acabar com o grupo! Esse trabalho despedaça o grupo, porque esse trabalho é o mais difícil que eu vou colocar em cena”. E foi. Não foi ele que acabou com o grupo, mas ali se colocaram várias barreiras, tanto é que várias pessoas saíram. Ali [o espetáculo] evidenciava uma questão de atitude diante da vida, de atitude diante do outro, e essas questões lhe colocam em uma situação muito exposta.

**D:** O que é muito atual, se pensarmos nos dias de hoje. “Quanto custa uma rosa” está naquele lugar de você se olhar no espelho: é isso que você faz com o outro.

**S:** Você está vendo como você é?

**D:** Como você trata as pessoas?

**S:** Você está vendo como você age? É assim? Você percebe? Você mantém? Você volta atrás? Você, tendo oportunidade, reverte ou não? Quais são as suas atitudes diante do outro e diante da vida? Da sua vida e da vida das pessoas com as quais você lida no dia-a-dia. Eu sabia que aquele trabalho iria ser absolutamente transformador.

**D:** Também traz uma grande ideia, Silvia, dos processos criativos – e formativos também –, da questão do jogo.

**S:** Sim. Tanto “Identidades” quanto “Quanto custa uma rosa”, como “De volta pra casa”, mas também “Eu me importo”, que eu montei sozinha já no final [do CEM]. Eu fiz duas versões desse espetáculo [“Eu me importo”]

**D:** Mas teve um trabalho, Silvia, que eu não lembro se estava no intervalo disso ou antes, mas era um trabalho que parece até um pouco com o trabalho do “Em crise”. Nesse trabalho, você deu tarefas pra gente.

**S:** Era uma tentativa de montagem do “Anatomia das coisas encahadas”. Cada um montaria o seu “Anatomia”.

**D:** Por isso que eu digo que parece muito com um jogo, porque cada um tem isso [a tarefa] e nós tínhamos que trabalhar com papel. Eram essas demandas: com o papel, você vai trabalhar sobre si. Daí eu lembro do seu trabalho...

**S:** Sim. Eu fui para outro canto. Fizemos várias vezes na rua, ao lado da UFC, na calçada, no sinal. Era um espetáculo que eu queria fazer em qualquer canto.

**D:** Tinha essa questão de fazer no espaço urbano, né? Tinha uns banquinhos coloridos!

**S:** Tinha os bancos coloridos. Fomos para vários cantos com ele. Fizemos em Tabuleiro [do Norte]... Foi nesse processo que, quem não tinha participado dos dez anos, no espetáculo do Paulo – que era um trabalho difícilimo, com muito aparato, e o grupo já estava querendo também ir cada um pro seu lado. Aí apresentamos algumas vezes o “Eu me importo” e pronto. A última vez em que foi apresentado, que foi essa do TJA em que as pessoas sumiram, eu falei “pronto! Vamos parar aqui”. Ainda apresentamos aquela versão no Manifesta!<sup>26</sup>, que foi uma despedida em cena do CEM, e foi realmente o último espetáculo que apresentamos – que durou de nove horas da noite até três horas da manhã. Apresentamos em quatro ou cinco lugares diferentes [naquela noite].

<sup>26</sup> O ManiFesta! Foi um festival de artes sediado na cidade de Fortaleza, Ceará, que se destacava por sua programação híbrida (música, teatro, dança, circo e performance) e pela ocupação dos espaços do Centro Cultural Dragão do Mar na Praia de Iracema.

**D:** Eu lembro da gente de manhãzinha...

**S:** Amanhecendo o dia e a gente se apresentando no palco do Dragão do Mar com os guarda-chuvas ligados, jogando água dos baldes, fazendo um trecho de “A chuva também molha”, que eu amava.

**D:** Eu adorava aquele trecho em que a gente colocava a cabeça dentro d’água e batia na pessoa com os cabelos.

**S:** Sim... A surra de cabelo molhado. Era muito bom...

**D:** Adorava também aquela cena com a música da Janis [Joplin]... Esse trabalho era muito lindo!

**S:** Era muito bonito.

**D:** Esse trabalho você também montou em um único dia. Aliás, na maioria dos trabalhos, nós íamos para a sala de dança, montamos um esqueleto e íamos apresentando. O trabalho ficava em processo.

**S:** A cada vez em que nos apresentamos, eu ia introduzindo uma cena, modificava alguma coisa... Até o trabalho ficar pronto. Para mim, era muito mais simples fazer isso do que morrer de ensaiar cenas para ficar pronto e perder muito tempo. Até hoje eu acho que é uma perda muito grande ficar ensaiando. Para mim, criar e apresentar – criar e apresentar, criar e apresentar – é mais dinâmico. E mais simples até do que ficar numa única cena até aprontar, para então ir para outra. Que é o processo do ensaio: aprimorar uma coisa até você achar que ficou bom. Mas eu não preciso que fique bom para apresentar. Para mim, não é a lógica do “está bom”. Se eu gosto da cena, ela me diz algo e acho que ela já pode mobilizar energia, então vamos [para a cena]. Aí depois eu decido se ela continua, se ela é boa o suficiente para manter ou se precisa trabalhá-la de alguma maneira...

**D:** Então está muito mais no que a cena diz? No que ela diz plasticamente...

**S:** Depende. Às vezes apareciam umas cenas bem técnicas – o que eu chamo de “técnico” é “tal coisa tem que funcionar”.

**D:** É engraçada essa questão da memória. Quando eu entrei no CEM, o espetáculo – que é um dos mais bonitos, acho que foi o primeiro – “Quando eu era criança” já estava [acontecendo], então eu entrei em um processo que já estava acontecendo – ainda estava aberto, mas já estava lá [acontecendo]. [Nesse espetáculo] Tinha uma cena que eu achava muito legal, que era das pessoas...

**S:** Era a das pessoas dizerem o que queriam ser.

**D:** Enquanto público, era muito interessante de ver! As sequências eram muito bonitas.

**S:** O jogo era muito bacana.

**D:** E o que tinha para ser dito também no espetáculo. Essa questão de você se confrontar e confrontar o outro.

**S:** E aceitar com ele [o outro], voltar e reconstruir sem prejudicar o outro, aceitando que errou. Era muito difícil e tão bonito de ver! Eu adorava dançar aquele trabalho. Eu me divertia muito. E o “Corpos aprisionados” é porque a sequência era muito difícil, era um espetáculo muito doloroso, mas a sequência era muito bonita.

**D:** Eu também gostava muito de o ‘Ind-gente’. A cena da pedra, dos pregos...

**S:** Eu botei a cena dos pregos aqui [no Espetáculo “Corpo, casa, mulher, árvore”].

**D:** Nossa... Como é que alguém mastiga pregos? A [cena] da pedra que se liga ao mito de Sísifo, de você estar eternamente nesse lugar. E a história de você ser um rodapé... O figurino trazia isso também.

**S:** Eu acho o “Ind-gente” um trabalho muito bonito, embora fosse muito doloroso, muito sofrido.

**D:** Foi um trabalho que também se montou assim, né? [estalar os dedos demonstrando a rapidez do processo] A partir dessa ideia do rodapé.

**S:** Acho que o que demorou mais em o “Ind-gente” foi trazer o espetáculo com todas as cenas. Isso demorou. Depois, eu botei aquela cena nas águas. Acho que foi o trabalho em que demorei mais tempo para achar todos os elementos que eu queria que estivessem lá. Mas depois que se achou, eu considero um trabalho muito bonito. Plasticamente, é um dos trabalhos do CEM mais bonitos. Visualmente, falando. Esse e “De volta pra casa”. São os dois trabalhos que, plasticamente, eu acho os mais bonitos.

**D:** O “Ind-gente” também traz aquela ideia de que cada um montou o seu pedaço.

**S:** Sim. Existiu uma responsabilização com a cena ali.

**D:** E você ficou na condução, na costura, na cola desses pedaços.

**S:** O “Ind-gente” tinha muito isso. Existiam momentos ali que eram totalmente criados por cada um... E que ficavam e eu somente – de alguma maneira – conduzia. As sequências que eram coletivas eram muito fortes de imagens! Foi um trabalho de imagens. Por isso que eu o acho plasticamente forte, porque ele [o espetáculo] montava imagens e essas imagens ficavam. Têm imagens do “Ind-gente” que eu lembro claramente até hoje! Foi um trabalho visualmente muito forte que lhe fazia sair com aquelas imagens...

**D:** Eram imagens que saturavam, né? Parece um pouco com a questão do “Identidades”, porque também existia essa ideia de saturar as imagens.

**S:** Eu acho que, no caso de “Identidades”, como era mais violento, talvez as imagens borrasse. No caso do “Ind-gente”, como a violência não era tão clara, era mais sutil, eu tenho a impressão de que as imagens conseguiram se fixar mais. Mas os dois [espetáculos] têm um princípio parecido: a imagem do Luciano caindo do buraco e as pernas... Até hoje eu encontro pessoas que falam disso.

**D:** Está na minha cabeça as bonecas caindo...

**S:** As bonecas caindo... E as pernas saindo de um buraco, com aquela luz e um corpo no chão. É muito forte! É uma imagem que é composta de uma maneira em que dificilmente ela sai. Ela fica.

**D:** É como se fosse o som, né? Uma coisa que fica ressoando.

**S:** Sim. É uma repetição. Fica quase como se fosse uma repetição, porque ela [a imagem] diz tanto! Eu acho que tem essa coisa do que está dito ali ser tão forte que parece que você está ouvindo aquilo ali ser dito várias vezes. Mas, na verdade, não tem nada dito. Falado, não tem; é uma cena silenciosa. O único barulho é a queda do corpo. Ninguém fala.

**D:** Em “Ind-gente” se fala alguma coisa, Silvia?

**S:** Não. É um espetáculo que não tem texto. Foi um dos poucos trabalhos do CEM que não tinham texto nenhum. “Corpos aprisionados” também não tinha texto.

**D:** Tinha. Depois você colocou.

**S:** É! Eu botei um texto no final.

**D:** Eu acho que começou aí [em “Corpos aprisionados”] a sua questão com os resíduos. Começa aí! Quando você começa a falar do lixo.

**S:** No “Corpos aprisionados”, tinha a cena dos pratos quebrados. Que cada um quebrava um prato...

**D:** Mas você tinha um monólogo em que você ia até a beira do palco e começava a falar sobre o livro que é produzido, para onde vai esse lixo. Foi a primeira vez que te vi falando sobre isso.

**S:** Era um momento em que eu juntava todos os pratos... Ficavam um quadrado de luz e eu ficava com os pratos todos que iriam ser distribuídos para a gente quebrar.

**D:** Foi a primeira vez que te vi falando sobre lixo e, depois, isso vai se repetindo [nos seus trabalhos posteriores].

**S:** Na verdade, eu falava sobre os cacos. Era um texto sobre o que se faz com o que se quebra, porque, em seguida, nós quebramos todos os pratos e dançamos em cima dos vidros. O espetáculo terminava com a gente quebrando os pratos e dançando em cima deles quebrados. Era a última cena. O resto – aquilo que sobra daquilo que se quebrou – ainda como espaço. Para algumas pessoas, aquilo era lindo, porque brilhava refletindo as luzes, mas, para outras, era apavorante, porque a gente estava dançando em cima de vidro. Era perigoso, mas ninguém nunca se cortou... Aliás, acho que a Tatiana se cortou.

**D:** Eu também não me lembro de ter me cortado. Havia ali uma questão catártica com esses pratos...

**S:** O que acontecia ali é que não era pra ninguém se cortar. Em nenhum momento tinha a intenção de nos machucarmos. Não tinha isso.

**D:** Nós oferecemos em algum momento [algum prato] para o público?

**S:** Sim. Às vezes as pessoas iam [para o palco], outras vezes não iam. A gente deixava sempre um ou dois pratos para alguém da plateia ir.

**D:** Se quisesse, né? Participar de alguma maneira...

**S:** Você dedicava o prato a alguma coisa. Cada um falava: “Estou quebrando por isso, isso e isso”. Sempre tinha um motivo. Era muito forte essa cena!

**D:** Tem na minha cabeça muito forte essa ideia de que as coisas precisam ser faladas para que possam ser exorcizadas. Na minha cabeça era isso: precisa ser falado, porque só vai se resolver quando sair.

**S:** A gente falava isso, por exemplo, muito a partir de “Quanto custa uma rosa”. Vamos tratar dos assuntos e falar sobre os monstros porque, ao se falar, eles diminuem. Eles parecem menores.

**D:** “Quanto custa uma rosa” tinha uma coisa bem assim... Às vezes, o espetáculo anterior era mais sofrido do que o espetáculo em si, porque tinha uma questão do jogo de quem vai para a cadeira.

**S:** Ninguém sabia, né?

**D:** Ninguém sabia quem iria para a cadeira. Isso era sempre um problema! Porque todo mundo ficava dizendo que não queria ir naquele dia, ou que não estava bem para ir naquele dia...

**S:** Só se sabia na hora, né? Era sorteado quem ia para a cadeira na hora.

**D:** Tinha uma questão também de artista decadente... O que é uma formação em cena, né? Porque sempre que eu penso no CEM, em você e na gente, eu penso muito na questão da formação em cena, porque muitos espetáculos que foram feitos em cena e eu achava muito doido como você, do nada, montava e direcionava as pessoas em cena. A coisa acontecendo em cena! Isso era muito doido, porque você sabia o que funcionaria em cena!

**S:** Primeiro, eu não tenho essa questão de que tem que ser bom. Lembro de um questionamento que fizeram na primeira vez em que a gente apresentou “De volta pra casa”. Foi até uma professora de Sobral, da universidade, quem perguntou: “Por que você faz isso com o seu trabalho? Se não está pronto, por que apresenta?”. Eu disse: mas quem é que diz que tá pronto? Nunca vai ficar pronto. Não precisa estar pronto!

**D:** A vida está pronta?

**S:** Eu apresento porque eu quero. O trabalho é meu e tudo bem se ele não estiver pronto. Se ele não estiver pronto, mas você não vai ver amanhã, porque você só tem hoje pra ver, você vê hoje o que está pronto hoje. O que estiver pronto amanhã será visto por outras pessoas amanhã. Não necessariamente a ideia de estar pronto, para mim, tem a ver com essa ideia de estar bem a ponto de apresentar.

**D:** É interessante, tem haver com uma questão da atualidade, quando se fala muito na Academia, sobre a questão da processualidade das coisas, mas há vinte anos já se fazia isso. As coisas são processuais.

**S:** Se fazia isso de boas. E essa coisa também – que o CEM tinha muito e que eu acho que meu trabalho ainda tem – que é não ter um compromisso, no sentido de que o trabalho é experimental, experiencial, improvisado e o improviso pode não dar certo, e, se der certo, ele não necessariamente será mantido. Tem muito isso [hoje]: eu vou experimentar isso e se não der certo, eu tiro, e se der certo, eu mantenho. Mas o que é dar certo? O que é acolher uma cena? Uma cena pode ser incrível, mas ela não precisa necessariamente caber naquele trabalho. Ela pode não caber. Ela é incrível, mas não cabe, não diz nada ali. Então ela se mantém só porque ela é incrível? É isso que faz com que você elenque uma cena como pronta? Ela está ótima, muito boa? Para mim, não é. Para mim, não necessariamente é isso. Claro que, às vezes, é. Se uma cena ficar interessante e eu gosto, decido manter. Como, por exemplo, agora, que eu tenho um espetáculo pronto – “Instalaformance 3”, que são trabalhos montados com o Nickson e com o Matias, partindo da luz –, que eu apresento desde 2016 e, do nada, apareceu uma cena nova mesmo com o espetáculo pronto. Qual o problema de colocar uma cena nova? Eu coloquei a cena e ela é incrível! Ela até poderia estar desde o começo, mas não está porque o material dela só apareceu agora. Qual o problema de colocar a cena agora?

**D:** O que me traz a relação com a vida, né? Com o que a gente está vivendo.

**S:** Sim. É algo que aconteceu agora. Esse material não existia, para mim, naquele momento.

**D:** A questão do que está sendo dito [pelo espetáculo] naquele momento, né? Como você disse: o que vale a pena dizer naquele momento?

**S:** Eu não criei essa cena naquele momento, porque o momento não existia. O material dessa cena que eu botei agora apareceu agora por um acaso.

**D:** As condições não existiam naquele momento, né?

**S:** Eu poderia até ter colocado [esse material] em outra cena ou em outro lugar. Eu poderia montar um outro trabalho e colocar lá, mas, para mim, tem mais a ver com este trabalho.

**D:** Eu não assisti àquele trabalho logo depois do “Anatomia das coisas encahadas”...

**S:** “À beira de”?

**D:** Sim. Mas sempre quando eu vejo as imagens da mesa e das coisas que estão em estado microscópico, porque são muito pequenas, e os seus pés, assim como a proporção do seu tamanho para aquilo e a plateia em cima de ti. Sempre que eu vejo a questão da proporção nessas imagens, me causa a ideia de um teatro-arte-dança – eu nem sei do que é que se trata – que se volta para o terapêutico. A imagem é que me causa isso. Mas é um terapêutico não do cuidado de si, mas do cuidado do outro.

**S:** Esse trabalho tem a ver com várias histórias relacionadas de alguma maneira ao corte de árvores do [Parque do] Cocó.

**D:** Eu nunca chegaria neste lugar.

**S:** A última cena é a cena em que eu derramo o leite, molha tudo e eu fico em cima de um pedaço de madeira. Tem toda uma história até chegar aí! São histórias de fim. Eu falo do dia em que me afoguei e quase morri, eu conto a história da morte de um rio, conto a história de um sonho recorrente que tem a ver com fim – que é essa

história de estar ou não casado, de ter que estar de dois para estar feliz. São vários processos de fim até chegar... Na verdade, o que eu queria quando comecei a montar o espetáculo, eu comecei pelo final, porque eu queria falar sobre o corte das árvores, queria que as pessoas lembrassem disso. Queria que isso não passasse a ser só uma notícia a mais e que ninguém lembrasse que nós ficamos lá 3 meses, morando lá, para as 94 árvores não serem cortadas. Mas as 94 árvores foram cortadas. Passaram o trator por cima das nossas coisas... Agrediram em mulher, em criança. Eu precisava falar sobre isso, mesmo que não tivesse mais nada para fazer.

**D:** Senão fica só a memória, né, Silvia?

**S:** Só a memória de quem viveu aquilo, porque a cidade em si já absorveu. Passa naquele viaduto e nem lembra o que aconteceu ali. E no final das contas, o que é mais doloroso para mim, é saber que o viaduto foi feito e que as árvores só foram derrubadas porque estavam no lugar por onde os caminhões passavam para trazer material. O viaduto não passa pelo lugar onde derrubaram as árvores e onde ficava o acampamento. Não era necessário...

**D:** Você tem uma dificuldade com ponto final...

**S:** É... Com os fins, de todas as formas. Para mim, os fins são muito difíceis. Principalmente esses fins que são forçados, em que você não pode fazer nada. Não tem jeito. Não dá pra modificar.

**D:** Está acima da sua decisão.

**S:** Você não tem poder de escolha. Esses fins, para mim, são muito difíceis de lidar.

**D:** Esse seu momento de agora, de saber que vai ter que sair deste lugar [a casa], deste espaço, desta casa – que eu imagino como deve ser difícil. Porque pela quantidade de coisas que fazem e fizeram história dentro desta casa...

**S:** Foram 22 anos. Foi a casa em que eu fiquei mais tempo na minha vida.

**D:** E talvez seja uma das casas, pelo menos para quem é artista, que mais ocupam um lugar do mito. É a “Casa da Silvia Moura”, é a casa das coisas...

**S:** Muitas pessoas vêm me dizer assim: aqui deveria ser um museu. Aqui deveria ser um espaço mantido.

**D:** Porque, por exemplo, de várias pessoas que não te conhecem a fundo, eu escuto coisas assim: “Como ela consegue morar numa casa desse jeito?”.

**S:** Desse jeito como? O que eles querem dizer com “desse jeito”? Não dá pra entender. E outra coisa que às vezes as pessoas não entendem. As pessoas costumam dizer: “Ah, desculpe, a casa não é sempre assim”. Eu digo: “Desculpa aí não. Pode ser pior”. Às vezes, está mais bagunçada ainda. Não vou mentir: às vezes, até ultimamente, eu colocava as coisas no meio [da casa] e isso virava um rali. Quem chegasse primeiro na cozinha, ganhava um prêmio. Tinha que passar por várias coisas... E era só porque eu estava mexendo nas coisas e tinha que inventar algo, porque não tinha nada de prêmio no fim, não tinha nada de rali. Eu precisava criar alguma coisa para mexer ali [nas caixas com os materiais que Silvia guarda], principalmente para as pessoas, porque era uma reclamação – “Por que essas coisas estão aqui?”. Para mim, o grande desafio vai ser morar em uma casa que tem uma sala, que tem uma cozinha, um quarto. Só casa. Que seja uma coisa diferente daqui, em que as coisas se transformam. Em que as coisas são várias coisas.