



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ANA LUISA PADOVESI PIRATELLI

**Distâncias e Aproximações: Convites a dançar e a passear de olhos vendados
com estudantes da Educação de Jovens e Adultos**

Brasília

2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ANA LUISA PADOVESI PIRATELLI

**Distâncias e Aproximações: Convites a dançar e a passear de olhos vendados
com estudantes da Educação de Jovens e Adultos**

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas,
habilitação em licenciatura, do Departamento de
Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade
de Brasília.

Orientadora: Prof.^a M.^a Deborah Dodd Ferrez Alves
de Macêdo.

Brasília

2021

ANA LUISA PADOVESI PIRATELLI

Distâncias e Aproximações: Convites a dançar e a passear de olhos vendados com estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Trabalho submetido a banca examinadora
em 5 de novembro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a M.^a Deborah Dodd Ferrez Alves de Macêdo (Pesquisadora PPG-CEN)

Prof.^a Dr.^a Ângela Barcellos Café (CEN/UnB)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Marroni Della Giustina (CEN/UnB)

Agradecimentos

Agradeço a minha mãe e ao meu pai, Claudia e Antonio, que sempre me amaram e me apoiaram nas minhas escolhas.

Agradeço a minha orientadora Deborah, por ter aceitado o meu convite e ter sido sempre disponível e presente. Por ter conquistado a minha confiança. Obrigada por termos, juntas, tornado este trabalho possível!

As amigas e amigos Marcelalá, Anaira, Vivi, Mattoso e PiraMoura por serem espaços de afeto e acolhimento.

À gata Frida, por ter estado tanto tempo comigo no quarto. Por tantas conchinhas e ronronares. Por tanto companheirismo. Já sinto sua falta.

Ao meu irmão Artur, por me abraçar com ternura quando preciso de acolhimento.

À minha avó Mercedes. Eu te amo vovó.

E a todas e todos que me ajudaram e estiveram comigo nestes últimos tempos.

Obrigada!

RESUMO: Este trabalho é um exercício reflexivo acerca da minha prática pedagógica na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2, em que tive algumas experiências como docente no Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul – CESAS. Ao perceber pouca familiaridade dos alunos com as propostas em artes cênicas que trouxe, decidi refletir sobre algumas razões para este cenário. Para fazer isto, conversei com alguns autores, dentre eles Libâneo (1992), Baitello Jr. (2012) e Gonçalves (1994). Além disso, narro e descrevo o percurso das aulas, me atentando para o que fez com que os estudantes se sentissem convidados a adentrarem nas propostas. Alguns dos mecanismos observados para a adesão foram a educadora fazer a aula junto aos estudantes, a turma descobrir diversão e prazer ao participar da aula e a horizontalidade educadora-estudantes.

Palavras-chave: Artes Cênicas; Arte-educação; Docência; Educação de Jovens e Adultos; Descorporalização.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UnB – Universidade de Brasília

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CESAS – Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul

DF – Distrito Federal

FE – Faculdade de Educação

TEAC – Técnicas Experimentais em Artes Cênicas

SUMÁRIO

Introdução.....	8
Capítulo 1 – Distâncias e aproximações.....	11
1.1. Um pouco sobre as distâncias.....	11
1.2. Experiência e problematização em aulas de Artes Cênicas.....	16
Capítulo 2 – Convites a alguns estudantes do CESAS – EJA.....	19
2.1. Aula de dança.....	20
2.2. Passeando pela escola de olhos vendados.....	25
2.3. Passeando pela escola de olhos vendados 2.....	27
Considerações Finais.....	31
Referências Bibliográficas.....	33

Introdução

Minha trajetória de afetos, afetações e desejos profissionais relacionados ao campo das Artes Cênicas surgiu em um contexto pessoal de insatisfações com o que eu vivia no Ensino Médio regular. Paralelamente a esta realidade, que na época me doía, comecei a fazer teatro. Desta forma, o início do meu processo formativo como artista-educadora se deu em 2009, em um curso de teatro infantojuvenil ofertado pelo professor, ator e diretor Pecê Sanváz. Com Pecê e meus colegas da época fiz teatro por três anos. Foi extremamente positiva esta escolha, pois foi onde conquistei autoestima, superei barreiras que minha timidez me colocava, me vi desabrochando como pessoa e gostando de estar em coletivo. Neste curso, senti que todos tínhamos potenciais artísticos a serem explorados e que os exercícios cênicos que fazíamos horizontalizava a importância das pessoas.

Entrei no curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), em 2012, e por lá tive muitas e diversificadas andanças por várias linguagens, estéticas e propostas pedagógicas, além de poder refletir sobre diversas questões ligadas ao universo das Artes Cênicas. A licenciatura não foi o meu foco inicial, o meu ponto de partida. Eu gostava de ser discente em propostas arte-educativas, onde começou com o afetuoso e querido Pecê e depois foi se fazendo ao longo dos anos na UnB. Além disso, meu objetivo era obter meios para me tornar artista cênica, para ser atriz, palhaça ou intérprete-criadora. Entretanto, me formando, previ que esta formação não necessariamente me garantia um espaço no mercado de trabalho das artes, ou seja, não me garantia renda. Na intenção de ter mais possibilidades para me sustentar financeiramente com o campo das Artes Cênicas, decidi cursar também a licenciatura.

No entanto, esta escolha não se deu apenas por questões financeiras. Tendo minha vida transformada (para imensamente melhor!) por pedagogias das artes cênicas, entendi que uma parte de mim ficaria imensamente feliz em ser uma multiplicadora, uma mediadora destes conhecimentos. A “chave” que eu gostaria de compartilhar, como educadora, é a de que “aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (KASTRUP, 2001, p. 21). Desta forma, vejo nas pedagogias das artes cênicas espaços em potencial para dissolução de supostas “verdades”, normalidades, comodidades, certezas, valores.

Nos caminhos da licenciatura, mais precisamente na disciplina “Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2”, me deparei com a inquietação que impulsionou a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Vivenciei, durante muito tempo, aulas, oficinas, processos pedagógicos em Artes Cênicas pensados para e realizados com, em sua maioria, artistas, aspirantes a artistas ou interessados na área. Ao cursar este estágio com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo a disciplina “Arte” obrigatória, percebi pouca familiaridade deles com as proposições que escolhi por trazer. Isso me trouxe então a necessidade de estudar como traçar pontes, mediar, pensar o ensino-aprendizagem das Artes Cênicas com públicos que não decidiram, por espontânea vontade, estudar arte. Compreendi, ao cursar o estágio, que conhecia diversas metodologias que poderiam ser trabalhadas com estes estudantes, mas que elas precisavam ser contextualizadas, de forma a encontrarem sentido para serem propostas. Além disso, percebi a necessidade de estudar como traçar pontes entre a proposta e os estudantes em questão.

Desta forma, este TCC é um estudo que nasce da distância percebida entre o que aprendi no curso de Artes Cênicas da UnB e o que os estudantes do EJA com os quais ministrei aulas, do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul – CESAS, estavam familiarizados ou não. A percepção desta distância me trouxe então as perguntas: Como convidar estes estudantes para estas práticas das artes cênicas? Como aproximá-las deles?

No primeiro capítulo, reflito e discorro sobre a distância entre as concepções de ensino nas escolas e o caráter prático de aulas de artes cênicas. Para conversar sobre essa temática, trouxe alguns autores e a minha experiência como estudante para o diálogo. Os autores são José Carlos Libâneo (1992), Maria Augusta Salin Gonçalves (1994), Terezinha Petrúcia da Nóbrega (2000), Norval Baitello Júnior (2012) e Paulo Freire (1996).

Na segunda parte deste mesmo capítulo, reflito sobre o sentido em propor aulas de artes cênicas, trazendo o conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2012) como o objetivo maior do ensino desta disciplina. Além disso, me questiono se a distância não poderia, além de trazer desafios e demandar atenção dos educadores, portar potência de transformação.

No segundo capítulo, trago as minhas práticas de docência na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2, onde frequentei a escola CESAS da Asa Sul. Ali, trabalhei com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. A

intenção deste estágio é que nós, educadores em formação, entremos em um colégio com o objetivo de darmos 30 horas de aula, supervisionados por um professor de arte da escola. Descrevo estas experiências a partir da minha memória, do meu relatório final da matéria e da utilização dos planos de aulas que fiz. O intuito é observar como foi aproximar dos estudantes as práticas de artes cênicas que propus. Além disso, identifico quais foram os principais mecanismo que ajudaram na aproximação.

Capítulo 1 – Distâncias e aproximações

1.1. Um pouco sobre as distâncias

Como educanda na Educação Básica do Distrito Federal, a corrente pedagógica prevalecente na minha formação foi aquela de carteiras enfileiradas, com um professor escrevendo em um quadro, “transferindo conhecimentos” em uma concepção de ensino bancária (FREIRE, 1974). Esta concepção pode ser, ou estar presente no que o educador José Carlos Libâneo (1992) considera pela tendência liberal tradicional. Libâneo, neste seu texto, faz um levantamento “das tendências pedagógicas que têm se firmado nas escolas pelas práticas dos professores, fornecendo uma breve explanação dos pressupostos teóricos e metodológicos de cada uma” (1992, p. 20). As tendências são classificadas, primeiramente, como liberais ou progressistas. As liberais aparecem nas escolas em sua forma tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Já as progressistas são as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

A tendência liberal tradicional, que prevaleceu no meu trajeto educacional no ensino básico, baseia-se na exposição verbal da matéria, onde o professor transmite o conteúdo no formato de verdade a ser absorvida pelo estudante, este se encontrando em uma posição passiva e receptiva. Os conteúdos de ensino “são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades” (LIBÂNEO, 1992, p. 23-24). O professor detém autoridade e os estudantes devem permanecer em silêncio e atentos. O caminho do conhecimento é igual para todos e a aprendizagem é avaliada por meio da verificação, com provas escritas, trabalhos de casa, etc.

O autor observa que esta tendência “é viva e atuante em nossas escolas” (LIBÂNEO, 1992, p. 25). Percebo que tal concepção de ensino até hoje ainda prevalece. Associo isto a razão de que “uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas

pelos colegas mais velhos”¹ (LIBÂNEO, 1992, p. 19). Inclusive, muitas vezes, o próprio ensino de arte nas escolas se faz dentro destes moldes, possuindo contornos teóricos.

Acredito que vivenciar um trajeto escolar baseado nesta concepção pode formatar e gerar hábitos nos estudantes, que se acostumam a ficar sentados, sem necessitarem se implicar de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Esta tendência se faz, geralmente, com estudantes sentados por horas e anos a fio.

Sobre a postura sentada, o professor universitário Norval Baitello Junior (2012) chama a atenção para as consequências que seu excesso pode surtir nos sujeitos:

Foi Friedrich Nietzsche um dos primeiros modernos a chamar a atenção para o pensamento que não nasce dos músculos livres em movimento e da atividade também livre. (...) O que o filósofo pretendia diagnosticar é o pensamento que se assentou, ou se sentou mesmo, literalmente, tornou-se um ato sem impulsos, sem saltos, sem prontidão de movimentos, sem vivacidade, mas construído de passagens lógicas e discursividade previsível, comedida e, às vezes mesmo, acomodada. Transformou-se em uma operação que não permite surpresas, muito menos sobressaltos. Sendo a vida sedentária o estágio civilizatório desejado e alcançado pela sociedade contemporânea, pela cultura racional, letrada e escolarizada, o que se plasma com ela é o decréscimo da mobilidade, não apenas do corpo, mas também do pensar, de sua imprevisibilidade, de sua sempre ativa criatividade e de sua capacidade de... surpreender. Com a postura sentada pretende-se acalmar o animal inquieto e criativo, um verdadeiro vulcão pronto para entrar em erupção a qualquer momento (BAITELLO JR, 2012, p. 17-18).

Acredito que esta reflexão de Baitello conversa com o texto “Curso-Corpo”, que escrevi ao final da primeira aula da disciplina de “Psicologia da Educação”, na Faculdade de Educação (FE). Percebi, para escrever este texto, que as aulas de artes cênicas vivenciadas por mim no curso de bacharelado dissonavam muito das salas de aula sentadas em que eu havia estudado no Ensino Médio. Dissonavam igualmente das salas de aulas nas quais fiz as matérias teóricas da licenciatura, na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia.

“Curso-Corpo”

Que mundo diferente este em que nós, que trabalhamos corpo, vivemos... um pequeno nicho da Terra dos Poucos.

Hoje se iniciou a maratona do semestre mais sentado da minha vida, onde no primeiro dia o meu corpo já gritou a sua morte:
Seja mal-vinda!! 6 horas sentada.
i-m-ó-v-e-l

¹ Sinto que isto também aconteceu comigo em relação ao ensino das Artes Cênicas. Muito do que me imagino fazendo em sala de aula, sendo docente, tem a ver com como os educadores das artes cênicas que passaram por mim deram suas aulas.

sem deitar no chão, sem bom dia articular ou muscular...
meu corpo inexistia.

É que sentar não é sentir.
É se desconectar...
deixar-se à deriva
boiar
descolar-se do corpo!
... não é à toa que a carteira da sala às vezes cola no rosto...

Naquela aula eu vi muitos fantasmas mentais passeando no entrecruzamento dos conteúdos.

Observava i-m-ó-v-e-l corpos-ferrugem sacrificados pelas mentes-atletas; já não discernia o corpo que abria a porta da porta que fechava o corpo.

E eu, empalhada, só quis fazer um contato-improvisação com a porta, a professora e o conteúdo...

Só quis militar pro dia do ensino da revolução do ensino do avivamento do corpo:

Proibido ficar parada para aprender!!

Aquilo que não se apreende com o todo está fadado a ser.....?

Devo dizer que existem outras tendências pedagógicas, as quais Libâneo (1992) descreve, que se fazem por meio de estudantes sentados, mas que, por terem a intenção de desenvolver pensamento crítico, percebo que agitam as ideias e a atividade do pensar, trazendo certo movimento e descoberta para a postura sentada. Estas são as tendências pedagógicas progressistas, as quais “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 1992, p. 32).

Nestes casos, mesmo sentados, os “vulcões”, que são os estudantes, tem a oportunidade de “entrar em erupção” e se deparar com surpresas, fluindo por meio da criatividade que pulsa na inquietude crítica. Desta forma, acredito que a posição sentada não necessariamente senta o pensamento. No entanto, como trouxe Baitello (2012), existe este perigo.

De qualquer forma, tanto a tendência liberal tradicional quanto as progressistas podem contribuir para inibir o movimento corporal dos estudantes. Fazendo isto elas atuam no sentido do processo que a educadora e filósofa Maria Augusta Salin Gonçalves (1994) nomeia como “descorporalização”, o qual significa que

Ao longo do processo de civilização, em uma evolução contínua da racionalização o homem foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar seus afetos, transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados (GONÇALVES, 1994, p.17).

A educadora física e filósofa Terezinha Petrúcia da Nóbrega, em relação a este processo, acrescenta que “a educação incorpora essa concepção de saber descorporalizado” (2000, p. 12), principalmente quando se trata de educação escolarizada. Ou seja, a escola, por meio do controle e da imobilização dos estudantes, atua, junto a sociedade, a “descorporalizá-los”.

Mas o ensino-aprendizagem das artes cênicas, em sua faceta prática, não intenciona e necessitaria exatamente do oposto da “descorporalização”? Parodiando e invertendo a fala de Gonçalves, aulas de artes cênicas não estariam permeadas pela intenção de desenvolver uma comunicação empática do corpo do estudante com o mundo, ampliando a capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a expressar afetos, transformando expressões e gestos formalizados em livre manifestação de sentimentos?

Acredito que o processo da “descorporalização” seja um entrave com o qual nós, educadores e educadoras das artes cênicas, iremos nos deparar diversas vezes ao longo de nossa trajetória na Educação Básica.

Uma razão que vejo para as diferenças entre concepções de ensino em que estudantes aprendem sentados e aulas práticas de artes cênicas está no trabalho das primeiras com conteúdos factuais e conceituais e das segundas com conteúdos procedimentais. O pesquisador em educação Miguel Zabalza (1998) organiza os tipos de conteúdos de ensino em procedimentais, atitudinais, factuais ou conceituais. Li este autor por meio do livro da educadora Anterita Godoy (2009), que o cita. Os conteúdos factuais “compreendem o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (GODOY, 2009, p.70), como por exemplo algo que você possa memorizar e reproduzir literalmente. Os conteúdos conceituais possuem uma maior complexidade do que os factuais. Dizem respeito “ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem características comuns e necessitam da compreensão e de significado” (GODOY, 2009, p. 70). Já os conteúdos procedimentais dizem respeito ao ensinar-aprender procedimentos, que no caso das artes cênicas suponho que poderiam ser dançar, interpretar personagens, contar histórias, entre outros.

Essa diferença do tipo de conteúdo trabalhado traz especificidades para aulas práticas de artes cênicas, de forma que talvez seja necessário adaptar o tradicional formato da sala de aula para um formato em que estes conteúdos procedimentais

possam ser desenvolvidos. Talvez seja preciso afastar as carteiras para a parede, pedir que os estudantes se levantem, façam roda. Além disso, estes conteúdos necessitam de outras posturas e engajamentos dos alunos, como decidir participar, estar disposto a vivenciar a proposta e ser guiado no exercício, compreender-se como co-autor da aula, de forma a aprender a comunicar as suas percepções e vontades, entre outros.

No meu Ensino Médio ocorreu uma distância. O professor de teatro, que sempre dava aulas teóricas, um certo dia resolveu fazer uma aula prática. Organizou as carteiras em roda e pediu para que três de nós nos levantássemos para fazer a atividade. A turma ficou em silêncio e ninguém queria participar. Depois de um tempo, foram um por um se levantando alguns estudantes mais extrovertidos, cedendo em um tom de “tá, eu faço este sacrifício” em relação as vozes de outros estudantes que pronunciavam sem parar: “Vai você, fulana!”.

Em primeiro lugar, identifico a importância de que as aulas de artes cênicas, quando práticas, sejam um processo, ou seja, que possuam tempo para que os estudantes, pouco a pouco, se acostumem e comecem a se sentirem mais dispostos a fazerem este tipo de aula. O professor, neste exemplo, dificilmente iria conseguir a disponibilidade dos estudantes em uma primeira aula, ainda mais desta forma, pedindo só para três se levantarem. Nesta situação, talvez seja importante escolher um exercício em que todos participem, para pouco a pouco se sentirem mais confiantes em se exporem para os colegas e não se importarem tanto com as opiniões alheias sobre o que estão fazendo. Inclusive, considero que o ideal seja que o educador também participe. Processo, aqui, seria feito por meio da regularidade das aulas, obtido por meio de uma sequência pedagógica².

Por outro lado, o formato de uma sala de aula teórica e sentada trouxe para este ambiente uma sensação de hostilidade, onde os estudantes provavelmente ficaram com medo de serem julgados ou ridicularizados pelos colegas de turma. Caso isto esteja ocorrendo, teremos, como educadores, que trabalhar no sentido de recuperar a confiança entre os estudantes da turma e entre os estudantes e o educador.

² Sequência pedagógica, a meu ver, é um instrumento de planejamento que guia o educador em sua atuação em sala de aula. Ela diz respeito ao planejamento de uma sequência de aulas que possuem relação entre si com o objetivo de atingir fins pedagógicos.

Uma estratégia que a educadora Simone Reis³ usou na disciplina “Interpretação Teatral 4”⁴, foi frisar a importância do espaço da sala de aula ser secreto, de forma que “o que acontece ali, fica ali”⁵. Sua intenção era que os estudantes do curso de artes cênicas da UnB se sentissem mais confiantes e à vontade para se explorarem artisticamente na matéria. Com este combinado, e os estudantes realmente se comprometendo em cumpri-lo, vários medos ligados ao julgamento alheio poderiam se dissolver, podendo então ser criado um espaço de exploração artística pessoal e coletiva.

Desta forma, compreendo que além da passividade estimulada pelo sentamento excessivo, a hostilidade que a escola e a sala de aula podem representar interfere na possibilidade de fazer aulas práticas de artes cênicas com os estudantes.

1.2. Experiência e problematização em aulas de Artes Cênicas

Cursando a licenciatura em artes cênicas na UnB e observando o educador Joselito Sampaio⁶ em suas práticas docentes no Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul – CESAS, formei uma compreensão de que educadores da nossa área de conhecimento se utilizariam de diversas metodologias em sala de aula. As escolhas metodológicas dependeriam dos currículos oficiais⁷ e da autonomia do educador em compreender o que seria melhor para cada turma de estudantes. Joselito, por exemplo, levemente se inspirava nos currículos oficiais e já tinha construído seu próprio pensamento acerca de quais conteúdos abordar com cada ano escolar. Imagino que fosse devido ao seu tempo de serviço na Secretaria de Educação do DF, o qual constava 22 anos.

O que me guiou quando entrei em sala de aula não foi o ensino de uma metodologia ou linguagem artística específica, e sim a experiência tal qual

³ Simone Reis é diretora, atriz performativa e professora do curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

⁴ Essa é uma matéria dedicada ao estudo do teatro performativo e da *performance art*. Essas linguagens demandam, a meu ver, mais despojamento, desinibição e abertura ao risco por parte dos artistas. Imagino que fosse por esta razão que Simone achou necessário fazer tal comentário sobre a discrição acerca do que acontece nas aulas.

⁵ Fonte: arquivo pessoal da autora.

⁶ Joselito Sampaio foi o educador da escola CESAS que me supervisionou na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2.

⁷ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no DF, Currículo em Movimento do Distrito Federal (cada estado, ou distrito, possui o seu próprio currículo).

conceituada por Jorge Larrosa Bondía (2011). Foi pretendendo a experiência que pensei, planejei e executei as aulas que ministrei no estágio de docência na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2, na escola CESAS – Asa Sul, da modalidade Jovens e Adultos.

Gosto de pensar que um dos principais objetivos do ensino-aprendizagem das artes cênicas na escola seja o de pretender a experiência. Bondía define a experiência como “isso que me passa”. “Isso” tem relação com exterioridade, algo que seja outra coisa que eu. “Me” se relaciona a um princípio de interioridade, ou seja, “o lugar da experiência sou eu” (BONDÍA, 2011, p. 6). E “passa” se refere a uma passagem, um percurso. “O sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida” (BONDÍA, 2011, p. 8).

O que entendo a partir da leitura de Bondía é que não importa o que esteja sendo feito com os estudantes por meio de uma proposta educativa, sua relevância se encontraria na relação que cada estudante terá com a proposta e como ela os transformará. “Dado que a experiência é uma relação, o importante não é o texto, senão a relação com o texto. (...) O decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura” (BONDÍA, 2011, p. 9).

Por isso tenho uma compreensão de que as metodologias das artes cênicas (dança, teatro de bonecos, contação de histórias etc.) são meios utilizados intencionando a experiência, e não fins em si mesmos. Ou seja, uma aula de dança não teria somente como objetivo ensinar aspectos relacionados a linguagem da dança, para que esta pessoa por fim possa se expressar por meio desta linguagem. Isto faz parte do trabalho arte-educativo, é algo que acabará se dando ao longo do processo de aprendizagem. No entanto, considero que o objetivo maior de aulas de dança seja o que o processo pedagógico transformou naqueles que dançaram.

Mais tarde, já me debruçando sobre esta monografia, me encontrei com uma outra autora, a psicóloga Virgínia Kastrup (2001), que fala sobre a aprendizagem em sua dimensão de problematizar. A autora, para explicar o que acontece na problematização, recorre ao exemplo de uma viagem para o exterior:

Quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas, como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar um café ou chegar a um destino desejado tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado

para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente (...)A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas (KASTRUP, 2001, p. 17).

Notei que as metodologias das artes cênicas poderiam ser como viagens para os estudantes excessivamente sentados.

A autora, em outro momento, traz a ideia de uma aprendizagem do ponto de vista da arte, trazendo este ponto de vista como diferente de outros, onde

O que torna os signos da arte privilegiados em relação aos demais é a maior potência da diferença que portam. O amarelo dos girassóis de Van Gogh é um amarelo puro, novo, denso e inquietante, que não é objeto de um reconhecimento. O amarelo de Van Gogh não é recongnitivo, mas problemático. Mas, uma vez experimentado, faz-nos ver o nosso mundo diferentemente (KASTRUP, 2001, p. 21).

Será que a distância entre estudantes com costume de aprenderem sentados e o convite a levantar, a perceber, a se atentar a novas coisas, a se expressar, a dançar, não pode portar uma maior potência da diferença e, desta forma, ter uma força de transformação potencializada? Será que estas práticas das artes cênicas, por suas especificidades e distância do conhecido pelos estudantes, ao problematizarem, não poderiam gerar experiência, tal qual proposta por Bondía?

Capítulo 2 – Convites a alguns estudantes do CESAS – EJA

As situações que presenciei dentro da escola CESAS – Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, por meio da disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas ²⁸, me trouxeram um olhar para a existência de uma distância entre as práticas das artes cênicas que propus em sala de aula e o que os estudantes estavam habituados. Dentre as aulas propostas, trarei para este trabalho três delas. Duas dizem respeito a proposição de caminhar pela escola de olhos vendados e a outra ao convite de dançar coletivamente. Por meio da utilização da memória e da descrição, a intenção deste capítulo é pesquisar quais mecanismos convidaram estudantes que não tinham familiaridade com as práticas propostas a se disponibilizarem a experienciá-las.

O CESAS é uma escola pública dedicada a modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), além de ensino profissionalizante. Ela fica localizada na quadra 602 sul do Plano Piloto, perto do Eixo Monumental, zona central de Brasília.

Na modalidade EJA, onde estagiei, existe uma grande diversidade de estudantes, das mais diversas origens, idades e com diversos percursos de vida. Isto a situa em um campo pedagógico diferenciado em relação as escolas regulares. Primeiramente, se não acreditamos que nossos estudantes nos chegam como uma “folha em branco” para “depositarmos” conteúdos, neste contexto isto se torna ainda mais desconexo: os alunos que ali chegam possuem muitas vezes uma bagagem de uma vida, e isto necessariamente tem de ser levado em conta. Em segundo lugar, os alunos que ali se encontram tiveram percursos singulares, muitas vezes por conta de algum tipo de margem social onde foram postos, em decorrência de uma sociedade desigual, que os fez sair do fluxo escolar proposto. Tudo isso traz um perfil diferente e muito específico para o caráter do ensino-aprendizagem que ali se dará.

A escola pareceu não se atentar profundamente a estas especificidades, ao ter em sua base um ensino tradicional, ou seja, hierarquia entre estudante-professor, onde “predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos (...). O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (LIBÂNEO, 1992, pág. 24). Muitos alunos, se não a maioria, trabalham além

⁸ Matéria do currículo de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Diz respeito ao segundo e último estágio obrigatório do curso. Nele, os discentes vão para uma escola planejar e dar algumas aulas, supervisionados por um professor de Arte ou de Teatro da escola.

de estudar, possuem filhos, companheiros, casa para cuidar, ou seja, várias outras responsabilidades, de forma que é de extrema importância que voltar a estudar faça sentido para eles. Eu imagino que este modelo de ensino tradicional, hierárquico e “bancário” (FREIRE, 1974) não conseguia dar conta de captar o interesse e fazer sentido para muitos alunos. Digo isto observando o pequeno número de estudantes que apareciam nas matérias, mesmo que na chamada as salas estivessem cheias.

Este estágio se fez como uma experiência mista entre regência⁹ e observação, onde posso dividi-lo em “dois momentos”. Um deles foi no período matutino, onde a professora W. me cedeu uma turma de 5ª série de horário duplo para que eu pudesse me exercitar na função de docência. No período matutino eu só comparecia na escola para dar aula, de forma que não observei a regência de W. nem o cotidiano escolar deste período, mesmo que só de estar ali já desse para perceber características específicas e diferenciações em relação ao vespertino. Uma dessas diferenças, por exemplo, é que o matutino possui mais alunos e em sua maioria mais jovens, enquanto o vespertino possui menos alunos e mais velhos. Como eu não observei a prática educativa de W., não sei muitas informações sobre ela.

O vespertino diz respeito ao segundo momento, onde estagiei a maior parte da carga horária necessária. Neste turno, observei o cotidiano escolar, a sala de aula do professor Joselito com várias turmas de 5ª, 6ª e 7ª série e regi algumas aulas que ele me oportunizou. Joselito é formado em licenciatura em artes cênicas pela Faculdade Dulcina de Moraes e está em exercício como professor de artes na Secretaria de Educação há 22 anos. Concluiu, em 2019, seu Mestrado Profissional em Artes na Universidade de Brasília, onde refletiu sobre sua proposta pedagógica.

2.1. Aula de dança

Parte da minha prática de dar aula com o educador Joselito aconteceu de forma colaborativa, no sentido que ele “preparou o terreno”, ou seja, conseguiu juntamente com os estudantes uma abertura para determinada prática e me pediu para que eu planejasse e regesse uma aula que fosse uma continuação do que eles estavam

⁹ Regência foi a palavra utilizada na matéria de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2 para se referir ao “ato de dar aula”.

fazendo. Neste esquema, planejei e regi duas aulas. Uma delas foi uma aula de dança. A segunda eu trarei no subitem 2.3.

Achei interessante testar essas propostas de aula com estudantes do EJA, pois uma das gritantes percepções que o estágio me trouxe foi a de que é totalmente diferente dar as “mesmas” aulas na universidade e na escola. Comandos¹⁰ totalmente compreensíveis no Departamento de Artes Cênicas fizeram pouco sentido para os estudantes, em relação a conseguirem entender o que está sendo proposto e entrarem na minha proposta. Desta forma, percebi que é preciso, ao chegar na escola, estudar como transformar uma regência a que estamos acostumados, que muito tem a ver com o ensino das artes cênicas para estudantes da área, em inteligível, comunicativa para alunos que nunca fizeram um exercício destes. É como Joselito me disse: “Sempre que for fazer qualquer coisa com os estudantes, tem que pensar em alfabetização”. Este, a meu ver, parece ser um enorme, se não um dos maiores desafios.

O que compreendi, com sua observação sobre alfabetização, foi que eu teria que descobrir como mediar, apresentar, aproximar dos estudantes um universo o qual eu estava acostumada a vivenciar, mas que era novo para eles. Compreendo que as descobertas de como fazer isso é contextual e depende de cada situação e estudantes. Assim, as maneiras que descobri sobre como convidar os estudantes a “dançar coletivamente” foram desta forma que descreverei. No entanto, entendo que cada nova aula necessitará da atenção e avaliação do educador sobre o que é necessário, do que tal turma está demandando para conseguir a participação e engajamento dos estudantes na proposta.

O plano de aula que fiz para a “aula de dança” que Joselito me pediu para preparar foi este:

¹⁰ “Comandos”, em aulas de artes cênicas, são orientações verbais sobre o que e como fazer o exercício que está sendo proposto.

Plano de aula (turma 5ª B)

Objetivo geral: Introduzir os alunos na prática da dança.

Metodologia:

Jam dançante

- Cadeiras encostadas na parede. Todos de olhos fechados em algum lugar do espaço. Podem escolher ficar em pé, sentados no chão ou deitados. “Prestem atenção à respiração, a **tudo que se mexe dentro de si**. O coração que bate. O que mexe dentro de si quando estão parados? O estômago que digere o almoço. Prestem atenção agora a **como está o seu corpo**. Se você está cansado, triste, alegre. O que o **se observar** te revela. Lentamente comece a mexer uma parte do corpo. Deixe essa parte começar a te levar pelo espaço. Deixe então uma dança se iniciar. Dance com essa parte.”

(Oceano de Sabedoria – looping nos primeiros 1’19”; 3’53” parte dançante¹¹) (5 min)

- (Ir passando pelas partes do corpo) Cotovelos. Dance a partir dos cotovelos. Mãos. Ombros. Cabeça. Quando encontrar um colega em seu caminho, dance com esse colega. Deixe se contaminar. Dancem juntos. Quadril. Joelhos. Pés. O corpo inteiro. (10 min)

(*The Budos Band – T.I.B.W.F.; Ficelle*)

- Pré-contato: um guia o outro, tocando em partes do corpo que este deve movimentar (Yoshida Brothers);

Contato-improvisação: a regra é que vocês dois não podem se desencostar, uma parte do corpo tem que estar (quase) sempre encostada nessa dança.

(Ravi Shankar);

Momento final: todos os corpos em contato. (15 min)

Carta na manga (pode ser utilizado):

- Seguir o mestre – espalhados e em trezinho.

¹¹ “Oceano de Sabedoria”, “*The Budos Band – T.I.B.W.F.*”, “*Ficelle*” e “Ravi Shankar” são indicações de músicas que estariam sendo utilizados como estímulos sonoros para os nossos dançares.

Para traçar a metodologia desta aula, dispus de um vocabulário que obtive por meio da minha discência no curso de artes cênicas da UnB, de forma que me inspirei nas proposições de alguns educadores do curso. O início que propus para a aula, onde conduziria os estudantes a se observarem, é recorrentemente uma forma dos professores das disciplinas de “Movimento e Linguagem” iniciarem suas aulas, convidando os estudantes a adentrarem em um tempo e concentração diferente de suas vidas cotidianas.

Em seguida, os estudantes começariam a se mover a partir de uma parte do corpo, o que se desdobraria em uma dança. Esta fase da aula foi inspirada na disciplina “Técnicas Experimentais em Artes Cênicas 1”, ministrada pela Lenora Lobo¹². Durante o começo do semestre desta matéria tivemos uma aula dedicada a cada parte do corpo, onde explorávamos motivar, iniciar a nossa dança a partir dela.

O “pré-contato” e o “contato-improvisação” foram inspirados em outro TEAC¹³, ministrado pelo na época mestrando Camillo Vacalebre¹⁴. Na disciplina, Camillo propôs vários exercícios e dinâmicas introdutórias da dança Contato Improvisação¹⁵.

Já “seguir o mestre” é um exercício que era bastante utilizado em aulas das matérias de “Interpretação Teatral” do departamento. Os estudantes vão andando pelo espaço, em fila, e o que está na frente faz um movimento repetitivo que os detrás imitam. Em certo momento, o da frente se desloca para ser o último da fila e assim eles vão revezando a função do guia.

Importante dizer que considero o plano de aula como um planejamento que serve para orientar e dar suporte para a aula que se dará. O que quero dizer com isto é que este Plano foi uma inspiração, um suporte, para a aula que se deu. Os acontecimentos se deram diferente do planejado, embora tenhamos passado por pontos que estão no Plano, como o “se mover a partir de partes do corpo” e o contato-improvisação.

¹² Lenora Lobo é artista da dança, professora e pesquisadora. Fundadora da companhia/núcleo Alaya Dança e co-criadora do método “Teatro do Movimento”. Na época que cursei essa matéria com ela, ela estava sendo professora voluntária no Departamento de Artes Cênicas.

¹³ Sigla para a disciplina “Técnicas Experimentais em Artes Cênicas”, uma matéria optativa do Departamento de Artes Cênicas. Ela possui a característica de ser aberta ao desejo dos professores de trabalhar com algum conteúdo específico que não está na grade curricular ou que seja uma continuidade do trabalho de alguma disciplina obrigatória. Além disso, os mestrandos e doutorandos também oferecem TEACs para desenvolverem a parte prática de suas pesquisas.

¹⁴ Camillo Vacalebre é artista independente da dança, professor e pesquisador.

¹⁵ Contato Improvisação (CI) é uma dança desenvolvida a partir das ideias do coreógrafo norte-americano Steve Paxton, no início da década de 1970. O princípio básico desta forma de dança é manter contato físico com pelo menos uma pessoa de forma constante (PIZARRO, 2011).

Estavam na turma do 5ºB, naquele dia, três estudantes. B. é autista e possui deficiência intelectual. Ele estava acompanhado de sua mãe, que trabalhava na escola e havia decidido estar junto do filho naquela aula. F. era mais velha, tinha uns 50 anos e é branca. L., negra, tinha uns 18.

Tudo começou com as primeiras orientações de minha proposta de aula. “Prestem atenção à respiração, a tudo que se mexe dentro de si. O coração que bate. O que mexe dentro de si quando estão parados? O estômago que digere o almoço. Prestem atenção agora a como está o seu corpo. Se você está cansado, triste, alegre. O que o se observar te revela.” A música deste momento era calma e intencionava uma atmosfera de introspecção. Estas orientações não fizeram muito sentido para os estudantes. Eles ficaram meio sem compreender, perplexos. Talvez eu tivesse proposto algo avançado para uma primeira aula.

A proposta de “dançar com uma parte do corpo” continuou nesta linha de incompreensão. Percebi que as minhas proposições por meio da voz e da palavra falada não estavam chegando até o entendimento dos estudantes. Joselito também percebeu e me deu a ideia de exemplificar, mostrar com o meu corpo maneiras do que poderia ser “dançar com os pés”. Desta forma, exemplificar e dançar juntamente com os estudantes foram atitudes que os trouxeram para mais perto da proposta, que começaram a explorar dançar a partir de partes específicas do corpo.

Percebi que a primeira fase, a do começar a mover e explorar dançar tinha se instaurado no coletivo. B. adorava dançar, Joselito havia me dito antes sobre isso. Creio que por ser autista, não tinha impedimentos psicológicos e de julgamento que os outros estudantes não autistas tinham. Desta forma, B. era um parceiro que juntamente comigo e com Joselito nos púnhamos a contaminar os outros com a nossa alegria em dançar. Achei que estes impedimentos psicológicos e de julgamento dos outros estudantes diziam respeito a “fazer sentido”, além de uma certa preguiça.

O sentido foi encontrado, na minha percepção, quando descobrimos juntos a diversão que o ato de dançar em coletivo nos proporcionava. Me lembro que senti algo acontecendo parecido com o que senti na matéria “Movimento e Linguagem 1”, onde nós, estudantes em sua maioria recém-chegados da conclusão do Ensino Médio (muitas vezes tradicional e sentado), descobríamos o quão divertido e gostoso era explorar o movimento dançado. Sobre encontrar caminhos para despertar o hábito do movimento em seus estudantes, Ivaldo Bertazzo (1998) traz a ideia de que “devemos provocar uma mudança de qualidade em nossa relação com o movimento. (...) Para

que se estabeleça uma relação de prazer com o movimento é preciso que o gesto “acorde” rapidamente em nosso interior ao menos algumas sensações prazerosas” (BERTAZZO, 1998, p. 12-13). Em consonância com ele, diria que conseguir fomentar o prazer nos estudantes e no grupo seria uma maneira de convidar a mover pessoas jovens e adultas.

Acredito que o que trouxe prazer e diversão para o nosso coletivo foi o próprio ato de dançar, que libera serotonina, um hormônio responsável pela sensação de bem-estar. As músicas que nos acompanhavam e nos davam cada uma os seus estímulos também foram um fator importante para tal sensação.

2.2. Passeando pela escola de olhos vendados

Com Joselito estagiei no turno vespertino. No entanto, como não consegui espaço para ministrar a quantidade de aulas que eu precisava (30 horas) neste turno, pedi para uma educadora do matutino, W., para propor aulas para alguma de suas turmas. Ela me cedeu uma, na qual havia quatro estudantes que compareciam as aulas. Nas aulas que dei, eles participaram de forma inconstante, de modo que foram para as minhas aulas revezadamente. Pude dar cinco aulas duplas (40 min + 40 min = 1h30 cada aula) neste turno. Aqui falarei apenas sobre uma delas, a que vendei um estudante e o conduzi, caminhando, a experimentar o espaço da escola a partir deste novo ponto de vista.

Esta aula foi inspirada em uma aula dada por estudantes da Licenciatura em Artes Cênicas na disciplina “Fundamentos da Educação Artística, ministrada pela educadora Luciana Hartmann, no segundo semestre de 2019. Tal disciplina ocorreu concomitantemente ao estágio. Devo dizer que este exercício é frequentemente utilizado em aulas de teatro.

O exercício diz respeito a formação de duplas, onde um estudante é vendado e o outro é o seu “anjo”, aquele que ficará de olhos abertos e protegerá o companheiro. Os dois saem para passear pelo corredor da escola, e em alguns momentos dão pausas. O que está de olhos abertos conduz o de olhos fechados, uma vez que estão de mãos dadas.

O plano de aula que eu fiz foi este:

Plano de Aula

Objetivos:

- Sensibilizar e provocar experiência¹⁶ para expansão da visão de mundo dos alunos.
- Praticar a criação artística para

Metodologia:

Parte 1 – Sensibilização/ Experiência *a partir da privação da visão*. (25 minutos)

Os alunos serão vendados e colocados em fila; a partir disso os guiarei até certo ponto (centro da escola ou horta), onde os deixarei parados durante um certo tempo (10 minutos).

Após este momento, formarei novamente uma fila e os conduzirei até a sala, as cadeiras que estarão em formato de roda, onde estará tocando uma música do Ravi Shankar.

Parte 2 – Criação (35 minutos)

Serão entregues papeis, canetas e tesouras, e proposta a atividade: escreverem palavras que a vivência trouxe para eles. Após escreverem as palavras, recortarem e, em uma nova folha, combinarem as palavras de maneira a escrever uma poesia.

Avaliação:¹⁷

Materiais: Tesoura, papel, caneta, vendas, caixinha de som, celular com música baixada.

Na aula que dei no CESAS, só apareceu um estudante, de forma que ele foi vendado e eu o conduzi.

Conversando depois do exercício, ele me disse que havia sido um pouco agonizante e não gostou da sensação de não ver. Também disse que seu pai é cego, e que desta forma a experiência havia sido bastante válida para ele, pois pela primeira vez tinha percebido um pouco como que seu pai vivia e percebia o mundo, e o quão talvez difícil fosse para ele. Disse então que entendia um pouco melhor o pai.

¹⁶ Aqui está o objetivo de almejar a “experiência”, tal qual proposta por Bondía (2011), e que discorri no capítulo anterior.

¹⁷ A questão de como avaliar uma aula até hoje é obscura para mim, mas na época eu não preenchi este campo por não saber como avaliar esta aula.

O exercício também impactou um terceiro. Trabalhador da escola, em alguma função da carreira de Assistência Escolar, disse que observando o exercício tinha achado que este era um bom exercício para que as pessoas pensassem mais nos estudantes deficientes visuais. O CESAS possui atendimento especializado para este público¹⁸. No entanto, ele disse que por mais que a escola seja preparada para recebê-los, às vezes pode faltar um pensamento da comunidade escolar relacionado as suas necessidades e os cuidados que devemos ter. Deu um exemplo de quando um trabalhador da limpeza deixou um balde fora de sala de aula, perto da parede, ao estar realizando a limpeza da sala e de um estudante que usava a parede como referência em seu deslocamento, tropeçar. Disse então que visualizou neste exercício um potencial para gerar empatia e discussões sobre esta especificidade, uma vez que quem estaria vendado poderia, por momentaneamente experienciar o mundo da perspectiva de quem não enxerga, se colocar mais facilmente neste local e desta forma se atentar mais para as necessidades deste grupo.

Desta forma, um exercício que na minha perspectiva servia para aguçar os sentidos e perceber a escola de outra maneira, se expandiu para outra temática por meio dos olhares das pessoas participantes. Ou seja, a aula só acontece no encontro entre minhas proposições e ideias, como educadora, e os estudantes. E se realizada fora da sala de aula, suas reverberações podem se expandir para outras pessoas do contexto escolar.

Sobre convidar a mover, este estudante possuía vontade e disponibilidade para se aventurar por novos territórios. No entanto, acredito que a postura de horizontalidade que assumi, ao convidar, ao segurar na sua mão e o conduzir com delicadeza e cuidado, o escutando corporalmente, estando junto dele, fez com que ele se sentisse seguro em se aventurar pela proposta.

2.3. Passeando pela escola de olhos vendados 2

Além da aula do subitem anterior, eu propus o exercício de “passear pela escola de olhos vendados” com uma outra turma. Desta vez, foi com estudantes do Joselito, no vespertino. Era uma turma diferente da “aula de dança”.

O plano que eu fiz para esta aula foi este:

¹⁸ Sobre isso ver “Projeto Político-Pedagógico 2018/2019 do CESAS” (2018, p. 100-103). Arquivo pessoal.

Plano de Aula

Objetivo geral: Vivenciar sensivelmente e extracotidianamente o espaço escolar.

Objetivos específicos:

- Aguçar os sentidos (audição, tato) através da privação de um (visão) para
- Trabalhar a confiança no outro para fortalecer a coletividade;

Metodologia:

Exploração do ambiente por meio da inibição da visão.

A turma será dividida em duplas, onde um ficará de olhos fechados (com ou sem venda) e o segundo se responsabilizará pela segurança do primeiro.

A exploração pode se dar de diversas maneiras, de acordo com a vontade do aluno:

- Andar com algum ponto de toque com o colega-responsável;
- Andar sem nenhum ponto de toque;
- Ficar parado, em pé ou sentado.

Passados os dez minutos, será entregue uma folha ao que vivenciou, onde ele deve expressar da maneira que quiser o que foi a experiência vivida. (15 minutos cada grupo – 10: exploração +5: expressão)

Haverá uma roda de conversa no final das duas rodadas para compartilhamento das experiências e expressões na folha. (10 minutos)

Opções de espaço: Horta, pátio da escola.

Avaliação:

Esta era uma turma bem populosa, de modo que se formaram várias duplas e eu pude conduzir o exercício de fora, observando. Começamos na horta e fomos andando pela escola adentro até o pátio. Depois voltamos para a horta para finalizarmos por lá. Joselito ficou responsável por estar junto de metade da turma que acabou indo para um lado, e eu por outra metade que foi para o outro.

Foi fácil a adesão dos estudantes a esta proposta de aula. Isto ocorreu devido a ótima relação que o educador Joselito tinha desenvolvido com eles. Por causa desta relação, os estudantes normalmente escolhiam experimentar a maioria das

proposições que ele trazia. Outro fator para a adesão era que todos eram muito amigos.

O exercício começou. Os alunos, em suas duplas, não deixaram de lado suas percepções cotidianas. Alguns que estavam de olhos abertos narravam o que estava por vir para os de olhos fechados, antecipando as descobertas táteis que os colegas poderiam ter. Eles conversavam bastante entre si, além de que muitos tiveram dificuldade em permanecer de olhos fechados, dando algumas “roubadas” ao abrirem rapidamente os olhos. Estes comportamentos, a meu ver, atrapalharam o objetivo que eu tinha imaginado para a aula: o de vivenciar extracotidianamente o espaço da escola. No entanto, por ser um exercício muito diferente do que eles estavam acostumados a fazer, mesmo assim eles tiveram uma vivência não cotidiana da escola. O que aconteceu é que eu queria que eles ausentassem um pouco mais suas percepções cotidianas e mergulhassem em um novo tipo de vivência, tornando este exercício mais diferente ainda de seus cotidianos escolares.

Outra coisa que ocorreu foi que os “anjos” conduziam demasiadamente os de olhos fechados, os puxando rapidamente para lá e para cá, não oportunizando um protagonismo para os colegas.

Na minha opinião, todos estes comportamentos também atrapalharam o objetivo de aguçar os sentidos e vivenciar sensivelmente o espaço.

Esta aula aconteceu bem diferente do que eu considerava como “certo”, em como deveria ser a postura e condução do “anjo” e a postura e fruição do de olhos fechados. Ao longo do exercício, fui dando algumas orientações para ver se eles se aproximavam de como eu achava que era ideal realizar o exercício. Ir devagar; deixar o de olhos fechados ir andando e o “anjo” ser apenas um suporte, um cuidador. Ficar em silêncio. Sentir o tato, colocando as mãos nas árvores, nas paredes. Escutar. Eles responderam bem a essas orientações.

No final das contas, o tempo foi curto e não conseguimos fazer a parte da expressão na folha de papel. Usamos o tempo restante para os estudantes compartilharem e conversarem sobre suas vivências com o exercício.

Nesta conversa, a temática da deficiência visual também apareceu como na narrativa anterior, no entanto, a partir de outra perspectiva. Neste grupo ninguém era próximo de alguém com esta característica. Também não pensaram em travar debates para a melhoria da vivência destes estudantes dentro da escola, como fizera o funcionário da história anterior. O que eles trouxeram foi que não gostaram de ficar

de olhos fechados. Uma aluna demonstrou que tinha dó das pessoas deficientes visuais. Eles vitimizaram este público. Fiquei sem saber o que dizer.

Estes estudantes me surpreenderam em tudo. Eles protagonizaram o exercício que eu havia planejado! O que mais esta proposta pode ser e gerar, além do que eu, educadora, imagino? Percebi que os alunos têm o poder de reciclar e rejuvenescer nossas certezas e vícios de entendimento sobre como “deveria ser” uma determinada proposta educativa...

Considerações Finais

Considero importante observar as distâncias entre o que aprendemos no curso de licenciatura em Artes Cênicas da UnB e como será a realidade concreta de nossas atuações nas escolas. O que observei nesta monografia foi a distância entre os estudantes do Ensino Básico e aulas práticas de artes cênicas. Sugiro que um dos objetivos desta licenciatura, e do que estudamos nela, seja que os conhecimentos agenciados sejam desenvolvidos em contextos educativos diversos. No entanto, muitas vezes os contextos não estarão preparados para nos receber ou acostumados com a nossa presença e precisaremos pensar sobre como lidar com estas situações.

Observei como principal entrave para a adesão dos estudantes em propostas práticas de artes cênicas o excesso da posição sentada a que eles são conduzidos a permanecer ao longo de seus trajetos nas escolas. Esta postura corporal estimula uma atitude de passividade perante o que se desenrola nas aulas e as artes cênicas precisam de participações ativas e corporais em muitas de suas metodologias. Outro entrave que constatei foi a hostilidade que a escola e a sala de aula podem representar.

Considerei como objetivo das minhas proposições em Estágio 2 a experiência, me perguntando se a distância entre as propostas e os estudantes não poderia ser uma característica que potencializa a transformação dos alunos.

Procurei, nas aulas descritas no Capítulo 2, observar alguns mecanismos que aproximaram estudantes do EJA das propostas em artes cênicas que eu trouxe para eles. Na primeira aula, os mecanismos descobertos foram a educadora exemplificar o que quer que os estudantes façam, ela fazer a aula junto a eles, os que aderiram a proposta contaminarem os outros e a turma descobrir diversão e prazer ao vivenciarem os exercícios. Na segunda, o mecanismo observado foi a horizontalidade educadora-estudante. Já no terceiro, foram o educador ter uma boa relação com a turma e os estudantes serem amigos entre si.

Descobri que cada aula será única e se dará no encontro entre o que planejei e como os alunos irão reagir e dialogar com o proposto. Isto traz uma extrema riqueza para o ato educativo, uma vez que eu, educadora, sempre estarei aprendendo com os meus estudantes.

Foi também valiosa a parceria que firmei com o educador Joselito, posto que o espaço que ele cedeu para que eu fizesse minhas experimentações foi perpassado pela boa relação que ele já tinha desenvolvido com os estudantes. Isto facilitou a

adesão dos estudantes a minha proposta. Além disso, foram importantes as trocas e aprendizados que tivemos juntos.

Espero que este trabalho possa contribuir para fornecer, aos educadores e futuros educadores da área, algumas pistas sobre como trabalhar as artes cênicas com públicos que não possuem familiaridade com o campo.

Considero as matérias de Estágio essenciais para a formação docente. São os momentos em que saímos das discussões e estudos na universidade e vamos lidar com a realidade concreta de contextos educacionais. O Estágio 2 é extremamente importante! Somente por ter o feito que pude desenvolver as reflexões e percepções desta monografia. A crítica que trago é que acho pequena a carga horária deste estágio. Além disso, nem sempre os professores das escolas cedem a carga horária estipulada pela matéria, o que torna esta experiência, tão fundamental para a formação de futuros professores, mais breve ainda.

Terminando agora o ciclo da graduação, a minha vontade é ter mais experiências em sala de aula. Este trabalho marca o fim de um ciclo e o início de outro. Agora, a Ana deve aprofundar, na prática, suas inquietações e percepções. Que venham bons ventos!

Referências Bibliográficas

- BAITELLO JR, Norval. *O pensamento sentado: Sobre glúteos, cadeiras e imagens*. São Leopoldo: Unisinos, 2012.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão Corpo: Identidade e autonomia do movimento*. São Paulo: Summus, 1998.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Experiência e Alteridade em Educação*. In.: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul/dez 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GODOY, Anterita Cristina de Sousa (org.) *Fundamentos do trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2009.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- KASTRUP, Virgínia. *Aprendizagem, arte e invenção*. In.: Rev. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1992.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. Natal: EDUFRRN, 2000.
- PIZARRO, Diego. *Fazendo contato: a dança contato-improvisação na preparação de atores*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul*. Brasília: SEEDF, 2018. Arquivo pessoal.