

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Júlia Graciana Abegg

**CORPO QUE SENTE E PENSA, JOGA E NARRA NA ESCOLA:  
Investigação cênica no Ensino Fundamental.**

Santa Cruz do Sul, RS

2021

Júlia Graciana Abegg

**CORPO QUE SENTE E PENSA, JOGA E NARRA NA ESCOLA:  
Investigação cênica no Ensino Fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina S. Richter

Santa Cruz do Sul, RS

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Abegg, Júlia Graciana

CORPO QUE SENTE E PENSA, JOGA E NARRA NA ESCOLA: :  
Investigação cênica no Ensino Fundamental. / Júlia Graciana  
Abegg. – 2021.

92 f. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa  
Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Corpo. 2. Movimento. 3. Dramaturgia Corporal. 4. Teatro e  
Educação. 5. Educação Básica. I. Richter, Sandra Regina Simonis.  
II. Título.

Júlia Graciana Abegg

**CORPO QUE SENTE E PENSA, JOGA E NARRA NA ESCOLA:  
Investigação cênica no Ensino Fundamental.**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof. Dr. Renato Ferracini

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

---

Profa. Dra. Mariane Magno Ribas

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

---

Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

---

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Prof.<sup>a</sup> Orientadora – UNISC

## Agradecimento

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), por proporcionar espaço à pesquisa na área da educação nesses momentos de tantas incertezas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, pela acolhida, pelos espaços de aprendizagem e partilha de afetos.

À orientadora por toda atenção, escuta, carinho com o tema estudado e pelos ensinamentos ao longo desse percurso no Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul.

À banca pela leitura e contribuições que engrandecem a dissertação.

Aos meus colegas e amigos dos grupos de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem. As minhas amigas Josiane e a Fernanda pelas escutas e principalmente por me darem segurança com suas palavras.

Ao Fabricio por toda paciência e ajuda nesses anos de estudo e escrita da dissertação.

À minha família, que perto ou longe, sempre estiveram me incentivando nessa e em todas as outras caminhadas.

## RESUMO

A dissertação apresenta, desde uma perspectiva fenomenológica orientada por uma abordagem filosófica-educacional, um estudo investigativo em torno da vitalidade dos movimentos do corpo no mundo com a ampla intenção de refletir a questão do corpo narrativo como dramaturgia corporal a partir do encontro entre artes cênicas e educação escolar. Especificamente, interroga e pensa a docência em artes na transição entre a proposta de produção cênica que ocorria presencialmente nas oficinas de teatro e os desafios educacionais decorrentes da pandemia da COVID-19 nos encontros virtuais com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola da rede privada de ensino no interior do Rio Grande do Sul. A aproximação entre as filosofias de Maurice Merleau-Ponty e Michel Serres sustenta a concepção de corpo senciente, sensível e sensato, estável e mutante em suas variações e experimentações de possibilidades de sentir, jogar e narrar em estado de afecção. Um corpo que se movimenta, forma-se, deforma-se, transforma-se, estende-se, alonga-se, figura-se, desfigura-se, transfigura-se. Um corpo que desafia o pensamento educacional e a docência ao exigir, nos processos de narrativa corpórea, exercício e repetição, atenção e exposição na constituição lúdica de espaços de experimentações cênicas. Um corpo narrativo que requer atenção poética aos gestos de cada estudante como detalhes que contribuem para o êxito do grupo e o alcance da alegria pela vitalidade dos movimentos do corpo ao representar, improvisar e jogar. Uma atenção que conduz a uma ética do respeito como princípio que organiza e realiza a ação docente na escolha em conjunto com o interesse de criar sentidos corpóreos coletivamente. A escrita dissertativa conclui com o inesperado isolamento social, no ano de 2020, o qual provocou interrupções ao promover o acompanhamento virtual e a reflexão do processo de narrativa corpórea sem a presença corpórea dos alunos. Um processo educacional e uma docência desafiados a enfrentarem as incertezas e as dificuldades cênicas de experimentação de movimentos corpóreos em situação adversa de confinamento. Uma adversidade que paradoxalmente mostrou a potência inventiva dos corpos ao viverem virtualmente processos lúdicos de exploração, invenção e descobertas cênicas desde o imenso desafio docente de promover aos alunos experimentarem a atenção poética aos seus sentidos pela alegria corpórea do movimento no mundo com maior liberdade de compreensão de seu corpo e do outro. Favorecer o acontecimento da pluralidade da presença e da proximidade cênica entre os corpos foi o grande desafio imposto pela virtualidade das tecnologias do computador e do celular.

**Palavras-chave:** Corpo, Movimento, Dramaturgia Corporal, Teatro e Educação, Educação Básica.

## ABSTRACT

This thesis presents, from a phenomenological perspective by a philosophical-educational approach, a survey on the vitality of body movements with the broad intention of reflecting on the issue about narrative body as performative body from the meeting between performing arts and school education. Nevertheless, questions and rethinks the teaching process about teaching arts during the transition between the scenic production's proposal which used to occur physically in workshops, and the educational challenges from the COVID-19 pandemic in virtual meetings among students from an educational private school. The philosophical concepts between Maurice Merleau-Ponty and Michel Serres, support the idea of a sentient, sensitive and sensible, stable and changeable body in its variations and experimentation on the possibilities of feeling, playing and narrating in a state of affection. A body that challenges educational thinking and the teaching area by demanding, in the corporal narrative processes, exercise and repetition, attention and exposure in the playful constitution of places for scenic experimentation. A narrative body that requires poetic attention to each student's gestures that contribute to the group's success and the achievement of joyfulness in the vitality of the body's movements while performing, improvising and playing. An attention that leads to a respectful ethic, a principle that organizes and carries out the teaching action alongside with the proposal for creating collectively corporal meanings. The essay concludes with the unexpected social isolation during the year 2020 which caused interruptions by promoting the virtual monitoring and reflections on the corporal narrative process without the physical student's presence. An educational process challenged by the uncertainties and scenic difficulties of experimenting body movements in an adverse situation of confinement. An adversity that illustrated the powerful creativity of the body during the virtually playful processes of exploration, invention and scenic discoveries from the immense teaching challenge on promoting students to experience poetic attention to their senses through movements and a great sense of freedom as they understand their bodies and their peers. The great challenge witnessed in virtually technologies was to favor the occurrence of plurality of presence and scenic proximity between bodies.

**Keywords:** Body, Movement, Corporal Dramaturgy, Performing Arts Education, Basic Education.

*Específico, particular e original, o corpo todo inventa; a cabeça adora repetir. A cabeça é ingênua. O corpo é genial. Não sei por que não aprendi mais cedo sua força criadora, por que não aprendi, quando mais jovem que somente um corpo glorioso poderia ser real. (...) Estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas sobre tudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento.*

*Michel Serres.*



## SUMÁRIO

1 UM CORPO TRAMPOLINIANO.....	08
1.1 Um corpo que pesquisa.. .....	12
2 MOVIMENTO DOS CORPOS EM CENA NA ESCOLA.....	19
2.1 Do vivido no teatro à escrita fenomenológica.....	25
3 NA ESCOLA: A CHEGADA DOS NOVOS... ..	34
3.1 Exercício e Repetição... ..	35
3.2 Exposição e Atenção. ....	39
4 CORPO NO MUNDO: CORPO NA ESCOLA. ....	47
4.1 Corpo que representa: corpo que improvisa e joga.....	52
4.2 Corpo que improvisa: corpo que age com outro.....	55
4.3 Corpo que joga: corpo que inventa sentidos. ....	59
5 DO CORPO NARRATIVO À DRAMATURGIA CORPORAL.....	65
5. 1 Sentido educacional do corpo sensível e sensato.....	72
5.2 A alegria como vitalidade dos movimentos do corpo no mundo. ....	74
6 CORPO QUE PESQUISA EM ADVERSIDADES. ....	78

## REFERÊNCIAS

## 1. UM CORPO TRAMPOLINIANO

*A civilização às vezes faz alguns progressos; existe na terra um objeto mais maravilhoso, a técnica humana algum dia realizou um aparelho mais divino que o trampolim? Lamentem-se, jovens, lamentem o homem bastante infeliz por ter perdido, pelo peso dos anos, a educação trampoliniana.*

Michel Serres

Às vezes não paramos para pensar e refletir nossas ações no cotidiano. É tudo tão acelerado. Não temos mais tempo para escutar uma música e dançar sem lembrar de nossos afazeres e prazos. Nessa aceleração, agrego ao meu cotidiano um momento para escrita, pois vou compreendendo que escrever<sup>1</sup> é um modo de pensar. Outro modo de pensar que pode assemelhar-se, como afirma Michel Serres (2004, p. 16), “mais a uma caminhada sobre a montanha do que a um trabalho comum; menos simples que o campo, a página inspirada desponta vertical e apaixonada”. Por isso, lhes digo, a escrita neste momento pandêmico no qual estamos vivendo é dedicado à uma disciplina que me é exigida para produção da dissertação. O que antes era corrido, mas permeado por danças, cambalhotas, experimentos, formas de brincar com o corpo, encontro com alunos, afetos por todos os lados, foi trocado por momentos de escrita em frente ao computador. Hoje, reflito como todos os acontecimentos foram e seguem sendo gloriosos para reflexão das minhas experiências, até mesmo, para obter o entendimento de que, sem o encontro com os alunos e das ações realizadas no âmbito escolar, meu corpo já não é o mesmo.

Para chegar até a um corpo que entende que algo não está bem muitas situações foram atravessadas. Para contar esse percurso associo essa

---

<sup>1</sup> Com Michel Serres (2004, p. 17), partilho a compreensão de que o trabalho “do escritor exige a totalidade do corpo e um engajamento único, singular e solitário. Exige exercícios físicos, dieta bastante austera, vida ao ar livre, práticas intermináveis de força e adaptação; em comparação com a escrita, um percurso na montanha vale por dez bibliotecas”.

caminhada ao de uma criança que ao crescer, ao longo dos anos, vai aprendendo outros modos de estar no mundo até o momento de encarnar suas vivências.

Como uma criança que inicia seus passos, começo dando meu primeiro, pois considero decisivo para minha formação, quando adentrei a quinta série na Escola Municipal de Ensino Fundamental Valentim Bastianello, escola que estudei durante nove anos, da pré-escola a oitava série. Situada na zona rural de Dilermando de Aguiar/RS ela abrangia todo o interior da pequena cidade. Ônibus circulavam por muitas estradas de chão até chegar à escola. Nela, algumas oficinas eram ofertadas, algumas, chamavam muita atenção, já outras, comecei por indicações dos meus pais, porém sempre gostei daquelas que exigiam um corpo expandido. Dessa forma, ao entrar na oficina de teatro, com um corpo carregado de vontades, sentia como se tivesse encontrado meu ambiente.

Lembro-me das várias apresentações que fazíamos, e de como isso refletiu nas minhas escolhas futuras. Contudo, nos momentos que o teatro não esteve presente em minha vida, como no Ensino Médio a falta foi significativa e decisiva. Lembro, não no sentido de memória de acontecimentos, mas de memória do corpo, pois somos corpo, ele lembra tudo aquilo que é vital e de como essa falta de vitalidade interfere e nos machuca.

Quando criança costumava brincar de pular poças de água após a chuva. Essa ação remete aos primeiros movimentos que gera uma adrenalina imensa em uma criança. Em alguns momentos essa adrenalina é associada ao momento de fazer escolhas. Uma criança que nunca pulou uma poça, não reconhece seus impulsos, não entende de aterrissagem, mas sabe que, se cair, é apenas uma poça. O máximo que vai acontecer são pequenos arranhões e sair todo sujo.

Ao escrever, retomo e rememoro a minha infância, sob efeito dessa adrenalina. Ao rememorar minha adolescência esse efeito volta, mas com outra intensidade. Aquela de quem precisou fazer escolhas e tomar decisões que me trouxeram ao estudo e à escrita que apresento nesta dissertação.

Momento de pura adrenalina foi minha entrada, em 2012, ao curso de Bacharel em Artes Cênicas na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que visava o trabalho de atuação cênica. Contrariada por muitos perante as minhas escolhas, em nenhum momento pensei em desistir, porém queria algo que se aproximasse das minhas experiências. Estar no espaço escolar era fundamental para mim. Por isso, durante um ano de graduação em bacharel, sempre fiquei de olhos atentos para o “trampolim” que existia no curso de Licenciatura em Teatro da mesma universidade.

Como todo bom amante do movimento, um trampolim ultrapassa os limites de uma poça, é mais ariscado, exigia mais de mim, já que ainda não tinha domínio sobre o aparelho, mas queria muito conhecer. Assim como o objeto, o ingresso na Licenciatura em Teatro, em 2013, se apresentava como algo desconhecido, um percurso que permite mais impulso, mas nunca sabemos ao certo se esse pulo sairá como esperado, apenas vivemos, treinamos, aprendemos diariamente com as tentativas.

Toda admiração que tenho pelo movimento, por estudar o fenômeno do corpo em movimento veio durante os experimentos em Licenciatura em Teatro, já que antes disso trazia uma infância e uma adolescência nas quais, subir em árvores ou ficar de ponta cabeça, estava fora de cogitação. Ao adentrar no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID – UFSM) em 2013, coordenado pela professora Raquel Guerra<sup>2</sup>, o grupo foi por ela instigado a desenvolver um gosto peculiar pela arte do circo.

O que antes era apenas um objeto, agora, no projeto PIBID não só tinha um trampolim para treinar e me impulsionar a novos desafios, como também tinha uma lira, um tecido aéreo, um trapézio, tudo me direcionava para um caminho cheio de movimento e vitalidade. Para cada sujeito existe uma forma de impulsionar, ou até mesmo ligar uma “chavezinha” interna, e a minha foi quando conheci a Arte Circense. Sem saber, meus primeiros pulos no trampolim da Licenciatura em Teatro já estavam sendo feitos. Foi nesse momento, que meu corpo se sentiu pleno fora do chão. Um voo confortável,

---

<sup>2</sup> Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS. Desenvolve projetos no campo da pedagogia do teatro, circo e audiovisual.

mas desafiador. Hoje sei que a junção entre teatro e circo me tornou alguém preocupada com as ações corpóreas, se assim não fosse, não teria um olhar aguçado para identificar o perigo e o cuidado, pois o circo é vivo e arriscado.

Não basta estar no ar, apenas aproveitar a vista, é necessário que tenha uma preocupação de como será a aterrissagem. Sendo assim, realizada com minhas conquistas algo ainda me preocupava, “será que eu estou preparada?”. Por vários momentos essa pergunta me norteava, sabia que ainda tinha muitos processos antes de sair da universidade, mas meu tempo estava acabando. E no último suspiro, encontrei um local que permitiu aterrissar com segurança. No projeto de pesquisa “Corpo presente, instante poético, tempo sagrado. Uma investigação somática e criativa a partir de laboratórios com àsana, mudra e mantra”, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Mariane Magno Ribas<sup>3</sup>, realizado em 2016. Muitas práticas realizadas no projeto reverberam nas minhas práticas cotidianas além de motivar a pesquisar o movimento, corpo, e identificar que somos movidos por ações de vitalidade.

No mesmo ano, comecei a trabalhar como professora de Artes, Teatro e Arte Circense no Instituto Sinodal Imigrante de Vera Cruz/RS. Na metade do mesmo ano iniciei minhas atividades como Instrutora de Teatro no Marista Santa Maria/RS, mas essa parceria veio a findar no final de 2018, devido a minha aprovação no Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz – UNISC. A preocupação com a aterrissagem segue e creio que essa nunca terá um fim enquanto estiver entrelaçada com a experiência educativa.

Todos os voos me direcionaram para algum lugar, mas tenho um caminho o qual sempre retorno, pois sempre me interroga, que é o enigma do corpo. Aquele que exige de mim uma ação tão sensível quanto sensata ou inteligível<sup>4</sup>. Nesse sentido, me questiono por vários momentos como serão nossos corpos quando a pandemia do COVID-19 passar? Voava alto.

---

<sup>3</sup> Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS. Atuando principalmente nos seguintes temas: imaginação, imagem, corpo-ator, dramaturgia corporal, ator-criador.

<sup>4</sup> Encontro sustentação nos estudos do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem para afirmar com Richter e Lino (2019), a partir do diálogo com Jean-Luc Nancy, que o princípio heterogêneo da singularidade plural das artes é a sensualidade como *sentir sentido* e *sentir senciente* a partir da complexa relação que mantêm entre si os dois sentidos do

Pensar – ou escrever – a vitalidade do movimento do corpo no mundo não é uma tarefa acadêmica fácil. Apesar de termos percepções perante nossas ações, o corpo ao se distanciar de outros corpos é afetado, pois a nossa constituição, as relações de aprendizado e ações no mundo acontecem no encontro com outros corpos.

Ser professora em meio a uma pandemia é entristecedor, meu corpo já não se expande em sala de aula, fica restrito a um pequeno espaço, tudo muito limitado a uma tela. Ver os alunos é uma alegria imensa, mas não os ouço, não sei se estão sorrindo, bravos, tristes ou agoniados com seus afazeres. Disso tudo tenho uma certeza, a educação está cada dia mais desafiadora e pensar o corpo é uma tarefa árdua. Talvez, urgente.

### **1.1. Um corpo que pesquisa.**

Cabe aqui a tentativa de aproximar o leitor à inquietação desse meu pensamento sobre um corpo que pensa, sente e narra. As travessias são os momentos onde contamos com uma grande bagagem de acontecimentos, são muitos aprendizados, constatações, mas o que mais permeia são as dúvidas. Nas dúvidas, imersos em incertezas, somos capazes de fazer muito, de querer muito e por mais que elas não sejam generosas conosco é nesse momento que precisamos aprender a fazer opções.

Pensar o corpo em estado lúdico de criação ou no cotidiano é aqui, olhar, averiguar e descrever, o seu percurso. O corpo apresenta infinitas possibilidades, mas nem tudo é possível “anotar no bloquinho”, às vezes fica apenas os caquinhos de sensação, que numa reviravolta ou outra, retornamos e voltamos a sentir e a pensar, a imaginar e a idear, e assim esses caquinhos começam a ter um sentido, recomeçamos, então, a juntar os pedaços.

O entendimento, aqui, foi sempre o de uma ética do respeito a cada movimento e ritmo corporal com cada aluno. Nunca houve a atitude, como

---

sentido: sentido sensato ou inteligível e sentido sensível, na qual não há subordinação de um pelo outro.

pesquisadora, de deslocamento para anotar dados, mas sim a de uma professora que, coletivamente, se movimenta e cria com o seu grupo de alunos. O corpo que pesquisa se apresenta de forma diferente do corpo em estado cotidiano, pois não está em um estado de atenção para aquela ação. Sou a professora, por isso, a cada olhar a atenção poética que torna possível identificar muitos desvios ao longo do tempo. Seja pelo processo, pela pandemia ou pelo caos que se instalou nos planejamentos. São desvios que emergem como suspensão do interrogar.

Para Maria Aparecida Bicudo (2005), que desde os anos de 1980 desenvolve pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica<sup>5</sup> em Educação e Ensino de Matemática, pesquisar é interrogar. Para argumentar a afirmação, a pesquisadora destaca o pensamento do professor Joel Martins.

Fala-nos o mestre que pesquisar quer dizer ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez mais... A interrogação mantém-se viva, pois a compreensão do que se interroga nunca se esgota. (BICUDO, 2005, p. 08)

Rodeada de muitas questões, interrogar é uma forma de observar, apreciar e optar por diferentes caminhos, e não uma resposta a definir, impedindo de contemplar novas possibilidades.

Este corpo que pesquisa é o mesmo da professora que experimenta e explora suas possibilidades de descoberta e comemora com cada nova descoberta do movimento. Assim como, aquele que tanto observa atenta, no olhar do aluno quando ele encontrou algo novo em seu movimento e reconhece a sua descoberta. Meu corpo está em movimento, muito além de observador, é ativo, vivo, vibra e experimenta junto. Vivo esse instante do movimento com os alunos e identifico em nossas descobertas uma alegria corpórea por sentir nossos movimentos expansivos.

---

<sup>5</sup> Presidente da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos criada em 1989 em torno das ideias educacionais e das ideias de pesquisa do Prof. Dr. Joel Martins, seu primeiro Presidente, e de seus ex-alunos e orientandos (Cfe. entrevista publicada em ACTIO, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 236-252, mai./ago. 2018).

Uma vez, aprendi a imaginar meu corpo enraizando. Sentia como se a energia viesse da ponta da cabeça e fosse descendo ocupando todo meu corpo como suporte para adentrar ao chão, perfurando ao criar garras. Aprendi também a colocar meu corpo no mundo como algo que se expande que ocupa lugares e levar uma energia viva até a extremidade. Testei por muitas vezes. Queria mais. Chegou um momento que decidi fazer isso de ponta cabeça.

Estiquei os braços, abri as palmas das minhas mãos e as direcionei ao chão. Conforme elas foram aproximando do chão, fui canalizando toda a energia para o centro da mão. Senti como se meu corpo todo vibrasse para desenvolver aquela nova ação, ele estava engajado para me lançar ao alto. Senti minhas mãos cheias de raízes, ancoradas no chão. Vinha uma energia do solo que permitiu visualizar internamente meu corpo esticado para o alto.

O corpo quando não é acostumado a fazer essas aventuras, ele pensa, e quando pensa muito, desconecta algumas partes. Comecei a sentir minha face quente, já estava ali alguns segundos, mas tempo suficiente para começar a preparar minha decida. Ao descer, trêmula, mas feliz pela minha nova conquista corpórea, comemorei soltando o ar rapidamente e projetando um “ufa”. Os braços tremiam, queriam testar novamente, pois era a primeira vez que havia tentado completar uma parada de mão. Uma experiência corpórea na qual compreendi que

Em qualquer circunstância, todo poder deve ser contido em benefício de sua integridade; com mãos e braços livres, o corpo tem o direito de se mover de acordo com sua vontade, deve dispor de sua natureza e de sua capacidade. Sua virtualidade se opõe a qualquer poder. A liberdade se define pelo corpo e este por sua potencialidade. (SERRES, 2004, p. 52)

A gente se apaixona pelo corpo que tem não pela estética, mas pela estesia de viver a vitalidade de seus movimentos, suas possibilidades e realizações a cada novo desafio. Com o filósofo Jean-Luc Nancy (2013, p. 164) compreendo que “o sentir (a *aisthesis*) é sempre um ressentir, ou seja, um se-sentir-sentir” como inalienável poder do corpo sensível, fonte impalpável das sensações. Mover e conhecer o corpo é um jogo estésico,



pois é na tensão que observamos os mistérios corpóreos do respirar, correr, pular e dançar<sup>6</sup> exercerem o sensível como vitalidade corpórea que promove alegria. “Diretamente feliz no sensível” (SERRES, 2001 p. 330). A alegria emerge do encontro com essa vitalidade que assume o prazer corpóreo da liberdade de expandir movimentos no mundo pelo prazer de mover-se “nos limites da fadiga”. Aqui, o instigante pensamento de Michel Serres (2001, p. 324) permite compreender que o corpo “ama o movimento, espontaneamente, regozija-se entrar em ação, saltar, correr ou dançar, (...) descobre sua existência no ardor muscular, quase sem fôlego nos limites da fadiga”. Nesse sentido, a reflexão apresentada nessa escrita dissertativa não justifica ou explica as ações na escola, antes busca partilhar, nos limites do esforço, o que em mim sinto encarnado<sup>7</sup> como pensamento e como reorganização de conhecimentos na convivência escolar. Isso é metafórico, encantador e desafiador.

Se antes considerava o tema do movimento do corpo no mundo extremamente relevante para compreender processos educacionais na escola de Ensino Fundamental, nesse momento pandêmico ou de pandemônio, considero absurdamente urgente deter-me no tema que permeia o corpo em movimento como relevante tema educacional.

Nessa compreensão, ou no desafio posto pela escrita acadêmica, ensaio uma proposta de estudo investigativo em torno da questão do corpo narrativo como dramaturgia corporal. Para tanto, estabeleço o amplo objetivo de abordar a questão educacional do enigma do corpo sensível e sensato<sup>8</sup> a partir do

---

<sup>6</sup> Serres (2001, p. 330), no final do livro *Os cinco sentidos*, destaca ações do corpo que remetem à pura alegria. Para ele, a respiração, o salto, a corrida e a dança são os primeiros prazeres estésicos do corpo e afirma que “a alegria inspira, vibra, dança” como vitalidade do corpo.

<sup>7</sup> Utilizo o termo a partir de Merleau-Ponty (1999, p. 229) ao reconhecer “(...) uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentido no exterior. E dessa maneira que o corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento exterior, mas porque a existência se realiza nele. Esse sentido encarnado é o fenômeno central do qual corpo e espírito, signo e significação são momentos abstratos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 229).

<sup>8</sup> Conforme Richter (2018, p. 16), a filosofia nos apresenta “um horizonte para pensarmos a questão da escrita, do labor de escrever como formação ou modo de aprender a pensar, seja na Educação Básica, na Graduação ou na Pós-graduação, como exigente gesto educativo de aprender a educar-se, como experiência de transformação de si e como movimento de interpelação. Uma questão, diferentemente de uma solução, não compete a ninguém ditar ou dirigir nem converter em censura, antes estabelece o pensamento como interrogação e

encontro entre artes cênicas e educação escolar. Mais especificamente, o objetivo é interrogar e pensar a docência nessa transição entre a proposta de construção cênica que ocorria presencialmente e os desafios decorrentes da pandemia da COVID-19 nos encontros virtuais com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola privada no interior do Rio Grande do Sul. Desde o inesperado acontecimento do isolamento social no ano de 2020, transformo a intenção inicial de acompanhar e refletir o processo criador da presença corpórea na construção de um espetáculo cênico no tempo e espaço da escola, apresentada por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa, para me deter na reflexão em torno de uma docência desafiada a enfrentar as incertezas e as dificuldades cênicas de experimentar movimentos corpóreos em situação adversa de confinamento. Favorecer o acontecimento da pluralidade da presença e da proximidade cênica entre os corpos foi o grande desafio imposto pela virtualidade das tecnologias do computador e do celular.

Nesse sentido reflexivo de busca teórica a partir do fazer criador das artes cênicas que se experimenta dilatando modos de conviver, André Carreira (2021), diretor de teatro e coordenador do Laboratório de Atuação ÁQIS - Núcleo de Pesquisa Sobre Processos de Criação Artística<sup>9</sup>, contribui para compreender que a condição de existência do teatro é o “diálogo dinâmico com a vida” ao afirmar “a necessidade de pensar o teatro como uma arte híbrida, cujas fronteiras se dilatam com nossa própria vida” (CARREIRA, 2021, p. 14). Para tanto, esta pesquisa exigiu ressituar não apenas a convivência escolar, mas a dinâmica própria dos processos corporais e seus limites para invocar a vitalidade de um corpo sensível e sensato.

Dos capítulos que integram minha pesquisa, inicio me apresentando e apresentando aquilo que compreendo como meu corpo em um espaço escolar e de como essa compreensão reverbera em minhas escolhas. Para tanto, destaco os caminhos que venho percorrendo a partir da opção pela abordagem fenomenológica do corpo em movimento como possibilidade de considerar,

---

problema, como procedimento sem garantias ao colocar em jogo nossa co-implicação com um tempo e com um mundo comum. Aqui, o pensamento não pode prometer nada a não ser uma aposta comprometida com a nossa reinvenção em cada caso e a cada passo”.

<sup>9</sup> Grupo de pesquisa vinculado ao Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

com Merleau-Ponty (1999, p. 55), que “sempre temos conosco um princípio constante de distração e de vertigem que é nosso corpo. Mas nosso corpo não tem o poder de fazer-nos ver aquilo que não existe; ele pode apenas fazer-nos crer que nós o vemos” e, com Michel Serres (2004, p. 15), “o corpo em movimento federa os sentidos e os unifica nele”. Nesse diálogo, vou ao encontro de caminhos que me fazem questionar esse percurso do vivido no teatro no ambiente escolar à escrita fenomenológica.

Na intenção de aprofundar percepções sobre modos de interrogar e pensar os começos escolares na arte circense e no teatro, no capítulo 3 abordo questões de um cotidiano que reverbera em um processo cênico na escola. Para destacar as percepções em torno desse processo cênico no cotidiano escolar me detenho na reflexão em torno da inseparabilidade entre as ações do *exercício* e da *repetição* e da *exposição* e da *atenção* para a constituição de uma dramaturgia corporal.

No capítulo 4, busco abertura para estudar os modos lúdicos de o corpo mover-se no e com o mundo como desafio ao jogo de produzir sentidos sensíveis e sentidos sensatos na convivência escolar. Nessa expectativa, me detenho nos fenômenos que envolvem o teatro na escola como forma de reflexão da investigação cênica, a partir do corpo que representa, da mesma forma que, aquele que improvisa e do corpo que espontaneamente joga.

No capítulo 5, apresento a transição do movimento ao gesto e de como a percepção corporal influencia na narrativa até a concepção do momento da dramaturgia corporal. Ao aprofundar essas questões, apresento como exemplo um dos espetáculos criados a partir do processo colaborativo. No decorrer, o assunto será permeado pelo sentido educacional da dimensão sensível no qual exploro o pensar do corpo que está no mundo. O corpo, em estado de afecção, sente uma alegria que reverbera em uma expansão dos movimentos no mundo. Para concluir, me apoio nos processos investigativos corpóreos como reflexão educacional em torno do corpo que pesquisa, se transforma, e se joga no mundo.

Para finalizar de modo inconcluso, o capítulo 6 trata de um *Corpo que pesquisa em adversidades* para refletir como os desafios impostos pela

pandemia da COVID 19 fazem do nosso corpo um inventor de possibilidades diante das transformações corpóreas ocorridas no período do isolamento social de 2020 e 2021.

## **2. MOVIMENTO DOS CORPOS EM CENA NA ESCOLA**

Lembro-me no meu período de escola que o teatro sempre foi visionado como instrumento, uma forma de ferramenta, para o contexto do ensino escolar. Utilizado como mero facilitador para o entendimento de disciplinas consideradas mais difíceis, o teatro na educação era geralmente concebido como representação para apresentação e aprendizagem de temas ou “conteúdos” de outras áreas do conhecimento. Assim, nós, alunos, aprenderíamos de forma “divertida” e superaríamos as dificuldades de ensino das áreas consideradas “objetivas” ou “sérias”. Por uma série de motivos, muitos professores aderiram essa ideia. Quando aluna, passei por muitas apresentações com diversos temas, todos sempre voltados para o âmbito escolar, com um cunho pedagógico “conscientizador” ou “facilitador” de outros objetivos de aprendizagem.

Após viver esse encontro com o teatro em minha infância e juventude, levo comigo muitos momentos marcantes e que hoje, antes mesmo de pensar em uma apresentação, dramaturgia literária, sei que serão fundamentais no processo de cada estudante. Hoje, após a formação em Teatro, após estar trabalhando e conhecer a dinâmica escolar, consigo encontrar outro sentido para as ações que vivi como estudante na escola, pois as lembranças que me restaram foram as lembranças corporais, as que permaneceram em mim, encarnadas. Do primeiro encontro com o palco, a maravilhosa sensação de entrar em cena, o prazer de estar em jogo com os colegas e encontrar uma sintonia do grupo. Dos espetáculos, das longas falas, dos textos que produzíamos ou adaptávamos, quase não tenho registros em minha memória, em meu corpo.

Já durante a formação em Licenciatura em Teatro algumas questões foram desviadas, como o próprio percurso da formação. Optei por fazer parte do Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência (PIBID), onde ministrava oficinas de teatro em conjunto com outros colegas, para alunos surdos na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. Quando me senti segura, com maior domínio da Língua Brasileira de Sinais, fiz parte do projeto Mais Educação do Ministério da Educação nessa

mesma instituição. Em seguida, fui convidada a fazer parte do grupo de professores de Teatro do Pré-universitário Popular Alternativa, Projeto de Extensão da UFSM, onde trabalhávamos a história do teatro na arte. Ao refletir sobre minhas escolhas, vejo que optei pela atenção aguçada de um olhar para o outro, para encontrar caminhos e explorar as possibilidades com o teatro em diversos âmbitos. Mas, surgiam os questionamentos: será que era suficiente? Será que depois de “formada” eu estaria preparada para entrar em uma sala de aula da Educação Básica?

Diante dessa inquietação, senti que estava dando muita atenção ao outro e esquecendo de explorar as minhas percepções corporais como artista e pesquisadora. Todas as minhas inquietações acadêmicas caíam sempre em uma pergunta “e se eu precisar disso?”. Dessa forma é que os percursos foram sendo criados até a chegada à sala de aula.

Creio que o encontro com a experiência cênica, nas oficinas de teatro, tenha produzido o efeito de pensar meu corpo em movimento para além dos momentos em que estava na universidade em processo de formação. Hoje, como professora de teatro, sou exigida a procurar muitas referências não habituais na minha formação. Instigada a rever meu percurso formativo na graduação e os conhecimentos em torno da relevância educacional do teatro na escola, ao tentar abraçar o contexto técnico e artístico do teatro com o cotidiano escolar, percebo que a docência ultrapassa o mero preparar uma “aula de teatro”.

Atualmente, sou professora em uma escola da rede privada de ensino na qual o teatro tem uma longa trajetória. Nela, para além da construção cênica, a investigação ou conscientização corporal também é prioridade. Essa prioridade na escola surge do histórico reconhecimento pelos grandes encontros de teatro, a INTESE<sup>10</sup> - Intercâmbio de Teatro da Rede Sinodal de Educação, evento que prioriza as apresentações do Ensino Fundamental II, esta na qual o grupo de alunos que coordeno participa. Sem cunho competitivo,

---

<sup>10</sup> O Intercâmbio de Teatro da Rede Sinodal de Educação ocorre há mais de 26 anos, interrompido somente no ano de 2019, decorrente da pandemia da Covid-19. O evento no qual o grupo participa, tem duração de um dia e é composto somente pelas escolas da Rede Sinodal de Educação da Região Centro.

as escolas da Rede Sinodal de Educação mostram suas montagens. Ali, podemos ver apresentações de todos os gêneros e formas de construção. Esse momento é muito desejado pelos alunos e presenciar o momento em que eles apresentam aquilo que foi elaborado, pensado e concretizado pelo grupo. É mais gratificante do que ensaiar um Romeu e Julieta fidedigno ao que Shakespeare escreveu. E ao unir esse olhar para estes que participam da oficina e para aquilo que acredito como professora de teatro, um caminhar em conjunto com todos que fazem parte dessa experiência teatral na escola de Educação Básica.

Para tanto, busco enfrentar temas que são geralmente esquecidos ou desviados nos debates e pesquisas em educação não apenas pela sua complexidade como pela tradição ocidental hegemônica de polarizar corpo e mente nas teorias do conhecimento e da aprendizagem. Esse esquecimento ou desconsideração do pensamento educacional pelo corpo em movimento no mundo faz com que seja necessário voltar-se para situações que o processo de investigação ou criação corpórea torna rotineiro na escola. Para tanto, apeguei-me a algumas leituras filosóficas, as quais têm me propiciado reflexões que não havia ainda me detido. Penso que não há qualquer distinção de valor entre a filosofia e outros saberes, apenas um modo diferente de estar em linguagem, um modo de ensaiar-se no pensamento a partir do vivido que faz sentido. Filosofar simplesmente é inevitável sempre que estamos dispostos a perceber e a nomear a distância entre nós e o mundo. Aqui, a experiência de pensar torna-se abertura ao presente de uma filosofia que assume sua potência de inacabada desde o corpo a corpo do pensamento com nossos próprios limites. Nessa compreensão, é possível afirmar que todos podemos filosofar reunidos pela potência comum que é a do pensamento.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 19), a filosofia implica “reaprender a ver o mundo” e, na sua fenomenologia, reaprender a ver o mundo não é elaborar outras imagens do mundo, mas reaprender a colocar-se em outro lugar – deslocar o movimento do corpo. Mover-nos para pensar as situações, as relações, as interações, os desafios que nos solicitam, que nos exigem pensar

de outro modo aquilo que estamos vivendo, aquilo que nos interpela e necessitamos pensar. E, nesse sentido,

uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19)

Na Fenomenologia da Percepção (1945), Merleau-Ponty (1999, p. 193) permite compreender o pensamento encarnado no corpo – em situação – ao redefinir a compreensão de “consciência”<sup>11</sup> como “o ser para a coisa por intermédio do corpo”. Na fenomenologia merleau-pontyana, o movimento de nosso corpo não é um caso particular de conhecimento, antes é a experiência do movimento que nos permite acessar o mundo, nele nos situa e, portanto, pode ser “reconhecida como original e talvez como originária. Meu corpo tem seu mundo ou compreende seu mundo sem precisar passar por ‘representações’, sem subordinar-se a uma ‘função simbólica’ ou ‘objetivante’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 195). Essa compreensão permite recusar as teses tradicionais sobre consciência sustentadas na dicotomia estabelecida entre sujeito e objeto para erigir uma filosofia fundada no sensível, aquela que considera como ponto de partida do conhecimento a imediaticidade pré-reflexiva da experiência vivida no mundo.

Michel Serres (2001; 2004) contribui para considerar que ser um corpo, *sentir* um corpo, não implica ter dele consciência. Ou seja, *saber-se* corpo. Para Serres (2004, p. 43), “saber é esquecer”. Aqui, “esquecemos” que somos corpo e esse esquecimento não significa esquecer do corpo que somos mas amplificar suas possibilidades de corpo pelo esquecimento. Em suas palavras,

---

<sup>11</sup> “A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele, é preciso então que nosso corpo não pertença à região do “em si” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 193).



Eu nunca soube explicar o eu nem descrever a consciência. Quanto mais penso, menos sou; quanto mais eu sou eu, menos penso e menos ajo. Não me busco como sujeito, projeto tolo; solitários, as coisas e os outros se encontram. Entre eles encontra-se meu corpo, um pouco menos coisa e muito menos outro (SERRES, 2004, p. 13).

Se Merleau-Ponty (1999, p. 461) destaca a ambiguidade do corpo<sup>12</sup> ser constitutiva de nossa experiência da corporeidade como reversibilidade corpo-mundo, isto é, o corpo não é apenas visto ou ouvido, mas vê e ouve; não é somente tangível, mas toca, Michel Serres (2001; 2004) também nega o dualismo entre sujeito e objeto para propor uma compreensão de corpo a partir de sua variação<sup>13</sup>, ou seja, de suas possibilidades de experimentação, de suas sensações como aquilo que é o corpo. Em resumo,

O corpo não se reduz nem à fixidez nem à realidade: menos real do que virtual, ele visa ao potencial, ou melhor, ele vive no modal. Longe de um estar lá, ele se movimenta; não se desloca apenas sobre o trajeto daqui para acolá, mas forma-se, deforma-se, transforma-se, estende-se, alonga-se, figura-se, desfigura-se, transfigura-se; polímorfo e proteiforme, vocês não interromperão essas variações, a não ser que definam o corpo como capaz. O corpo pode. Como uma integral indefinida, essa capacidade sintetiza a soma do conjunto aberto das posturas e caretas, dos portes e posições. De bom grado, eu mesmo a definiria como uma pré-posição: que vem antes de qualquer posição e que prepara o advento de todas elas.

Ambos os filósofos, Merleau-Ponty com reflexões em torno do corpo sensível e senciante no mundo e Serres em torno do corpo modal e suas sensações, contribuem para estudar modos de interrogar e pensar o corpo não apenas como conceituação ou definição, mas em suas variações e experimentações de possibilidades de senti-lo. O enorme desafio da escrita está em não se deixar levar apenas pelas palavras *sobre* o corpo, mas também sentir o mundo, não apenas falar do corpo sensível, mas sentir suas possibilidades de experimentar, de ser afetado pelos outros. Ou seja, o esforço

---

<sup>12</sup> Em Merleau-Ponty (1999), o corpo é ambíguo por ser simultaneamente tanto tocante e tocado (sensível-senciante) quanto um fato e a condição de possibilidade de todos os fatos. O filósofo resume ao escrever que “a ambiguidade do ser no mundo se traduz pela ambiguidade do corpo, e esta se compreende por aquela do tempo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 126). Nessa compreensão, afirma que “só me conheço em minha inerência ao tempo e ao mundo, quer dizer, na ambiguidade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 461).

<sup>13</sup> Para Serres (2004, p. 139), “o corpo humano pode ser definido como capaz de todas as metamorfoses possíveis; se ele não as executa de maneira perfeita, ele sabe, pelo menos, simulá-las ou imitá-las”.

da escrita está em não perder de vista o corpo em movimento no mundo para abstraí-lo<sup>14</sup>. Nesse desafio, opto por uma abordagem filosófica permeada pelo processo cênico para a realização do estudo das nuances do corpo em movimento no âmbito educacional.

O espaço de pesquisa é a escola, devido a potencialidade dos espaços que a compõem. No espaço escolar muitas experiências e reflexões com o corpo podem emergir e a dramaturgia corporal é só um ponto específico a ser experimentado nesse ambiente escolar cheio de vitalidade. É a experiência educativa da e na oficina de teatro, na qual as potencialidades educativas do movimento do corpo sensível, este que se sente sentir ao sentir o mundo, portanto, corpo estésico, será o foco de reflexão da escrita que apresento.

A pesquisa foi realizada durante 2020 e início de 2021 com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola da Rede Sinodal de Educação, na cidade de Vera Cruz no estado do Rio Grande do Sul. A escola tem uma média de 450 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. As oficinas de teatro são destinadas para os alunos do 3º ano ao 4º ano do Ensino Fundamental I e do 5º ano ao 8º ano do Ensino Fundamental II. A escola conta com outras oficinas, dentre elas a de Arte Circense, na qual também atuo como professora. O número de participantes varia a cada ano, destes grupos somente o fundamental II participa do evento INTESI. Nos primeiros 3 anos, foram para evento 5 alunos no grupo, já no ano de 2020, veio a grande surpresa, foram 14 alunos inscritos, todos motivados pela apresentação no evento INTESE que a escola iria sediar.

Devido à pandemia da COVID-19, todas as oficinas foram canceladas, retornando somente em junho de 2021 com muitos protocolos de segurança.

---

<sup>14</sup> Serres (2001, p. 20-21) destaca que “muitas filosofias se referem à vista; poucas ao ouvido; menos crédito ainda dão ao tato e ao odor. A abstração recorta o corpo que sente, suprime o gosto, o olfato e o tato, conserva apenas a vista e o ouvido, intuição e entendimento. Abstrair significa menos sair do corpo do que o partir em pedaços: análise”. Nesse sentido, o autor prioriza a “mistura”, não se detém nas fronteiras entre os saberes ao constantemente “saltar” entre mito, ciência, antropologia, literatura, artes plásticas, entre suas escaladas e incursões de marinheiro. “Ninguém pode pensar a mudança, a não ser sobre misturas: quando se tenta pensar sobre o simples, só se chega a milagres, saltos, mutações, ressurreições, até à transubstanciação. (...) Eu sou, eu existo nesta contingência misturada que muda, muda pela tempestade do outro, por sua possibilidade de existir. Nós nos colocamos um e outro em afastamento do estável, no arriscado” (SERRES, 2001, p. 23-24).

Muitos desafios surgiram durante a mudança brusca, mas necessária, para o ensino remoto com os encontros síncronos. A falta da presença, contato, afetos sentidos por telas de aparelhos digitais. No retorno ao presencial muitas mudanças nesses alunos foram notadas, mas para esse momento irei me deter nos processos anteriores ao retorno.

Depois que a pandemia chegou a pesquisa não parou. Foi necessário outro olhar mobilizado pela preocupação ainda maior com o corpo e aquilo que ele estava se tornando – talvez um escravo das telas – mas o corpo é sábio e podemos confiar nele.

A escrita da dissertação tinha como propósito inicial apresentar um processo que ocorreria em 2020, porém com a chegada da Covid-19, muitos planos e projetos foram alterados. Sendo assim, resgatei práticas de anos anteriores para abordar aquilo que sempre me inquietou e provocou questionamentos, o corpo na escola. Todas as reflexões surgem de momentos nos quais os alunos me desacomodaram, me levando a interrogar o corpo na arte teatral. Aqui, reafirmo que não se trata de um estudo *sobre* o corpo, mas de uma reflexão possível a partir de investigações cênicas e dos movimentos dos corpos em interação lúdica teatral na escola de Ensino Fundamental.

## 2.1 Do vivido no teatro à escrita fenomenológica

*Vocês que olham tudo com os olhos sempre abertos, sua lucidez nunca se banha em lágrimas?*

Michel Serres

Desde meu ingresso ao Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC ouvia inquieta, professores e colegas, apresentarem seus estudos fenomenológicos e ficava muito confusa com o termo e a ideia aí contida, até que um dia alguém disse: “é a descrição dos

acontecimentos, como aparecem a uma intencionalidade”, como em mim o fenômeno é percebido, ou seja, como o compreendo. Há um interesse de estudo que visa conhecer e compreender dado fenômeno, pois lidam com conceitos ligados diretamente as ideias e imagens, nesse caso o inteligível e o sensível são indispensáveis para uma pesquisa fenomenológica. Quando passei a estudar seu significado, encontrei relação direta com as características do processo de criação cênica e de como os participantes/estudantes fazem parte dessa reflexão fenomenológica.

Hoje, devido às condições de estudos decorrente da Covid-19, a fenomenologia é para além da retomada do vivido, a partir da construção cênica, também uma escrita baseada na contingência da mudança e da mistura de acontecimentos afetados pelo agora. Segundo Gaston Bachelard,

Para além do contra-senso em que se incorre com frequência, lembremos que a fenomenologia não é uma descrição empírica dos fenômenos. Descrever empiricamente seria uma subserviência ao objeto, ao emergir em lei a manutenção do sujeito em estado de passividade. A descrição dos psicólogos pode, sem dúvida, fornecer documentos, mas o fenomenólogo deve intervir para colocar esses documentos no eixo da intencionalidade (BACHELARD, 2018, p. 4).

A fenomenologia bachelardiana permite a apropriação pelo pensamento dessa trajetória mutante de acontecimentos da pesquisa a partir da compreensão de intencionalidade como dinamismo organizador da percepção ao afirmar a autonomia realizadora da razão e da imaginação. Gaston Bachelard, químico e filósofo francês da primeira metade do século XX, cuja obra percorre tanto a epistemologia das ciências quanto o estudo da imaginação poética, contribuiu para renovar a compreensão de ciência e de poesia como opostos complementares ao reivindicar um pensamento dinâmico, no qual razão e imaginação são ambas “criadoras”, “ativas”, “abertas” e “realizantes” (RICHTER, 2005). Permitindo então, a apropriação pelo pensamento dessa trajetória de acontecimentos da pesquisa.

Assim, o percurso da pesquisa se mantém com a intenção de questionar e refletir o fenômeno do corpo e suas possibilidades, desbravando a partir dos acontecimentos inevitáveis que são geradores de mudanças de percepções. Ao explicar essas inquietações, trago a contribuição de Bachelard (1994) para

compreender o ato criador como instante realizador do no ato mesmo do corpo iniciar um gesto no mundo. Em Bachelard (1994, p.44), a questão criadora é dar conta dos atos que começam<sup>15</sup>, ou seja, da tensão de um pensamento que engendra um ato, pois “para o comportamento temporal o que importa é começar o gesto – ou melhor, permitir-lhe que comece. Toda ação é nossa graças a esse consentimento”. A decisão de iniciar um gesto no mundo permite compreender a ação criadora como pensamento em ato.

Agamben (2018, p. 61), porém, destaca seu desconforto em relação ao uso – “infelizmente hoje muito difundido” – do termo criação em relação às práticas artísticas ao investigar a genealogia do seu uso e constatar “com certa surpresa” que os teólogos medievais utilizam o exemplo do arquiteto para explicar a criação do mundo. Em todo caso, continua Agamben,

a comparação entre o ato do arquiteto e o de Deus contém, já em germe, a transposição do paradigma da criação para a atividade [o fazer] do artista. Por isso, prefiro falar de ato poético e, mesmo continuando, por comodidade, a utilizar o termo “criação”, gostaria que ele fosse entendido sem nenhuma ênfase, no simples sentido de *poien*, “produzir” (AGAMBEN, 2018, p. 61).

É nesse entendimento do termo “criação” como “produção” que o mantenho nessa escrita. Para Castro (2004), *poiesis*<sup>16</sup> é o substantivo que se forma do verbo grego *poiein*. Este verbo assinala a ação de fazer diversificada, mas sobretudo a questão do vigor do agir, daí estar ligada à *poiesis* no sentido que hoje consideramos criação e que pressupõe “fazer surgir, figurar algo”.

Decorrente da impossibilidade de interações presenciais nas oficinas de teatro, em virtude ao distanciamento social provocado pela pandemia, o ato criador reverberou na necessidade de pensar e agir, com os estudantes, exercícios e interações virtuais.

---

<sup>15</sup> Para Bachelard (1994), podemos desencadear os começos – as repetições – nunca as transformações, as mudanças, as composições. “O que talvez ainda seja capaz de esclarecer indiretamente a conduta do começo é a aproximação entre essa conduta e a psicologia da mudança. Começar e mudar estão longe de se corresponder. Pode-se claramente ensinar um começo; não se pode mais que sugerir uma mudança” (BACHELARD, 1994, p. 46).

<sup>16</sup> “O que significa, então, *poiesis*? Ela diz ação, a essência do agir. Mas o que é a essência da ação? Esta é a questão silenciada pela metafísica. Porém, da ação nos vem o sentido do que somos. [...] Ora, a *poiesis* é a permanência concreta como identidade, memória e linguagem do incessante manifestar-se real. Por isso, a *poiesis* é sempre ética, porque linguagem do ser [...] somos o que somos a partir da *poiesis*, ou seja, a essência do agir. Somos agindo pelo agir da *poiesis*” (CASTRO, 2004, p 08).

Apesar de estar em mim, em minha vida, essa relação entre corpo em movimento, teatro e a percepção cênica no âmbito escolar, já encontrava muitas interrogações. O que tornou o desafio ainda maior por não ter a presença do estudante no espaço de experimentação, gerando assim, momentos de muita instabilidade de como escrever esse enigma de um corpo incorporado a si mesmo num sensível, pois não é coisa nem ideia, mas definido por Merleau-Ponty (1999, p. 146) como “o mensurador de todas as coisas”. Em todos os momentos nos quais o corpo quis agir de forma expansiva estava preso a uma tela.

Seguimos presos em telas, porém apoiados!

Essa interlocução entre corpo sensível-senciente e pesquisa no campo educacional estabelece um intenso diálogo de estudos com as linhas de investigação do Grupo de Estudos Poéticos: Educação e Linguagem da UNISC/CNPq e dá continuidade a um percurso de estudos filosóficos e pedagógicos em torno da relação entre dimensão poética das artes e educação. Segundo Richter,

Continuar um caminho já começado não implica confirmar o já conhecido, mas predispor-se a aprender a pensar a questão de outro modo, já que o pensamento dá lugar não à progressão de um saber, mas à sua variação – não se explica nem se dá a entender uma solução, antes emerge como experiência de transformação de si e como movimento de aprender a interrogar e transformar sentidos na convivência. O interesse educacional é interrogar o gesto (po)ético de educar a partir do encontro com a filosofia como experiência de pensamento pautada na coexistência linguageira. (RICHTER, 2019, p. 6)

O estudo que se iniciou em torno do tema da dramaturgia corporal contribui com a intenção educacional de favorecer esse mostrar-se para o mundo por outro viés, nesse caso, o virtual, ou, talvez, o sentido educacional que tenho dado para esses processos seja de acordo com meu gosto – ou paixão – por estar em movimento. O ensaio dos fenômenos é pautado nos estudos, na postura investigativa, nas e das ações que afirmam esse pensar como pesquisa.

Bicudo (2005) conduz a reflexão sobre o rigor na pesquisa a partir do pensar, interrogar, permeado por aspectos emocionais, mas que, de forma lúcida, permite o pesquisador caminhar em direção aos seus questionamentos.

Rigor pode carregar consigo critérios diferentes, mas sempre há critérios passíveis de serem expostos e justificados no contexto da tradição do pensar científico/filosófico, artístico. Esses critérios, por sua vez, não estão circunscritos à esfera epistemológica e metodológica apenas, mas carregam visões de mundo e de realidade, portanto, concepções de conhecimento e de verdade. (BICUDO, 2005, p. 11)

Ciente do rigor e das necessidades da pesquisa, Bicudo me auxilia na escrita, como pesquisadora, a reafirmar meu desejo de interrogar o corpo em movimento na escola e na condução dos caminhos para esse estudo. Por isso, sigo.

Como pensar o corpo? Como interrogar o movimento?

Na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) o corpo assume um enigma fundamental por sua condição *sensível senciente*, ou seja, o enigma é que meu corpo

que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o "outro lado" de seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo. E um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa o que quer que seja assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que ele vê, daquele que toca, naquilo que ele toca, do senciente no sentido –, um si, portanto, que é tomado entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro. Este primeiro paradoxo não cessará de produzir outros. Visível e móvel, meu corpo está no número das coisas, é uma delas, é captado na contextura do mundo e sua coesão é a de uma coisa. Mas, já que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo à volta de si; elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas na sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do próprio estofo do corpo (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 88-89).

O enigma do sentir que se sente sentindo, apontado por Merleau-Ponty, constitui um tema difícil de circunscrever com detalhes pela escrita, pois o corpo não é objeto, o corpo é uma modulação da existência. É importante destacar a compreensão de mundo, na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999, p. 23-24), como “essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós: o mundo sensível é comum aos corpos sensíveis”. Aqui, o filósofo nega a concepção de mundo como apenas soma das coisas que nos cercam para afirmar o mundo como o lugar que nos dá o sentimento de permanência e de pertencimento. Pensar o corpo no mundo pela escrita é algo

muito complexo, mas necessário para o momento, pois envolve o que Merleau-Ponty chama de corpo próprio.

Na inseparabilidade entre corpo e mundo, o corpo próprio, se sobressai à ideia de uma mente que pensa e corpo que executa, conhecido por corpo cartesiano. Reconhecemos em muitas ações escolares um entendimento equivocado de que a cabeça pensa e o corpo faz, mas o que percebo é um corpo que se esforça para pensar algo que somente no fazer, na ação, irá concretizar o pensamento. Talvez antes eu nunca tivesse dado a atenção necessária para a frase que tanto digo “não pensa, faz”, pois é no fazer, no tocar que sentimos o toque.

Na reflexão do fazer como forma de pensar encontro em Jorge Larrosa (2018, p. 134), em sua leitura da escrita e do modo de pensar de Jacques Rancière, um trecho que condiz com a relação do meu corpo com a escrita ao destacar que “quando alguém fala ‘sua palavra não é mais que a expressão de seu modo de ser’, das forças que o constituem e que fazem que diga o que diz e que o diga como diz”. Nessa relação de estar presente no acontecimento, pensar no ocorrido é viver “entre” (LARROSA, 2018), escrever aquilo que se pensa e como pensa. Escrever talvez seja a melhor forma de estar presente no acontecimento.

A academia nos exige um formato rigoroso de escrita, apresentação de ideias que exigem argumentos que sustentem o estudo e as afirmações. Com corpos indisciplinados, diante do percurso a ser constituído, queremos alçar novos voos, conhecer outras formas de dizer, permitir que um corpo desacostumado a esse tipo de leitura viaje nessa aventura acadêmica.

Meu corpo se deleita em leituras que falam sobre ele em ação, com a dificuldade que é o desafio de entender esse corpo ativo, vivo, capaz de pensar com a mão a sua inteireza ou plenitude de ser corpo inteiro. A escrita acadêmica não contempla um corpo em movimento, em ato. O pensamento em ato diz respeito à dimensão poética, produção de sentido no mundo dos sentidos existentes no vivido. Vivido que, na concepção fenomenológica de Bachelard (1990, p. 40), se mantém efêmero se não for revivido pela imaginação criadora.



E como não incorporar ao vivido a maior das indisciplinas que é o vivido imaginado? O vivido humano, a realidade do ser humano, é um fator do ser imaginário. Teremos que provar que uma poética da vida vive da vida revivendo-a, aumentando-a, separando-a da natureza, da pobre e monótona natureza, passando do fato ao valor, e, ação suprema da poesia, passando do valor para mim ao valor para as almas congêneres, aptas à valorização pelo poético. (BACHELARD, 1990, p. 40)

Para Bachelard, imaginar sempre será mais que viver, pois envolve ensaiar diferentes modos de viver, inventando e instaurando outras realidades, extraindo de nós mesmos a força demiúrgica que nos faz plural. Essa força encontrei em um trecho no qual Larrosa (2003, p. 112) cita Antônio Machado<sup>17</sup> e o considerei muito significativo para minha pesquisa.

caminhante não há caminho se não estrelas no mar.

Caminhante, não há caminho,  
o caminhante se faz ao caminhar.

Caminhar é a tradução para método<sup>18</sup>, e nesse caminhar conto com as infinitas possibilidades de querer estar e sentir o corpo em movimento. Sem o objetivo de apresentar certezas, que agora estão mais instáveis que nunca, aqui me apresento como alguém que caminha em direção de algo, mas que nunca soube, sequer imaginou, onde esse caminho iria dar.

Por isso, lhes digo, como forma de ensaiar um caminho, a fenomenologia me auxiliará nesse percurso. Segundo Heidegger (2006), “a expressão “fenomenologia” significa, antes de tudo, um conceito de método” (HEIDEGGER, 2006, p. 66). Tenho como base dois interlocutores para perseguir esse caminho, este método, Michel Serres e Maurice Merleau-Ponty. O primeiro pela vitalidade da escrita, pelas narrativas e relações inusitadas como apresenta seu estudo ao abordar os acontecimentos e sensações do

<sup>17</sup> MACHADO, Antônio. *Cantares*. Link de acesso <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>.

<sup>18</sup> A etimologia da palavra “método” provém do grego e significa via, caminho, viagem, e pode ser traduzida como caminho que conduz mais além. No seu Dicionário de Filosofia, Nicola Abbagnano (2007, p. 780) distingue Método de Metodologia e destaca que o tempo os tornou muito próximos, quase idênticos, “é preciso observar que não há doutrina ou teoria, quer científica, quer filosófica, que não possa ser considerada sob o aspecto de sua ordem de procedimentos, sendo, pois, chamada de Método”.

corpo em sua reflexão , já o outro, por deter-se diretamente na fenomenologia do corpo sensível operante e permitir caminhar por essa percepção do corpo.

Merleau-Ponty é considerado um dos mais importantes seguidores de Edmund Husserl (1859-1938), este, considerado pensador e formulador do método fenomenológico. Porém, a fenomenologia merleau-pontyana ultrapassa Husserl ao deslocar o privilégio do poder soberano da “consciência” sobre o corpo e afirmar que

Pode parecer estranho que ainda se precise colocar essa questão meio século depois dos primeiros trabalhos de Husserl. Todavia, ela está longe de estar resolvida. A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivididos’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

Para essa relação com o vivido, nas variáveis de seus acontecimentos, escrevo apoiada em um processo que não aconteceu conforme o esperado, mas que, ainda assim, as reflexões acontecem, pois já vivenciei outros processos na escola que dão sustentação para refletir e questionar a intensão dessa proposta. Nunca com o propósito de trazer uma verdade ou explicar algo, mas de reconhecer situações que em algum momento foram significativas. Explorar estas possibilidades corpóreas e sentir aquilo que elas podem transmitir é promover abertura ao sensível, é compreender em mim o corpo que está no mundo e que o sente ao sentir-se.

Por reconhecer que, na escola, a oficina de teatro não é um espaço e um tempo que os alunos estão apenas por obrigação, mas sim, permanecem nela, pois é um espaço de suspensão. Segundo Jam Masschelein e Maarten Simons (2018),

o formato muito concreto da escola pode desempenhar um papel importante na possibilidade de retirar o peso da ordem social – suspensão – no interesse de criar tempo livre. A forma específica de salas de aula e playgrounds apresenta, no mínimo, a possibilidade de, literalmente, se tornarem separados do tempo e do espaço da família, da sociedade ou do mercado de trabalho e das leis que os presidem a esse respeito. Isso pode ser alcançado não só através da forma construída na sala de aula (a presença de uma mesa, o quadro-negro, a disposição das bancadas de trabalho de tal maneira a facilitar a interação tátil, etc.), mas também através de todos os tipos de métodos e ferramentas. E, evidentemente, o professor também tem um papel importante. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018, p. 33)

Quando partimos da ideia da escola como suspensão, compreendo a relação de rigidez que a família e a sociedade impõem perante as crianças, jovens e adolescentes que estão em processo de escolarização. Identifico principalmente nas pequenas atividades propostas no componente de Artes, pois é comum em alguns alunos a resistência em executar alguma atividade proposta, por acreditarem não serem capazes de realizar a mesma. O que ocorre é uma valorização do resultado final – a nota - ao invés do processo executado para alcançar aquele objetivo.

O que esses alunos ainda não compreendem é que, a cada atividade, são instigados a viverem um estado de experimentação, pois algo de novo irá acontecer e ser descoberto. Sendo assim, a experimentação permite que o aluno execute uma ação sem o medo de errar, mas sim, que ele explore essas possibilidades. Dessa forma, a oficina de teatro vem para contribuir com essa reflexão, pois não está posta como um lugar, no espaço escolar, que atribui um valor de resultado individual ao que foi executado, mas exige que os alunos experienciem um processo para uma produção coletiva, a conclusão de um espetáculo.

É a partir desse princípio que a ação docente se organiza e se realiza, é pelo respeito à escolha em conjunto com o interesse de criar sentidos coletivamente. Dito isso, a sensação de viver o espaço escolar cria uma ideia de liberdade, distinta da dureza do cotidiano e das responsabilidades escolares. E cabe enfatizar que durante a pandemia não ocorreu essa distinção dos espaços que separa a escola, a ordem social e a família, pois tudo estava em um único ambiente.

### 3. NA ESCOLA: A CHEGADA DOS NOVOS

Quando o ano letivo na escola iniciou, fiquei ansiosa com as duas semanas que antecederam o início das oficinas de Artes Circenses e Teatro<sup>19</sup>. Nesse tempo, foi o momento de me exhibir com as minhas propostas e para alguns casos, como dos alunos que já participaram, foi o momento de instigá-los a enfrentar mais um desafio cênico. Pelos corredores ao encontrá-los, perguntava, “e aí, o que vamos montar esse ano?” Senti que a cada resposta dos alunos motivados a fazer oficina, via uma proposta nova, ou alguns traziam as referências que vimos no ano anterior, mas que não conseguimos concretizar. Foi um momento de grande expectativa conhecer o grupo novo que iria fazer parte das oficinas.

Optei por direcionar a pesquisa ao grupo infanto-juvenil. Sendo assim, iria focar nos encontros de teatro com alunos 5º ano ao 8º ano do Ensino Fundamental. Esta faixa etária me surpreende em alguns aspectos e me instigam questionamentos. Aspectos que dizem respeito às descobertas no processo de criação, à relação que eles têm com a idade - que não quer brincar de ser criança, mas que também não sabe como brincar de ser adolescente -. É um momento de transição bem delicado, pelo fato de aceitação em um grupo ou faixa etária, mas que encantam pela desenvoltura e a coragem de estarem no grupo de teatro da escola.

Assim como a certeza desses que chegaram, junto veio o desejo de um ano inventivo e desafiador. Alunos e alunas de todos os tamanhos, com expressões para os mais variados gostos. Essa diversidade me instiga a conhecer cada um, mas isso, sempre é muito visível durante o processo de criação, pois durante o processo é o momento em que eles se mostram.

---

<sup>19</sup> No ano de 2019, contava com quatro turmas de arte circenses que tinham alunos da pré-escola até 8º ano do ensino Fundamental II, e duas turmas de Teatro, uma delas composta por alunos do 3º e 4º ano do Fundamental I, e a outra com alunos do 5º ano ao 8º ano do Fundamental II, ambas as modalidades de oficinas opcionais – na grade curricular com as aulas de artes para o 5º ano do Fundamental I ao 1º ano do Ensino Médio.

No primeiro encontro, alguns reencontros aconteceram, retomam suas conversas, propõem jogos para o primeiro dia. Querem aparecer para os colegas novos, abrindo caminhos para os novos que chegam. Já os alunos novos, ao adentrarem a oficina, se apresentam mais silenciosos ao estarem fora de seus grupos, acomodam-se na espera de alguém que os conduza ao trabalho, pois dessa forma, são conduzidos ao longo dos anos no processo de escolarização, na espera de alguém os conduza para realização de um exercício.

Dessa forma, o primeiro momento na oficina de teatro é muito importante. São os começos de alguns, um recomeço para aqueles que já estavam e uma redescoberta para quem conduz a turma, mediando entre aqueles que já vivenciaram teatro e outros que estão ansiosos para essa nova caminhada.

Partindo dessa experiência de iniciar com os estudantes um novo ano letivo nas oficinas de teatro, apresento quatro conceitos que considero fundamentais no fazer teatral na escola. São eles, exercício e repetição, atenção e exposição nos espaços de experimentações cênicas.

### **3.1 Exercício e Repetição.**

A escola, segundo Larrosa (2018, p. 288), se constitui como o lugar do exercício da atenção, “o mestre é aquele que propõe e dirige os exercícios (de atenção) e o aluno se converte no indivíduo que pratica exercícios (de atenção) de uma maneira assídua, aplicada e constante”. Dessa forma, começam os desafios, já na chegada<sup>20</sup>. De que forma pensar exercícios voltados para essa atenção em que as ações e reflexões não sejam meros atos de “fazer por fazer”? De todas as tentativas, algo sempre ficou muito claro, o jogo, a repetição, a relação com o outro sempre nos permitem estar em ato, vivo,

---

<sup>20</sup> Jorge Larrosa em novembro de 2020, na UNIVATES, realizou a conferência de abertura *Las artes del oficio de enseñar*. Ele enfatizou a importância de darmos atenção às palavras. E coube a reflexão desse momento pensar as palavras “exercício” e “atenção” em relação ao aluno e as atividades propostas. Penso que um exercício deve ter seu tempo de apreciação para que a atenção seja valorada.

atento a si e ao outro. Nesses momentos vejo o teatro como uma fuga dos espaços convencionais da escola. Outro espaço que diverte, mas que rigorosamente encanta pelo desafio das tensões que propõe.

Carregados de histórias novas, muito além dos livros que li, eles chegam para compor as oficinas de Teatro. Nesse brincar de contar histórias, pelo qual iniciamos o nosso percurso, o corpo narra o acontecido – aqui, refiro-me ao corpo voz e sua inseparabilidade. Como um ato natural do humano, queremos nos mostrar. No caso dessa turma, alguns alunos relatam detalhes sobre suas descobertas, já outros tentam encontrar nesse primeiro contato algo que os conecte com a professora e colegas, para assim, relatar algum acontecimento.

Para que esse espaço seja comum a todos, e que a partilha de seus acontecimentos tenha a devida atenção, passamos a primeira atividade. Cada aluno é desafiado corporalmente a mostrar alguma ação ou cena que apresente uma situação que gostaria de contar aos colegas. Em seguida os colegas/observadores precisam desvendar essa ação/acontecimento. Prezo sempre por realizar essa atividade, pois assim como os alunos, também mostro meu acontecimento. Existem casos de alunos que não querem se mostrar no primeiro momento, por isso, respeitar é a melhor forma de cativar o aluno e compreender que cada um tem seu tempo.

Jean-Luc Nancy (2008) apresenta, em *Las Musas*, que a necessidade do humano para cativar mostra-se na dança, no canto, no desenho, no caso aqui, na ação de expor-se e narrar as suas experimentações e descobertas.

O humano começou pelo estranhamento de sua própria humanidade. Ou pela humanidade de seu estranhamento. Mostrar num traço o estranho que é, mostra a estranheza do mundo ao mundo mesmo e mostra tanto seu saber demonstrar como seu estranhamento (NANCY, 2008, p. 101)

Nancy me conduz a uma reflexão a partir das primeiras observações e explorações dos alunos ao entrarem em cena pela primeira vez para realizar uma proposta cênica. O objetivo da proposta é retratar um acontecimento, um ato vivido pelo aluno. O corpo já registou aquele movimento, pois faz parte do seu cotidiano e, portanto, é cheio de sentidos. Ao tentar mostrar a sua cena, o aluno para além de tentar observar a si mesmo, observa o outro com mais atenção. E, nessa desconexão do olhar, o aluno se observa de forma diferente,

pois identifica que suas ações não são mais do cotidiano, ele está ali em uma representação, que, para aquele momento, cativa seu colega observador.

É perceptivo que, durante o processo de experimentação cênica, estes alunos vão construindo um reconhecimento de si, autonomia, representatividade e outras tantas qualidades que são identificadas em sala de aula. Os alunos não encontram dificuldades para uma comunicação, pedem mais, querem sempre mais. Poderia dizer que procuram na ideia de teatro uma forma de encenar o cotidiano, brincar e ainda conseguir organizar seu pensamento sobre uma cena que estão constituindo, mas não é. O aluno faz isso em todos os lugares. O que difere são as formas de encenar. A ação dramática amplia as descobertas a partir da repetição lúdica.

A repetição, esta que é vista equivocadamente como cópia, pode ser, para o processo de hábitos particulares, um caminho para novas descobertas. Segundo Bachelard a ideia de hábito,

está logicamente associada à ideia do recomeço e da repetição. O hábito já tem, por si só, a significação de um progresso; o ato que recomeça, pelo efeito do hábito adquirido, recomeça com mais rapidez e precisão; os gestos que o executam perdem sua amplitude excessiva, sua complicação inútil; eles se simplificam e se encurtam. Os movimentos parasitas desaparecem. O ato reduz o gasto ao estrito necessário, à energia suficiente, ao tempo mínimo. Enquanto o dinamismo melhora e se especifica, aperfeiçoam-se a obra e o resultado. (BACHELARD, 2010, p. 78)

Assim como o hábito pode ser julgado como prejudicial em alguns momentos, por manter-se na mesmice, em outros, ele conduz à repetição, que por sua vez, está em constante mudança. Bachelard (2007, p. 78), afirma que, “A repetição que o caracteriza é uma repetição que, instruindo-se, constrói”.

Nesse sentido, a repetição apresenta um caminho glorioso para as descobertas de aprendizagem e ao observarmos o termo com mais atenção, podemos compreender a repetição, aqui, por diferentes pontos, como submissão e como um caminho para o processo criativo cênico.

No espaço escolar, me apresento em três funções. Como professora de Teatro, Artes Circenses - nas oficinas com duração de 1 hora semanal para alunos do 5º ano ao 8º ano, que optam estar nesse espaço - e como professora

de Artes acompanho estes mesmos alunos semanalmente em um período de 50 minutos em sala de aula, do 5º ano ao 1º ano do Ensino Médio.

Ao observar os alunos que estão em algumas das oficinas, nos seus diferentes níveis de ensino, consigo presenciar uma notável crescente durante sua permanência na oficina. A partir da percepção perante a expansão de seus movimentos, na participação em aula, na representatividade, características que os alunos passam a apresentar no grupo.

A disciplina de Artes tem o propósito de desacomodar uma estrutura escolar historicamente pré-estabelecida. Contudo, ao trazer o desenho, a dança, a música e o teatro, ainda causa conflito no cotidiano da escola, pois frequentemente a disciplina de “artes” serve apenas para pintar. Com o tempo e a experiência de serem desafiados a moverem seus corpos, os alunos vão sendo instigados e acabam por conhecer, durante a grade curricular, o teatro como parte da disciplina de artes. Dessa forma, são influenciados tanto pelas práticas quanto pelos colegas a conhecer mais a fundo a proposta do teatro na escola. Um aluno que experiencia um processo de reflexão sobre suas ações está aberto e sem medo perante o mundo que o cerca. Podemos dizer que se constitui como alguém atento e crítico.

A repetição pode ser vista com um olhar para o cotidiano, onde muitos de nós, no processo de escolarização e convivência aprendemos que um corpo silencioso, “comportado”, é mais respeitado do que um corpo expansivo, ágil e imponente. Segundo Strazzacappa (2001, p. 70), “as crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam”. Nessas ocasiões, o corpo ao receber repetidamente exigências disciplinares torna-se mais passivo e aprende que para se encaixar em uma sociedade o corpo precisa estar dócil. Nesse sentido, torna-se cada vez mais importante a presença das distintas artes na escola de educação básica.

Tomada por uma série de fatores que envolvem sensações, afetos, sentimentos, músicas, objetos cênicos, espaços, companheiros de cenas, tudo pode influenciar um momento de repetição no exercício do teatro. Com a chegada dos novos a repetição não pode ser explícita, deve ser em tom de brincadeira, pois existe uma resistência em relação ao “fazer novamente” que



impede a abordagem no primeiro momento. Para além, a repetição é entusiasta mostra que a cena que estava finalizada pode ser repetida, e repetida, e nunca será a mesma. Uma apresentação nunca será igual à outra. Tudo tão vivo, impossibilita que a atenção saia divagando pelo palco, pois todos precisam estar atentos aos acontecimentos a sua volta.

Muito antes de uma cena ser vista como repetição, o corpo antecede qualquer ideia que se considere primordial. “A repetição do corpo não é igual, não é a mesma, a cada repetição, são inventadas novas maneiras de ultrapassar de se superar, de fazer diferente, de ‘educar’ o corpo a mudar” (MONTEIRO, 2009. p. 91).

Por tanto, o aluno que chega não tem compreensão dessas possibilidades do corpo. É a partir dos exercícios, da atenção, da repetição, que o aluno se reconhece. É perceptível neles a transformação corporal que parte da repetição, pois expandem os movimentos, se observam e atualizam o mundo a sua volta, atualizando experiências vividas. Porém, como afirmou Bachelard (2007, p. 81) o passado “só se atualiza na proporção que obtém um êxito”, pois “segundo o lento amadurecimento dos desejos, vemos bem que a *conquista* é lenta. A *derrota* que é breve. O desejo lentamente formado se desfaz num instante” (BACHELARD, 1991, p. 27, grifos do autor). É para repetir os êxitos que existe o interesse da repetição, caso não ocorra o êxito, é bem provável uma desistência. Nesse sentido, o jogo, a dimensão lúdica de ser desafiado pelas resistências do mundo, contribui para que essa repetição em espaço de experimentação não se torne uma ação desmobilizadora do aluno. Antes promove uma dinâmica que permite viver a adversidade provocada como promessa de dominação, como devaneios de uma vontade. Por isso, talvez, Bachelard (1991, p. 17) possa interrogar “que seria uma resistência se não tivesse uma persistência”.

### **3.2. Exposição e Atenção.**

Envolvidos nas propostas que o teatro propõe, os alunos procuram na oficina algo que diferencie as suas vivências da sala de aula, para além do

estudo das disciplinas e tarefas escolares, pois estão em busca da *espontaneidade*. Segundo Ostrower (2007),

Na espontaneidade seletiva se fundamentam os comportamentos criativos. Poder responder de maneira espontânea aos acontecimentos significa dispormos de uma real abertura, sem rigidez ou preconceitos, ante o futuro imprevisível. Espontâneos, tornamo-nos flexíveis. Conseguimos adaptar-nos às contingências, reorientar as nossas atividades e os nossos interesses de acordo com novas necessidades contidas nas circunstâncias novas. (OSTROWER, 2007, p.148)

Convém ressaltar que a espontaneidade muitas vezes é confundida como algo “livre”, onde tudo pode ou livre de influências, porém a espontaneidade ela é seletiva e está em posição de acontecer quando é significativa para nós.

Por isso, apresento no primeiro encontro o momento em que identifiquei, nos alunos novos, o medo da exposição, o cuidado com as palavras, assim como, o receio de apresentar uma ideia “certa ou errada”. Quando tratamos de exposição no espaço cênico, a conduta, em casos isolados, limita-se às exposições breves. Não somente o ato de estar em cena como exposição, mas em outros âmbitos também podemos identificar, como no caso de um estudante que canta ao fundo da cortina ou até mesmo do responsável por conduzir e pensar a iluminação do espetáculo.

É com um olhar atento que as primeiras introduções ao teatro são feitas. Segundo Larrosa (2018, p. 230), “a função do professor é chamar os novos para o mundo” ao mostrar que todos são importantes para aquele espaço e apresentar aquilo que todos têm em comum, o corpo e o desejo, por menor que seja, de estar ali fazendo teatro. Para isso, ainda encontro no jogo a melhor forma de conduzir esses alunos às descobertas.

As primeiras descobertas na oficina de teatro são vistas como um momento para cativar aqueles que estão chegando, pois, a ideia de construção cênica é vista como montagem de um espetáculo a partir de uma dramaturgia literária. Nesse momento, as descobertas vão acontecendo. O teatro é, além disso, um modo de expor-se e experimentar-se em jogo na relação atenta com o outro, observar a si e suas relações com o espaço e mundo, e tantas outras

possibilidades. É um espaço confortável de se estar, porém com um turbilhão de sensações que acontecem no corpo e pelo corpo, que vem a dialogar com o movimento e o gesto durante a representação e/ou improvisação. Ambas exigem imaginação.

Nesses momentos de descoberta alguns encontram no teatro a retomada do brincar, outros, brincam de teatro, porém, esse “brincar” contém regras que, aqui, chamo de jogo cênico. No âmbito do pensamento pedagógico ouvimos que atualmente os jovens “aprendem brincando”. Mas, ainda é muito forte a desconsideração educacional pela relação entre educação e jogar e brincar, amplamente concebidos como ações que não são dignas de ser educacionalmente levadas a sério. Aos poucos vão perdendo força e dando espaço ao ensino como forma cênica de aprendizado. Porém, como afirma Gadamer (1997),

na experiência da arte, falamos de jogo, jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte (GADAMER, 1997, p. 174).

No teatro o jogo está muito presente por ser condição de sua realização ou efetuação. Porém, essa dimensão lúdica do teatro é entendida inicialmente, pelos alunos, como um momento de diversão ou brincadeira e não como um processo interativo lúdico, que para além de divertir, aborda questões como o foco, reconhece diferentes instruções e percepções do vivido. Gadamer (1997) complementa,

A estrutura de ordenação do jogo faz que o jogador desabroche em si mesmo e, ao mesmo tempo, tira-lhe, com isso, a tarefa da iniciativa, que perfaz o verdadeiro esforço da existência. Isso aparece também no espontâneo impulso à repetição, que surge no jogador e no renovar-se permanente do jogo, que cunha sua forma (GADAMER, 1997, p. 179)

Por isso, o jogo cênico no espaço escolar, constitui importante momento de escuta entre aluno e professor, pois é com a vivência de estar em ação com outros colegas que os alunos espontaneamente jogam sem medo do erro.

Torno, assim, o jogo uma das primeiras formas de “chamar ao mundo do teatro” o aluno que adentra a oficina, pois é a partir dessa vivência, que possibilita identificar que dentre o certo ou errado, existem diversas formas de fazer teatro e que o julgamento não cabe aqui, já que estamos jogando. Além disso, há casos de alunos que já estão há mais tempo participando da oficina e, em virtude das experiências vividas nos anos anteriores, contribuem com o auxílio na apresentação desse mundo aos novos integrantes.

O encanto pelo teatro é reafirmado quando o grupo consegue entender esse processo e significar o sentido de suas ações em cena. Quando começam a representar o mundo no palco e a partir da ação identificam que, pela exposição, apresentam corporalmente um significado ao outro. Porém, essas ações só são possíveis graças a atenção que a elas dispensam.

O simples exercício de pedir para que os alunos varram uma sala, sem utilizarem uma vassoura, apenas explorando a sua imagem, causa um empenho dos alunos para uma observação mais atenta ao cotidiano. Ao olhar para objetos<sup>21</sup> e pegá-los para sentir o peso, para quando chegar na oficina, poder mostrar corporalmente o manuseio do objeto imaginário. Escovar os dentes, é motivo para dar mais atenção ao modo como os movimentos são realizados para conseguir demonstrar com êxito a ação representada para o grupo e ser compreendido. O cuidado como o braço se movimenta ao caminhar devagar ou acelerado. Como reagimos a situações inusitadas. O corpo fica rígido ao sentir o frio, ou a expansão do corpo no calor, até mesmo quando esse corpo com calor adentra no mar para banhar-se. São ações do cotidiano que fazemos sem nos dar conta como nosso corpo sente e o realiza. São indicações breves como essas que favorecem uma expansão para observar com mais atenção o mundo. Segundo Spolin,

o mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele (SPOLIN, 2015, p.13).

---

<sup>21</sup> “O objeto não é reduzido a um único sentido ou nível de compreensão. O mesmo objeto é muitas vezes utilitário, simbólico, lúdico, conforme os momentos da representação e, sobretudo, conforme a perspectiva da apreensão estética” (PAVIS, 2017, p. 266)

Ao passo que o aluno experimenta diferentes possibilidades em jogos, ele compreende que o corpo por si só é capaz de apresentar um acontecimento, narrar uma história ou situação corporalmente.

Jorge Larrosa (2020) destacou a relevância da atenção quando falou na conferência de abertura na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES<sup>22</sup>, em 2020, no evento *Las artes del oficio de enseñar*, ao mencionar Paul Valery para enfatizar que devemos dar mais atenção às palavras. “Quantas coisas mudariam diante dos nossos olhos se a duração da atenção aumentasse um pouco mais”

A intensão dessa proposta é permitir que o aluno alcance o estado de atenção poética. Muitas vezes compreendi a concentração como uma forma de focar, de centrar o olhar atento aos acontecimentos. Porém, observo que a concentração nos limita a alcançar o estado de uma “atenção espalhada”<sup>23</sup>. Para Richter (2005, p. 102), a dimensão poética exige uma atenção distraída, “atenta em seu percurso indefinido em todos os sentidos, desperta a todos os diversos aspectos e relações que possa integrar ao fluxo do viver”. Nesse sentido de adesão ou abertura vital ao mundo, as artes implicam “uma ‘atenção espalhada’ que amplia nossa ‘visão’ em sua abertura ao imprevisto e ao estranhamento, que despertam a atenção para o oculto que há nas coisas e em nós”.

Aqui, nessa dissertação, ao invés de abordar a hegemônica ideia de “concentração” considero necessário trazer a atenção poética, por ser esta a responsável pela abertura da percepção de acontecimentos interativos no e com o mundo dos estudantes.

---

<sup>22</sup> O II Seminário Internacional e o III Seminário Nacional – Formação pedagógica e Pensamento Nômade: Ensino, Docência e Criação, ocorreu nos dias 16, 17, 25 e 26 de novembro. Jorge Larrosa, foi convidado para a abertura da conferência intitulada *Las artes del oficio de enseñar*.

<sup>23</sup> Richter (2005, p. 102), a partir do pensamento de Anton Ehrenzweig (1908-1966), na obra *A ordem oculta da arte* (1977), compartilha sua constatação de que existe uma ordem oculta na arte que “é essencialmente ‘polifônica’ quando se desenvolve ao mesmo tempo em diversas camadas superpostas e não apenas em uma única linha de pensamento. É por isso que a criatividade exige uma espécie de atenção difusa e espalhada em contradição com nossos hábitos normais e lógicos de pensar”.

Richter (2005), ao trazer a análise fenomenológica da atenção de Eugène Minkowski<sup>24</sup>, sob sugestão de Bachelard (1989) em *A poética do espaço* (1957), contribui para compreender a importância que a atenção cumpre no papel vital de “não permitir que nos imobilizemos diante das coisas do mundo em seu poder de nos fazer ‘se deter em...’ um objeto ou uma ideia para salvaguardar a vida que palpita em torno de nós” (RICHTER, 2005, p. 101). É afirmar, com os autores, que “um certo coeficiente de desatenção à vida, no próprio âmago da percepção atenta, fosse vital para a dinâmica da vida mesma” (RICHTER, 2005, p. 101). Considero essa afirmação ou reflexão especialmente relevante para assumir a exigência, nas atividades lúdicas que requerem exposição, de uma atenção distraída para o que há de não percebido ainda nas coisas e em nós.

Tal consideração em torno do não percebido permite refletir a relação entre a atenção e a capacidade de se espantar e admirar. O encanto e o prazer se revela e expõe o espanto diante de outros modos de estar no mundo. Por não se tratar de mera “novidade”, tão comum na sociedade do consumo, a agudeza da atenção distraída – ou poética – está no ato de admirar-se diante do mais comum. Não menosprezando o grandioso e o espetacular, o admirável pode ser encontrado também nos detalhes do cotidiano que convivemos. Nesse sentido, Bachelard (2018, p. 113) propõe substituir diante do mundo a percepção pela admiração ao afirmar que o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações. “Admira primeiro, depois compreenderás” (BACHELARD, 2018, p. 182). Há aqui uma circularidade dinâmica desencadeada pelo espanto e admiração que leva à atenção e, por sua vez, estar em atenção prepara e favorece para o espanto e a admiração.

No grupo, ao se sentirem completos em estado investigativo do corpo em movimento, quando o corpo assume a posição de criador dessa

---

<sup>24</sup> Eugène Minkowski (1885-1972) foi um psiquiatra francês reconhecido pela abordagem da fenomenologia em psicopatologia a partir da exploração da noção de “tempo vivido”. Para o autor, segundo Richter (2005, p. 102), “o pensamento avança e torna-se produtivo quando banha-se nas fontes vivas que o circundam”. Ou seja, o pensamento exige “delicados movimentos oscilatórios de distração” (RICHTER, 2005, p. 102). A fenomenologia de Minkowski permite compreender que “essa atenção distraída é adesão ou abertura ao mundo, quando capaz de nos deter, reter nossa atenção e nos fazer ir até à imensidão da vida que há fora dela” (RICHTER, 2005, p. 102).

dramaturgia, todos são personagens principais deste espetáculo, pois cada um e cada uma se envolvem de sua forma e com suas admirações. Em um grupo que apresenta esse envolvimento no projeto é possível reconhecer a “cara” de cada um no espetáculo.

Em anos anteriores, noutros processos, essa produção, muitas vezes, já vem acontecendo até os alunos identificarem que estão constituindo um espetáculo.

Quando trabalhamos com atores, com suas formações na área das Artes Cênicas, encontramos alguns caminhos prontos, onde a decisão de ficar parado, seguir, pausar quando necessário, é do diretor. É ele quem tem a palavra final. Já no contexto escolar, opto por dar abertura à palavra do aluno, pois vejo como um *processo*<sup>25</sup>. Vejo como minha função apresentar o caminho, mostrar quais são os principais passos. Tornar esse percurso virtuoso para aqueles que decidirem enfrentá-lo.

O espetáculo final é muito além de uma dramaturgia literária, ou de uma cena perfeita, são os caminhos que o aluno percorre na oficina que o torna capaz de compor uma dramaturgia corporal, pois o foco é o processo de investigação corporal.

Surgem aí os desafios à docência em teatro. Como desenvolver estratégias para que os alunos consigam experimentar diversas possibilidades cênicas, para que possamos adentrar na *investigação colaborativa*<sup>26</sup> de um espetáculo cênico? Estamos cientes de que, a cada novo ano o grupo é composto por alunos novos, com seus ideais e anseios sobre os seus encontros com o teatro. Por isso, a proposta é preparada a partir do encontro anterior, e para cada novo encontro é necessária outra abordagem, um novo processo de investigação no qual é ele – o estudante – que irá nos dizer a qual velocidade andar.

---

<sup>25</sup> “Processo opõe-se a estado ou a situação fixada” (PAVIS, 2017, p. 306). Com o tempo nas experimentações cênicas, comecei a compreender que os alunos tinham muito a contribuir na construção dos espetáculos, por isso, dar voz ao aluno é permitir sair do comodismo e conhecer novas formas de ver o mundo e pensar junto soluções em e da cena.

<sup>26</sup> A investigação colaborativa é nesse caso, de estar junto com o grupo e auxiliar, pensar, sugerir, questionar e experimentar em ato. Saber reconhecer de forma generosa a ação do outro no processo para poder auxiliar. É companheirismo em jogo.

Ao apresentar esse formato de processo tenho como intenção favorecer a prioridade para o percurso dessa construção cênica, na qual o foco é a dramaturgia corporal. Esta que intencionalmente narra, trabalha com o objetivo de apresentar plasticamente uma história. É em torno desse virtuoso percurso educativo, das construções dramatúrgicas corporais no processo coletivo em teatro, o da construção cênica, com foco na dramaturgia corporal e os desafios da construção coletiva com alunos do Ensino Fundamental II que o processo é desencadeado e efetivado.



#### 4. CORPO NO MUNDO: CORPO NA ESCOLA

*No canto do cisco  
No canto do olho  
A menina dança  
E dentro da menina  
A menina dança  
E se você fecha o olho  
A menina ainda dança  
Dentro da menina  
Ainda dança  
Até o sol raiar  
Até o sol raiar  
Até dentro de você nascer  
Nascer o que há!*

Novos Baianos

É possível apresentar o mundo? Quando se é professora, um dos objetivos é poder apresentar aquilo que ainda não foi pensado pelo aluno. Muitas vezes o novo emerge até para nós. Durante um discurso ou uma proposta de exercício, encontra uma ideia nova ou um encaixe de quadril que te permite ficar mais tempo em equilíbrio, pois só o que permanece no corpo pode ser atualizado, repetido. A ação de ser professora me ensina muito mais do que posso ensinar aos alunos. Na docência, somos lançados ao mundo comum a todos, porém cada um olha conforme escolha e enfrenta os desafios que o mundo apresenta.

Esse que sabe ser desafiado, que a toda ação apresenta uma reação, chama-se corpo, “uma unidade plural de sentidos” (NANCY, 2008, p.142). O corpo sabe dançar, cantar, apresenta gestos, enfim, antes de comunicar se movimenta e provoca sentidos. Aqui, Bourscheid e Richter (2014, p. 39) contribuem para compreender que expressão e gesto estão envolvidos num mesmo todo, sendo o fenômeno expressivo justamente esse todo, não há

necessidade de comandar, ou “estimular” o corpo para que ele se expresse, pois, ele se move, se expressa e isso é ritmo.

Um modo de ação que, por ser movimento do corpo no mundo, implica para Merleau-Ponty (1999, p. 229), “uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão” e, portanto, “a expressão é a linguagem da coisa mesma e nasce de sua configuração” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 432). São os estudos e as práticas em teatro na escola que possibilitam essas descobertas, ou melhor, essa investigação.

Assim como precisamos nos desconstruir, estou em desafio diário, aprendendo sobre isso. Pesquisar um corpo que pensa, é ampliar minhas possibilidades de estar no mundo, mas ao mesmo tempo, é também focar distraidamente um caminho. Por isso, em Michel Serres, Maurice Merleau-Ponty e Jean-Luc Nancy o diálogo é potente de encontros que causam alegria em estudar o enigma do corpo sensível-senciente.

Agarrada nos processos cênicos, com alunos tão jovens, esbarro em situações que me movem a compreender filosoficamente esse corpo que está em ato a cada passo que se desdobra em grandeza. Para além, encontrar-me nesse estudo, por ser uma amante do corpo e das descobertas de sua potencialidade, é um grande desafio. Para que possamos compreender por onde caminhamos, Silvio Gallo (2015) relembra Michel Serres que, na introdução de um de seus livros – Filosofia Mestiça – apresenta através de Arlequim e Pierrô a ideia de educação como travessia.

A bela metáfora: aprender é lançar-se ao rio, buscando, a nado, atravessar de uma margem a outra. Mas o que importa é lançar-se ao movimento, partir, iniciar o processo. É a travessia que conta, muito mais do que a chegada. E essa travessia é mistura, é mestiçagem, encontro fundamental com o outro, mas especialmente o processo de misturar-se com ele, confundir-se com ele. (GALLO, 2015, p. 238)

A partir desse entrelaçamento, as ligações vão acontecendo na ação mesma desse reconhecer e apresentar o mundo de forma coletiva, tanto do aluno quanto da professora que conduz o processo educativo.

Partimos, então, da relação do corpo no mundo, este que permite uma amplidão de possibilidades e caminhos a serem desbravados e produzidos. Já

o corpo, aparentemente frágil, não enxerga barreiras para os desafios, aprende a caminhar e desvendar os mistérios. Para Michel Serres, no livro *Os Cinco Sentidos* (2001), o corpo

não se comporta, nem por sombra, como receptor passivo. Por mais que a filosofia o ofereça ao dado do mundo, estabelecido ou deformado, mole e feio, recentemente tornando repugnante. Ele se exercita, treina, quase por si mesmo, ama o movimento, espontaneamente, regozija-se entrar em ação, saltar, correr ou dançar, só conhece a si mesmo, imediatamente e sem linguagem, na e pela sua impetuosidade, descobre sua existência no ardor muscular, quase sem fôlego nos limites da fadiga (SERES, 2001, p. 324).

A partir desse *conhece a si mesmo*, é possível compreender que todas as vivências nos possibilitam inaugurar movimentos, por menor que seja esse encontro com o mundo. Já ouvi várias vezes, em sala de aula, alunos falarem “não sei cantar”. Porém, quando instigados num espaço de acolhimento, esse aluno inicia uma cantoria e ao tentar concretizar a canção, leva a sério, acaba por se descobrir, admirado com a voz que poucas vezes havia ouvido cantando. Nesse sentido, a atenção poética para esse encontro com o mundo que ocorre em sala de aula é ato ético de responsabilidade docente.

Responsabilidade remete à raiz ‘responder’. Em sentido literal, a responsabilidade indica a disposição de alguém de ‘responder’ ao outro o seu agir. Implica assumir, na docência, tanto a responsabilidade de respeitar o outro ao tratá-lo com atenção quanto de prestar atenção ao próprio agir docente. Nem tudo e nem em todos os momentos o que atentamos acabamos respeitando, mas o que intencionalmente prestamos atenção também acabamos respeitando. A atenção, já destacou Larrosa em conferência acima citada, não é frequente. A atenção docente ao corpo do outro exige olhar com cuidado, sem pressa e com flexibilidade suficiente para desviá-lo quando a situação o exija. O respeito ao outro requer uma atenção e a atenção um determinado modo de aproximação ao outro corpo que orienta e situa nosso corpo no mundo. Do olhar atento surge a responsabilidade e o respeito. Uma atenção ética que conduz a uma ética do respeito para com a convivência no mundo, nos fazendo perceber mais profundamente o mundo, em especial o escolar, porque desvela nosso corpo nessa ação intencional.

Durante o processo de estudo cênico, quando uma indicação é dada, para um grande grupo, quem conduz nunca sabe ao certo o que pode acontecer, como serão essas reações. Além de engrandecer o processo, é notável o fato de que novas descobertas estão acontecendo. Para Merleau-Ponty (1999, p. 277-78), “se ele - o corpo - é uma unidade expressiva que só quando assumida se pode aprender a conhecer, então essa estrutura vai comunicar-se ao mundo sensível”. Ao possibilitar encontros que diferem no cotidiano, vamos em direção à “*Fenomenologia da percepção*” (1999), que aborda para além do ato de conhecer algo como objetividade o ato de sentir como ato “vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84). Nessa concepção, a experiência sensível “é um processo vital assim como a procriação, a respiração ou o crescimento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 31).

Para Maurice Merleau-Ponty (1999, p. 278) a teoria da percepção é quando “reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo”. Para tanto, o corpo que está no mundo é exigido a estar aberto às experiências que o mundo oferece, pois é a partir delas que o mundo é ampliado.

Michel Serres (2001) apresenta, durante uma narrativa com diversas situações, acontecimentos que causam alegria. Para a surpresa de quem o lê, e se encontrar nessas situações, é com ele afirmar que os encontros nos causam alegria, que conhecer a si mesmo promove alegrias. O que mais me chama a atenção é a dança, prática sempre executada como uma forma de contemplar a vida. Mas, Serres (2001, p. 331) apresenta o vislumbre do corpo e a potência desse encontro ao nos forçar a ultrapassagem de ideias gerais e com ele compreender que “um corpo jamais nasceu antes de ter dançado”.

A dança reina antes da linguagem, como música do corpo. Conta o início do tempo: corre e salta num ritmo que se repete, entre em redundância, reencontra gestos, refaz passos, enrola-se sobre si mesma, mas de tempos em tempos, surpreendi com uma atitude súbita, o corpo acaba de inventar uma cifra nova, a dança semeia o inesperado no retorno eterno do ritmo, o começo do tempo (SERRES, 2001, p. 330-331).

Porém aqui não se trata de dançar por dançar, assim como muitas vezes fazemos no âmbito cotidiano. É uma dança que desconstrói e reconstrói ao habitar o extraordinário que suspende o ordinário da vida de todos os dias. Para cada movimento que possa habitar, o corpo é instigado a querer mais, a saber mais. O mundo é uma produção nossa e assumir esse saber permite querer sempre algo mais.

Para abordar o corpo em movimento cênico na escola a partir de um corpo que representa, um corpo que improvisa e um corpo que joga, apresento uma reflexão que busca destacar que o corpo em ato é sensível e têm sentimentos, vive em situações de vitalidade a partir do exercício e da repetição, da atenção e da exposição, pois é um *corpo criador*<sup>27</sup>.

Merleau-Ponty (1999, p. 32) destaca a distinção entre sensível e sentimento ao afirmar que o sensível é da dimensão dos sentidos – aquilo que se apreende com os sentidos mas não como efeito de um estímulo exterior, pois os sentidos não são “condutores” – instrumentos ou meios – por envolverem relações, percepções ou compreensões e o sentimento é da dimensão da emoção – das condutas passionais. Nas palavras de Merleau-Ponty (1999, p. 256), “a emoção é a variação de nosso ser no mundo”, ou seja, os sentimentos e as emoções são culturais, “são inventadas assim como as palavras” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 257). Aqui, o filósofo adverte para não “reduzir a linguagem à expressão de emoções” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 256). Advertência que permite resistir à generalidade das concepções de que as artes “liberam as emoções”.

#### **4.1 Corpo que representa: corpo que improvisa e joga.**

---

<sup>27</sup> “O homem não está aferrado aos ditames de sua natureza, ele é o criador dos significados e dos valores que guiam sua existência” (LE BRETON, 2009, p. 242). Por isso, o *corpo criador* nesse sentido, refere-se à ação de ao encontrar o outro mimetiza como expansão do aprendizado corpóreo.

*Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

João Guimarães Rosa

A mímica é profundamente vinculada aos jogos, brincadeiras, assim como constitui um modo de comunicação. Em sala de aula, optamos geralmente pela mímica como um modo de introdução da cena com o objetivo de não depender da palavra para justificar as ações.

Em um jogo de introdução ao teatro com apoio de Jacques Lecoq, no livro *O Corpo Poético: uma Pedagogia da criação teatral* (2010) é solicitado que o ator entre em cena e não faça nada. Porém, ao entrar em conflito com a situação e suas emoções, o ator começa a fazer ações, movimentos supérfluos, apenas para chamar atenção. O ator, devido a vários fatores, comunicou então que não executou aquilo que foi solicitado: a ação de não fazer nada.

Ao solicitar ao aluno que está em uma oficina de teatro com intenção de representar, brincar, jogar, e até mesmo superar seus medos de se expor, convido a fazer experimentos como este sem o objetivo de “ensinar o que é certo ou errado”, mas atentar-se perante os acontecimentos e as informações que lhe serão transmitidas.

Considero importante refletir essa experiência corporal proposta aos alunos na oficina de teatro. Ao observar os seus movimentos durante o jogo da representação identifico que muitos deles estão com receio da exposição e, por isso, ao entrarem em cena fazem graça, estalam os dedos, agem com leves batidinhas nos pés. Muitas vezes se esforçam para arrancar sorrisos ou gargalhadas de quem observa, mas a ação de ficar parado é aparentemente impossível. Ao conduzir a atividade, vou repetindo o objetivo da cena. Quando alguns alunos observam essas ações, com movimentos supérfluos, já adentram a cena com uma outra visão e a intenção de ficar em pausa.

Ficar em pausa em cena é também estar em ação. Mas isso só é sentido, observado, após cada aluno ter realizado essa prática. A atenção dada

para cada atividade é fundamental. O corpo ao estar em cena no palco representa, seja parado ou agindo, basta a intenção.

Quando trabalhamos essa intenção ao entrar em cena, muitos alunos estufam o peito e entram em cena. Parece que entram marchando. Mas a intenção é mais sutil que isso. Ela é responsável por chamar os olhos do público. Ao entrar em cena 5 alunos, sendo que apenas um recebeu uma indicação do que fazer em cena, os demais entram fazendo diversas ações. O espectador costuma direcionar o olhar para aquele que tem uma intenção, pois ele sabe o que está fazendo. Por mais que os demais alunos em cena já estejam mais organizados representando uma ação.

O grupo é fundamental nesse processo de descoberta, pois em conjunto vão descobrindo a importância da atenção e de como a mímica auxilia nesse processo de interações no grupo.

Primeiramente entendemos o que a mímica, segundo Dario Fo (1998), no livro *Manual Mínimo do Ator* (1998), veio a ser constituída “entre os gregos e os romanos com a palavra mimar o que significava utilizar o corpo e a voz” (FO, 1998, p. 268), além de outros quesitos circenses. Era possível, então, utilizar todos os meios de encenação. Já a “mímica” da antiguidade “recaía a censura como sobre tudo aquilo que o poder não consegue administrar ou utilizar em vantagens próprias”, quando a plebe tornou o mimo como uma forma de demonstrar seus interesses, tornou-se então aceitável a utilização do mimo. Hoje na “convenção moderna, mimo é igual a atuar sem palavras” (FO, 1998, p. 268).

No contexto de uma escola de atores, Jacques Lecoq (2010) aborda a mímica e apresenta a “mímica pedagógica”. Nesse dialogar, defende sua ideia dizendo que a “mímica congelou-se a partir do momento em que se desligou do teatro. Voltou-se para si mesma e apenas um certo virtuosismo pôde lhe dar sentido” (LECOC, 2010, p.51). Visto como algo separado daquilo que acontece no teatro, ele enfatiza que “o ato da mímica é um grande ato, um ato da infância: a criança faz mímica do mundo para reconhecê-lo e preparar-se para vivê-lo” (LECOC, 2010, p.51). É um jogo de faz-de-conta.

A palavra “mímica” tornou-se tão reduzida de sentidos, que o termo “mímica pedagógica” permite que o fazer mímica torne-se, aqui, um conhecimento investigativo corporal com o propósito de “descobrir a coisa com mais frescor” (LECOQ, 2010, p.52). Podemos dizer que dessa proposta cênica o que emerge é um potente caminho para explorações e experiências corporais.

Uma das situações rotineiras nos exercícios lúdicos é acolher o aluno que busca primordialmente a palavra. Essa busca impede que o corpo rerepresente aquilo que é capaz de sentir e comunicar. Não se trata de negar a voz, ela existe e se mantém ali, segue sendo presença, mas não como ação primordial. Implica a tentativa de tornar a ação primária para que não ocorram casos como se eu fosse falar em cena “estou feliz”, porém meu corpo não demonstra cenicamente isso.

O corpo comunica como um todo, mas em estado de representação cênica, devido as suas tensões com o outro e com o fato de estar em cena, impede no primeiro momento durante o exercício a restrição de não falar. Essa restrição gera um estado de agonia por fugir dos hábitos cotidianos e, por isso, constitui um processo de reconhecimento corporal.

Reconhecer que a partir do hábito o “não” que era falado passa a ser representado com o balançar do dedo indicador, mas que ao ser explorado em suas possibilidades corporais, pela representação cênica, passa apenas a ser significado com um olhar que nega. Pode parecer que esse método seja um pouco duro, o que não discordo, porém é um caminho para aguçar o corpo a interagir além da palavra. Um caminho de resgate da vitalidade primordial do corpo nos atos de “receber, emitir, conservar, transmitir” como

atos especializados do corpo. Em seguida, a imitação engendra a reprodução, a representação e a experiência virtual, termos consagrados pelas ciências, pelas artes e pelas técnicas de simulação do computador. Os novos suportes de memorização e de transporte de signos, como as tábuas de cera, o pergaminho ou a imprensa, fizeram com que esquecêssemos a prioridade do corpo nessas funções; as culturas sem escrita ainda os conhecem (SERRES, 2004, p. 68-69).



Serres (2004, p. 68), para destacar que “não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiro no corpo inteiro” contribui para compreender que se a presença gestual do corpo apresenta uma função cognitiva própria eliminada pela lógica racional, “a imitação supõe, ao contrário, a atividade sensorial” (SERRES, 2004, p. 68). Nesse sentido sensorial<sup>28</sup>, a *mimesis*<sup>29</sup> é uma das fontes de ação na convivência mundana ao promover o ato de reconhecer-se para além da palavra. Como reconhecer os outros sem experimentá-los em seus gestos? “Como aprendê-los sem imitá-los, como imitá-los sem aprendê-los? A repetição desse círculo cresce e nos faz crescer” (SERRES, 2004, p. 68). É uma busca pelo reconhecimento da expressividade corpórea, já existente, porém, com uma atenção para si ou então para a expressividade dessa ação. Um modo de pensar a partir do corpo próprio (MERLEAU-PONTY, 1999).

Vale lembrar que, segundo Gadamer (1997, p. 184), “todo representar, de acordo com sua possibilidade, é um representar para alguém. O fato de se ter em mente essa possibilidade como tal é que produz a peculiaridade do caráter lúdico da arte”. O que nos leva a pensar que toda ação em cena ou fora de cena é representação. Porém, destaco que aqui a representação tem o objetivo cênico no qual a cena obtida, a partir de improvisação e jogo, tem o objetivo de organizar uma narrativa. O que funda tudo isso é a certeza de que após todo o processo concluído, há uma apresentação – muitas vezes o momento mais esperado pelos alunos.

#### **4.2. Corpo que improvisa: corpo que age com outro.**

---

<sup>28</sup> Para Serres (2004, p. 69), “se a imitação supõe uma atividade dos sentidos, ela com frequência os domina”.

<sup>29</sup> A *mimesis* está entre os debates mais antigos – e inflamados – do pensamento ocidental e a relevância desse estudo não cabe nos limites dessa dissertação. Porém, considero importante destacar a advertência de Costa Lima (2003, p.79) de que “a reflexão sobre a *mimesis* não tem fruto se a confundirmos com o discurso exclusivo à arte, o que nunca foi afirmado pelo pensamento grego, nem mesmo quando Aristóteles o utiliza como chave de sua poética. Na arte, a *mimesis* apresenta apenas sua mais clara concretização, define apenas seu impulso básico: experimentar-se como um outro para saber-se, nesta alteridade, a si mesmo”. Reflexão que aponta para potente definição ou concepção de narrativa e dimensão ficcional (RICHTER, 2016).

Partimos da ideia de que temos apenas um palco vazio e que muitos desejos e vontades querem ser representados àqueles que querem nos olhar. Ao chegar o momento da *improvisação* temos que estar cientes de que a condição para improvisar é ter um bom recurso técnico daquilo que iremos fazer. Segundo o *Dicionário de Teatro* (2011) de Patrice Pavis, a improvisação é a “técnica do ator em interpretar algo imprevisto, não preparado antecipadamente e ‘inventado’ no calor da emoção” (PAVIS, 2011, p. 205). Ou seja, nesse jogo o ator é exigido a estar abastecido de um “saber fazer” que possibilite estar em improvisação.

Aqui não estou tratando de atores, mas de estudantes. Como professora identifico que a possibilidade de pensar em montar algo cenicamente na escola requer dos alunos algum recurso técnico que apoie sua produção. Muitas vezes questionei - E se a própria vivência do aluno fosse esse recurso?

A cada processo que inicia, a improvisação é sempre muito almejada, mas para que possamos nela adentrar e a explorar ludicamente exige o recurso da reinterpretação. Para Lecoc (1998, p. 59), a reinterpretação trata de trazer situações simples do cotidiano e, portanto, “é a maneira mais simples de restituir os fenômenos da vida”. São situações simples, como o ato de caminhar, esperar o ônibus, fazer compras no supermercado, ações que fazem sentido ao aluno e que permitem adentrar no mundo do gesto e do significado em cena.

No âmbito da experimentação - aquilo que ainda não foi efetivado ou finalizado - é muito comum entre os alunos surgirem gestos que não possibilitam uma leitura. Quando o aluno está imerso em seu processo de investigação, é necessário acolher ou presenciar situações em que uma narrativa corpórea está sendo construída e, no seu desenrolar, o aluno vem a se perder e tornar a narrativa confusa, tanto para ele, como para quem o vê. A posição de professora/diretora é fundamental nesses momentos.

É a partir da leitura corpórea que posso assumir e afirmar a importância da fundamentação da consciência corpórea e adentrar na pesquisa sobre o assunto. Para Chauí,

A consciência realiza atos (perceber, lembrar, imaginar, falar, refletir, pensar) e visa a conteúdos ou significações (o percebido, o lembrado, o imaginado, o falado, o refletido, o pensado). O sujeito do conhecimento é aquele que reflete sobre as relações entre atos e significações e conhece a estrutura formada por eles (a percepção, a imaginação, a memória, a linguagem, o pensamento) (CHAUI, 2000, p. 149-150).

Quando apresento aos alunos um sentido para aquela ação, estou auxiliando a estabelecerem a necessária conexão entre a ação e o sentido. Em uma atividade de improvisação, realizada em 2018, um aluno deveria investir diferentes formas de se relacionar com um balão. O aluno iniciou a ação de diálogo com o objeto, depois passou a agir como se estivesse magoado até chegar um estado de fúria ao perceber que havia “machucado” o objeto, em seguida, pediu desculpas com uma carícia. Nessa última ação ele se apresentou constrangido perante seus colegas por estar acariciando um balão. Nesse momento, solicitei que ele retomasse a ação como se estivesse acariciando sua mãe. Foi um momento muito significativo, pois a postura dele mudou, os olhos observavam o objeto com mais atenção e a mão passava pelo balão como se pudéssemos ver onde ficavam os olhos, os cabelos, a boca de sua mãe. A ação estava completa, com intenção, atenção e nos comunicava um sentimento de puro afeto entre o filho e sua mãe.

Nesse momento também percebi, como professora, a importância da atenção aos gestos dos estudantes quando estão em cena. Como docentes, não podemos deixar passar detalhes que contribuem para o êxito dos alunos. O processo serve justamente para que possamos intervir nos detalhes. Por isso, contribuir para significar as ações, favorecer relações com as vivências dos alunos não nos deixa cair em armadilhas da cena.

No livro *Movimento Total*, José Gil (2004) ao abordar o gesto, alerta que não podemos confundir “gesto” e “movimento pré-programado”, pois “o primeiro compõe-se de uma ou várias sequências de movimentos que tem uma forma determinada” (GIL, 2004, p. 88). Isso quer dizer que existem casos de alunos com seus “gestos geneticamente pré-programados”, assim como, há casos que os “movimentos pré-programados” não constituem gestos.

Outro caso muito comum durante o processo de investigação ou experimentação cênica é identificar o gesto que se apresenta de forma incompleta. Giorgio Agamben (2008) em *Notas sobre o gesto*, ajuda a pensar essa questão e como entender essa relação do gesto que apresenta um fim. Quando estamos em cena muitas vezes queremos fazer as ações sem nos darmos conta dessa relação com o gesto e a sua necessidade de ser ampla e completa. Como no exemplo de Agamben. Quando iniciamos uma caminhada do ponto A para o ponto B, observamos o início e em seguida seu fim, agora quando passamos essa atenção ao movimento observa-se que nem todo movimento tem seu percurso completo. Nessa compreensão, Gil (2004) contribui para compreender que

o gesto sempre fique para aquém de um limite marca o primado do movimento que o transporta relativamente ao movimento que ele transporta. De fato, o gesto dançado supõe dois planos de movimento, um à superfície do corpo, outro que faz paralelamente o mesmo trajeto, mas *sustentando* os movimentos do primeiro plano. Esse refere-se apenas aos movimentos visíveis do corpo próprio, ao passo que o segundo implica e atravessa todo o corpo, o seu interior e sua superfície. Se o gesto permanece aquém de si próprio, é por causa da sua velocidade: esta é sempre inferior à do movimento do segundo plano, movimento subterrâneo que só se deixa ver nessa estranha esquiva do gesto aos seus próprios limites. (GIL, 2004, p. 89)

Por isso, Agamben (2008, p. 13) defende a “medialidade pura, sem fim”, mantendo-se o movimento finalizado “em suspenso” do seu próprio fim. Isso quer dizer que, para que haja a compreensão é necessária a suspensão do movimento em relação aquilo que se faz. Este ainda é um tema bastante amplo, mas que vale aqui ser considerado, pois é nesse momento, o da investigação na improvisação que podemos suspender a cena para trazer o estado de afecção ao público que assiste.

A palavra durante este percurso é vista, no teatro, como um conforto para sanar as dificuldades que o corpo enfrenta ao agir e ser compreendido. Porém, durante a ação, a palavra não é negada ela é apenas utilizada como um recurso em cena. Cada caso é específico, ainda assim, “todo sentido explícito de um gesto supõe um sentido inconsciente do qual a noção de horizonte já não pode dar conta” (GIL, 2004, p. 86). Não temos como ensinar e julgar o sentido do outro, pois “ há movimentos corporais que contém em si a

sua significação” (GIL, 2004, p. 86). Durante a improvisação ocorrem experimentações que acabam por surpreender a todos que acompanham o processo. É um momento de descoberta e aprendizado com o outro. É também o espaço destinado a encontrar caminhos para a construção de uma dramaturgia corporal.

### **4.3. Corpo que Joga: corpo que inventa sentidos.**

Aqui, nos referimos ao jogo no contexto histórico apresentado a partir do olhar do historiador Johan Huizinga (1999), o qual mostra as diversas possibilidades desta ação norteadas por tantos questionamentos sobre sua significação, o jogo. Colocado como fonte primordial da atividade humana o jogo é posto como crucial para a civilização humana. Começamos esse caminhar com uma das primeiras colocações do autor sobre a ação de jogar.

Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição biológica do jogo. Um define as origens e o fundamento do jogo em termos de descarga de energia vital superabundante, outras, como satisfação de certos “instintos de imitação”, ou ainda, simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá; segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como o impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como o desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda, que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador de energia despendida por uma atividade unilateral, ou “realização do desejo” ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal [...] (HUIZINGA, 1999, p. 4)

Partimos então da premissa que o jogo tem várias definições e que elas exercem distintas formas de compreensão a partir dos interesses e intenções de cada um. Contudo, se formos voltar no tempo e visualizar o acontecimento, a partir do autor, o jogo é considerado mais antigo que a cultura, pois acontece já nas primeiras manifestações do longo percurso da humanidade.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperam que os homens os iniciassem na atividade lúdica (HUIZINGA, 1999, p. 3).

Huizinga (1999) aponta a dimensão lúdica como antecessora à cultura, devido a relação que o jogo estabelece e tem entre os seres, inclusive entre animais, como no caso descrito do exemplo dos cachorrinhos. Ao colocarem-se em estado de jogo, adicionam no seu jogar suas regras, que permite identificar um “ritual de atitudes e gestos” (HUIZINGA, 1999, p.3). Ao adentrarem ao jogo reagem como se estivessem em uma competição, contudo, carregam além da tensão o prazer e o divertimento.

No artigo “Jogo e trabalho: do *homo ludens*, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico de Masi”, Suzana Guerra Albornoz (2009), aborda questões que Huizinga apresenta e o trago com o propósito de dialogar. Huizinga (1999) apresenta o jogo como algo que transcende a finalidade biológica, que carrega múltiplos significados. Um deles é o divertimento que a tensão do jogo proporciona por ser sempre em ato. “A rigor, o jogo pode ser sério, não é exatamente o riso, mas também afinidade com o sentido do humor e do gracejo” (ALBORNOS, 2009, p 76). A autora traz duas palavras alemãs *Witz* e *Spass* e os seus significados conseguem aproximar-se do sentido do divertimento. “*Witz* repercute no diapasão do humor, enquanto *Spass* evolui seu significado mais pela direção do divertimento, do que prazer, e ambos esses sentidos associam-se intimamente na noção de jogo” (ALBORNOS, 2009, p 76). Nesse sentido, concluímos que, por ter seu caráter prazeroso, propõe ao participante um estado de humor ao jogar.

Contudo, temos também casos de que o jogo não é visto como sério. Uma das frases mais utilizadas no contexto de jogo é “Vamos lá! Agora é sério!”, como se o jogar, a atenção que é direcionada não fosse suficiente para tornar esse estado em algo sério, pelo fato de causar divertimento, por nos levar a rir. Mas conseguimos identificar em diversos lugares o jogo aquele que é “como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”” (HUIZINGA, 1999, p. 6).

Para isso, Huizinga (1999) aborda algumas questões fundamentais do jogo, que ultrapassa aquilo que nossos olhos conseguem ver, pois, segundo ele,

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação dessa imagem), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação” (HUIZINGA, 1999, p. 7).

Com isso, ao observar essas características no jogo, podemos afirmá-lo como “um fator cultural da vida” (HUIZINGA, 1999, p.7).

Outra questão relevante é considerar a concepção de que a linguagem é vista como um “instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar” (HUIZINGA, 1999, p. 7), mas para, além disso, é ela quem lhe permite, em estado de experimentação da linguagem, encontrar-se e perder-se, a ponto de criar metáforas para ressignificar a linguagem em um mundo poético. Por isso, “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras” (HUIZINGA, 1999, p. 7). O que significa jogo de sentidos.

No mesmo contexto, quando tratamos da imaginação aparece o mito, este que carrega vivo uma narrativa que adentra o espírito lúdico do ficcional, pois segundo Huizinga, por querer assegurar a “tranquilidade” do mundo dentro de um espírito puro de jogo,

é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintiva da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo (HUIZINGA, 1999, p. 7).

O jogo nos possibilita muitas ações que o cotidiano não permite viver. Essa característica de “faz de conta” no jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo em relação à “seriedade”. Huizinga apresenta uma relação direta do brincar dos animais e das crianças que jogam pelo fato de gostarem de jogar por adentrarem ao espaço do lúdico com a intenção de criar novas realidades, pois o jogo proporciona a isso. Já no caso do adulto o jogo é visto como algo que leva a pensar a sua necessidade, ou melhor, a sua relevância. É por isso que o jogo impõe ter um objetivo. Pois tudo aquilo que é colocado como divertimento, é julgado, e acaba por ser insignificante para a vida. Sem sequer haver um questionamento sobre a sua função cultural de tensionar o jogador colocado em situação de expectativa em relação ao êxito

da ação empreendida. É pela tensão implicada em todo jogo em relação ao êxito da ação que emerge o divertimento e a alegria. Não é outra a ideia de Huizinga (1999, p. 13-14) ao propor que “a tensão desempenha no jogo um papel especialmente importante. Tensão significa incerteza, acaso. [...] o jogador quer que alguma coisa ‘vá’ ou ‘saia’, pretende ganhar a custa de seu próprio esforço”. Nesse sentido, a ludicidade do jogo se alicerça tanto no prazer quanto no desafio. E ambos dizem respeito à experiência do corpo em movimento no mundo. A desconsideração tácita pelo o corpo brincante na escola apenas subestima o valor educacional das experiências que emergem de um pensamento em ato, aquele que toma a decisão de iniciar um gesto no mundo, aquele que decide *fazer algo*.

Nessa tomada de decisão, deparamo-nos muitas vezes com a relação que os alunos fazem com a “liberdade” que encontram no jogo. Essa liberdade que muitos se referem ao jogar é condizente com a “evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 1999, p. 11). O autor ressalta essa suspensão temporária que o jogo promove na “vida não corrente”, isso quer dizer que, o jogo tem limitações, “ele começa, ele termina”.

Para que possamos aproveitar esse espaço de jogo, no qual a sala de aula proporciona “jogar por um motivo”, todos jogam sem julgamento e sem discriminação entre jogadores. Huizinga (1999) aponta algumas características fundamentais para que o jogo possa acontecer. É vale a reflexão com estes que jogam nas oficinas de teatro.

Todo início de jogo, mas deste que joga no tempo ocioso até o início da aula, é construída uma tabela imaginária, dada a relação do que pode e aquilo que não pode ser executado. Aqui já nos deparamos com um ponto importante, o jogo contém regras, e são elas que possibilitam direcionar o jogo “justo”. Ao iniciar o jogo é possível ver que aqueles que jogam foram capazes de induzir “na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição” (HUIZINGA, 1999, p. 13), dado a partir da ordem. A organização ela é respeitada por todos, já que para ganhar, é necessário seguir essa ordem. No decorrer, é possível



visualizar no auge do jogo o encontro entre “o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 1999, p. 13) que a ação de jogar proporciona.

Todo jogo contém sua disputa, por menor que seja, mas dentro das suas variações. Há um esforço para levar o jogo até o desenlace e essa tensão vai para além do domínio do bem e do mal, ela contempla o jogador pela ética que lhe é exigido. Pelo prazer de ganhar seguindo “as regras”.

O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se “apenas” de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissolavelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento (HUIZINGA, 1999, p. 24)

Porém, para que possamos ganhar ou perder no jogo, ele precisa ser jogado com crença, e muitas vezes apenas a “representação de alguma coisa” é visto como jogo, pois, “representar significa mostrar, e isto pode consistir simplesmente na exibição, perante um público, de uma característica natural” (HUIZINGA, 1999, p. 17). E quando tratamos do ator, este “quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo “jogo” da representação teatral, ao mesmo tempo que tem consciência da natureza desta” (HUIZINGA, 1999, p. 22). Para que possamos chegar a esse estado de que a representação seja considerada um jogo, é exigido uma atenção diferenciada do brincar. No âmbito do teatro, a representação difere do brincar, pois um tem a relação com o outro perante a um público, já a outra brinca, sem dar conta da existência do público pelo puro prazer da alegria.

O jogo também caminha pelo lúdico, e é ele quem permite adentrar nesse espaço de experimentação do “levar a sério”. Já nos deparamos muitas vezes em estado de jogo no qual o que acontece no exterior é irrelevante perante aquilo que acontece no ciclo do jogo. Segundo Huizinga, “o que os outros fazem ‘lá fora’, é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade” (HUIZINGA, 1999, p. 15). Nesse sentido, quando o autor apresenta questões referentes ao ritual, alega que,

O ritual é um *dromenon*, isto é, uma coisa que é feita, uma ação. A matéria desta ação é um *drama*, isto é, uma vez mais, um ato, uma ação representada num palco. Esta ação pode revestir a forma de um espetáculo ou de uma competição. O rito, ou o “ato ritual”, representa

um acontecimento cósmico, um evento dentro do processo natural (HUIZINGA, 1999, p. 18).

Huizinga apresenta a visão de Frobenius que “o jogo serve explicitamente para *representar* um acontecimento cósmico, de certo modo tornando-o presente” (HUIZINGA, 1999, p. 20). O ritual de representar adentra ao estado do sagrado que por consequência está por inteiro no jogo, na representação. Nesse sentido, o jogo é muito presente no contexto cênico, com uma abordagem direcionada para algo, para a cena. Tem como objetivo introduzir o teatro ou a construção cênica. Por isso, o jogo é tão importante para esse ambiente de pesquisa, pois será a partir dos processos em jogo que a cena se constitui.

Huizinga apresenta um estudo sobre o jogo e aborda a partir da percepção como algo constituinte do ser humano, já o jogo teatral e o jogo dramático surgem como forma de investigação cênica ou nos próprios jogos de condução de exercícios teatrais em objetivos específicos.

Com o foco na representação, o jogo teatral é matéria primordial para professores, oficinairos ou até mesmo para quem está descobrindo o teatro. O jogo é responsável por sustentar metodologias. Já o jogo dramático exige entendimento para a condução, pois o jogo está dado, porém quem o conduz, precisa estar a par do que ele é norteado para que em uma condução que leve ao estado de construção cênica.

Quando tratamos do ato de jogar estamos colocando em foco um corpo que imagina e narra, age e interage, pensa e comunica. O corpo é fonte de muitos saberes. Apresentado de forma narrativa, quando ouvimos a palavra “narrar” a primeira lembrança é de alguém que comunica verbalmente um conto ou uma história. Ao longo do processo de investigação, vamos pensar nesse corpo que narra, nesse que apresenta em cena uma dramaturgia completa, porém do corpo.

## 5. DO CORPO NARRATIVO À DRAMATURGIA CORPORAL

Todos os processos de nossas vidas são muito marcantes, alguns nos causam euforia, risadas, medo, choro, saudade, enfim, sentimentos que afloram a cada memória encarnada no corpo. O corpo lembra muita coisa, e a partir dele também somos capazes de esquecer para seguir nos constituindo. Nas palavras de Serres,

não é preciso que os gestos se repitam muitas vezes para que o corpo se aproprie deles e se torne bailarino ou sapateiro. Encadeamentos de posturas complicadas incorporam-se tão facilmente em seus músculos, ossos e articulações que simplesmente desaparecem esquecidos na memória dessa complexidade. Sem saber como, ele reproduz posteriormente essas sequências de posições mais rapidamente do que as assimilou; o corpo imita, armazena e lembra (SERRES, 2004, p. 75).

Em sala de aula não é diferente, o aprendizado acontece na partilha com o outro e é isso que garante que possamos estar sempre em movimento.

Para iniciarmos em um corpo narrativo até uma dramaturgia corporal, vamos caminhar por um percurso de importante reflexão em torno do fenômeno do corpo em movimento no mundo comum. Trata-se de um respeito pelo outro na sua singularidade, uma ética do respeito que, ao mesmo tempo, acolhe e compreende a pluralidade de sentidos do corpo.

O gesto é linguagem e sabemos disso no dia a dia, convivendo. Podemos encontrar no gesto formas de comunicação no cotidiano, como o aperto de mão, o acenar, as batidinhas dos pés ao esperar o ônibus. São movimentos conscientes ou inconscientes que comunicam um acontecimento. Muitas vezes são nos pequenos gestos que encontramos a abertura necessária para a comunicação entre sujeitos, aluno e professora.

Se formos aprofundar esse tema, encontraremos o gesto com muitas definições e Vilém Flusser (2014) auxilia na reflexão do termo, muitas vezes associado ao “movimento”, ao afirmar que os gestos podem ser considerados um tipo de movimento, porém nem todo movimento é gesto e nem todo gesto é

movimento<sup>30</sup>. Nessa consideração, o movimento apresenta diferentes variáveis. Não irei me deter a isso, e sim ao movimento que permite a comunicação corporal em gestos. Esta que, em um espaço teatral, me permite pensar o gesto de forma aguçada, ampliada, e que, principalmente, narra um acontecimento.

Assim como a experiência, a narrativa corporal é constituída na relação com o outro. Ao observar um exercício teatral, no qual os alunos precisam “refazer” o movimento do outro, identificaremos que não apresentam uma narrativa gestual propriamente dita, porém estão ativos e fazem o movimento com o corpo inteiro, sem o medo de errar. Porém, narrar o corpo

não significa reduzi-lo ao simbólico, nem mesmo significa interpretá-lo. O corpo se metamorfoseia e é exatamente sua forma metamórfica que produz a narrativa. Neste sentido, a narrativa se apresenta em sua historicidade, no traçado de um caminho que produz seu sentido na medida em que se constitui. A narrativa não é algo que pode ser previsto, não é uma forma linear de compreender os acontecimentos (MONTEIRO, 2011, p. 161).

Trazer essas questões que permeiam os aprendizados em um jogo é reconhecer no outro uma possibilidade de aprender. Existem momentos no processo no qual o corpo joga, está em cena, e não necessariamente está narrando um acontecimento. Porém quando o corpo está em ato e narra um acontecimento, no contexto cênico, podemos pensar a narrativa corporal por dois aspectos, o da ficção aquela que é “inventada” ou fictícia, e o relato factual como aquele que o narrador vivenciou. Bachelard (1990) já destacou que o

---

<sup>30</sup> Trago dois trechos do livro *Gestos* (2014) de Vilém Flusser, que complementam a citação acima: “movimentos devem ser classificados em A: os explicáveis pelas forças que incidem de fora sobre o corpo movimentado, B: os, cuja explicação exige também a consideração de forças ativas no interior do corpo movimentado, e C: os explicáveis como B, mas nos quais tais explicações não satisfazem. Exemplo de A: queda livre, de B: movimento da ameba, de C: movimento da mão que escreve. O tipo C de movimento pode ser chamado "gesto". O critério da classificação dos movimentos foi epistemológico: a sua explicabilidade. Foi epistemológico para delinear o campo da competência de uma teoria: a teoria geral dos gestos é competente para movimentos não satisfatoriamente explicáveis por outros tipos de teoria.” (FLUSSER, 2014, p. 14). Já no que diz respeito ao gesto “podem ser classificados por critério fenomenológico: pelo corpo que se move no gesto. Distinguiremos entre dois tipos: A) gestos nos quais se movimentam partes corpo humano, e B) gestos nos quais se movimentam outros corpos. Quanto ao tipo A é claro que nem todo movimento do corpo humano é gesto. Movimentos satisfatoriamente explicáveis não são gestos, por não articularem a liberdade. O movimento das pálpebras sob luz forte e dos punhos sob dor forte não é gesto, embora se assemelhe fenomenologicamente a gesto” (FLUSSER, 2014, p. 17).

vivido é sempre reimaginado, ampliado ao ser revivido. Por outro lado, podemos dizer que a ficção não representa uma verdade ou um fato como tal, mas sempre uma redescrição a partir do modo como experimentamos e interpretamos o mundo. É nesse sentido que a narrativa apresenta efeitos de realidade que efetivam o real. Segundo Barbosa (2003)

a narrativa de ficção estabelece com a realidade uma relação criativa que articula suas configurações possíveis, e o relato supostamente fictício se constrói como tal apoiando-se numa realidade prévia, num campo da experiência cultural vivida, a partir do qual (e para além do qual) ele alcança e lança o seu sentido (BARBOSA, 2003, p. 15).

O aluno quando está em cena, em ato, coloca-se na posição de narrador. Implica compreender que ao narrar um acontecimento o corpo se apropria das suas experiências, vivências, seus conhecimentos corpóreos, dos afetos como fonte para uma narração. Barbosa (2003) complementa ao escrever que “ a rigor, a narratividade passa a ter sentido a partir da narração de eventos reais, pois toda narrativa é sempre uma extensão do comportamento cotidiano de narrar a experiência vivida” (BARBOSA, 2003. p. 40).

Estamos norteados por diversas narrativas, cada qual em seus modos de narrar e desafiar sentidos a serem compartilhados no mundo. O aluno visto nesse espaço como um explorador de histórias corporais, ao estar em interação lúdica com o outro, encontra formas de narrar em uma unidade, em grupo. Ao partilhar essa narrativa, vamos criando outras, até não reconhecermos mais a primeira.

As narrativas dizem respeito ao modo como experimentamos o mundo, como nele configuramos nossas experiências do e com o mundo. Portanto, dizem respeito à importante dimensão interpretativa de organizar, re-organizar e re-configurar os acontecimentos dispersos da vida tecendo uma interpretação singular do vivido pela qual realizamos nossa inserção na coexistência. Nessa compreensão, podemos nos deter nas pequenas inserções do corpo que narra em um espaço de experimentação e representação. A partir da ação de jogar, existe uma relação com o processo de investigação no todo, seja ele, com público ou com quem está jogando. Dessa relação, podemos pensar a

possibilidade do corpo apresentar-se em narrativas gestuais, e assim, produzir gestos para encontrar formas de ser interpretado pelo outro.

Foi a partir das experiências vividas durante um dos processos de construção cênica, nas quais exploramos a concepção de corporeidade<sup>31</sup> que mantive o interesse de continuar pesquisando o enigma do corpo narrativo. Nesse sentido, a consciência corporal, tão frequente no âmbito cênico, passou a ser vista por um olhar filosófico, como forma de questionamento. Para Bachelard a consciência,

por si só, é um ato humano. É um ato vivo, um ato pleno. Mesmo que a ação que se segue, que deveria seguir-se, que deveria ter-se seguido permaneça em suspenso, o ato consciencial tem sua plena positividade (BACHELARD, 1988, p. 5).

É dessa relação, “mais precisamente na linguagem poética, quando a consciência imaginante cria e vive a imagem poética” (BACHELARD, 1988, p. 5), juntamente com os percursos de formação, que fui entendendo e aderindo à experiência docente o que hoje denomino de dramaturgia corporal. Segundo Marcos Barbosa (2012), dramaturgia “é arte, isto é: diz respeito a representações imaginativas, poéticas do mundo e, como tal, contrai, transforma, produz e devolve coisas ao mundo” (BARBOSA, 2012, p. 13, 14). Assim, um corpo que narra é um corpo em linguagem e produção de sentidos. Isso é o que torna lindo o processo de produção de sentidos a partir da percepção do corpo narrativo no mundo. É dessa forma que nos aproximamos de um corpo que, em processo, se constitui em uma dramaturgia corporal.

A dramaturgia que aqui refiro é questionada por muitos alunos que adentram as oficinas e quando mencionado que vamos construir nossa dramaturgia muitos perguntam: Qual texto vamos utilizar? Dessa pergunta surgem diversas outras – A professora vai escolher o texto? – Podemos escolher nossos personagens? – Vamos escrever o texto? – Vamos fazer isso o ano inteiro?

---

<sup>31</sup> Os termos “corpo”, “corporal”, “corporeidade” e “corporais” apresentam suas diferentes distinções no trabalho de Merleau-Ponty (2018) já em minha pesquisa, apresento com o propósito de refletir um corpo sensível e sensato, que sente e pensa porque está no mundo.

Em parte, os questionamentos são pertinentes, mas o que muitos alunos não esperam é que eles serão os responsáveis por todas essas funções sem saberem que serão eles os compositores do espetáculo. Mas é durante o processo permeado por jogos, narrações, relações que uma dramaturgia corporal vai se constituindo.

Contudo, os caminhos percorridos nos ensinam que “nosso saber origina-se do saber de outros que o aprendem a partir do nosso” (SERRES, 2004, p. 68). No momento que compartilhamos nossas experiências vamos aprendendo a significar o sentido de nossos aprendizados. Surge aí o interesse de aprender com o corpo e suas possibilidades de compor uma dramaturgia corporal.

Cabe pensar não só o percurso, mas o que essa ação encarnada provoca naqueles que estão em processo, inclusive na posição de professora. Estar nessa linha de frente é aprender a esquecer. Como afirma Serres (2004, p. 43), “para habitar melhor seu corpo e também comandá-lo, esqueçam-se dele, pelo menos em parte”. Esse processo de esquecer, em parte, é muito importante, pois permite desencadear novas explorações corpóreas. Estas nos conduzem a novos gestos e movimentos que vão configurando em nós outros modos ou métodos para a ação corpórea.

É lembrar que cada processo tem suas peculiaridades e que, a cada novo aluno que chega, esse carrega consigo um amontoado de experiências e vivências que nele estão fervilhando. Ao passo que isso é aceito, muitas dramaturgias podem surgir, pois “nada mais eficaz para a aprendizagem do que o face a face do teatro” (SERRES, 2004, p. 71). Os jovens são inventivos, conhecem tantas coisas diferentes que permite ao grupo explorar muitas possibilidades corporais.

A partir dessas diferenças de registros gestuais, conhecimento de mundo que as cenas vão se constituindo. Por fim, a dramaturgia corporal é a junção de pequenas narrativas.

Para que possamos compreender melhor vou apresentar uma cena que foi criada em 2018, a partir dessa proposta. Em processo já havíamos estipulado que as características de cada personagem estavam alinhadas.

Tínhamos em cena 5 alunos/atores, sendo eles 4 personagens de alunos e 1 de professora. Nesse caso, a professora era representada de forma imponente e rígida. A situação posta para os alunos/atores era de que eles mudassem o comportamento da professora a partir de imagens fixas<sup>32</sup>. A professora ficava em cena sentada em uma cadeira, e cada aluno/ator precisava entrar em cena e de alguma forma “encantar” aquela professora. Foram várias tentativas, desde momentos em que os alunos/atores utilizaram da força tentando convencer, até momentos em que os gestos de carinho e atenção foram utilizados. Dessa forma, eu em estado de atenção, fazia registros fotográficos de cada movimentação dos alunos para juntos que pudéssemos observar mais atentamente a sequência da atividade.

Nesse momento, pausei a cena e mostrei as imagens fotográficas que foram registradas desse experimento. Em seguida, questionei a aluna/atriz que fazia a personagem de professora, perguntando “Qual dessas ações realizadas pelos seus colegas de cena, você se deixaria influenciar para mudar em seu personagem?”. Lembro que, no primeiro momento, ela não soube escolher. Então pedi para que os alunos refizessem a cena e alterassem aquilo que achassem necessário para convencer a professora mudar sua atitude rigorosa.

Quando o exercício iniciou, a aluna/atriz que fazia o personagem de aluna entrou observando a professora que estava cabisbaixa, fez a volta silenciosamente por trás e posicionou-se com ar de medo, mas que um suspiro fundo encorajou-a. A professora ficou olhando para ela com olhar bravo, como se a aluna estivesse importunando a professora. A aluna carinhosamente estica o braço e oferece um lenço amarelo à professora. Aquela ação gerou uma reação de todos que estavam fora de cena, pois ninguém esperava que aquela aluna/atriz iria ter aquele comportamento. Sem falas para justificar a ação e sim, como complemento a aluna finalizou “Feliz aniversário, Professora”.

O processo de investigação de uma dramaturgia corporal ultrapassa as minhas intenções enquanto professora e diretora de um espetáculo. São

---

<sup>32</sup> A imagem fixa nesse caso é quando o aluno entra em cena, realiza sua ação e fixa após o término.



momentos de surpresa como esse, que tornam vivas as experiências desses alunos. Pode parecer fora de contexto a frase que a aluna disse, mas na sequência do processo, investimos em buscar como mostrar ao público que essa aluna sabia do aniversário da professora que se mostrava em seu cotidiano tão rigorosa, fechada e exigente com seus alunos. Dessa forma, nos permitiu investigar outra cena, na qual a professora conta em seu diário que nunca havia comemorado seu aniversário.

O lenço amarelo não poderia passar. Naquela atividade ele era um objeto pessoal da aluna/atriz que optou por utilizar em cena. Costumávamos ensaiar todos de roupas pretas, e aquele adereço que aluna trouxe chamava muita atenção. Talvez se ela tivesse entrado com um tecido escuro não teríamos visto essa diferença impactante da cor na cena. Essa pequena ação gerou algumas interpretações do grupo, que após muito diálogo e experimentações corporais, definiu que a professora utilizaria roupas da cor preta e que a cada mudança “sentimental” dessa professora em cena uma peça escura do figurino seria substituída por um figurino colorido.

A dramaturgia corporal permite àqueles que estão em cena se aventurarem e observarem com mais atenção (distráida) os comportamentos diários de outros sujeitos. Não dependíamos de um texto, mas montávamos uma narrativa e, a partir da dramaturgia corporal, éramos conduzidos a viver uma produção cênica.

O espetáculo no qual optei por descrever foi pensado pelo grupo a partir das experimentações por esquetes. Como é possível observar, não iniciamos a nossa história por uma introdução, mas sim, por um conflito que gerou soluções e permitiu experimentar outros caminhos. Alguns foram deixados de lado, outros foram para cena. O final do espetáculo foi o momento de reunir, ou como costumamos dizer, amarrar a cena. Ali foi o momento da definição da certeza que o nome do espetáculo seria “COM COR”.

A dramaturgia do corpo está relacionada a essa produção cênica pautada pela não obrigatoriedade de uma dramaturgia textual, mas de uma dramaturgia do corpo que se apropria do vivido para construção cênica. Nessa

junção de pequenos esquetes uma história vai sendo contada ao ser recontada pelo corpo que narra.

## 5. 1 Sentido educacional do corpo sensível e sensato

*Há que se afirmar até o último sempre.  
Exercer-se como instrumento capaz de receber  
poesia do mundo.*

Bartolomeu campos de Queirós

Quando somos afetados pelos nossos estudos, tudo se relaciona e se torna ligação. O trecho acima de Queirós foi tema de um dos personagens do último espetáculo “Tesouro Perdido”, realizado em outubro de 2019.

A ligação direta que o personagem tinha com as poesias e cartas que escrevia para seu *eu* tomou conta de uma reflexão no grupo enquanto estudávamos esse personagem. Para um *eu* que levava uma vida diferente, era mais ágil e jovial. Nesse momento, me deparei com essa situação, na qual alunos tão jovens refletem sobre o seu cotidiano, sobre situações que os afetam em seu dia-a-dia. São ligações que, durante o processo cênico de construção corporal, apresenta e situa o mundo que o norteia. Nesse caso, podemos considerar como percepção do sensível aquilo que “emerge de uma relação de si para si” (BOIS, AUSTRY, 2008).

Nesse contexto, durante nossos encontros nas oficinas, costumamos falar sobre aquilo que nos toca durante o nosso processo. Quando um aluno consegue visualizar com o olhar sensível determinada situação, é sempre um ato de importância imensa para o processo, pois a sua criação corpórea lhe permitiu adentrar com novas ideias, é sobre algo particular de sua vida que estamos falando, é de sua vivência. Como afirma Michel Serres (2004, p. 15), “o corpo em movimento federa os sentidos e os unifica nele”.

O corpo carrega sentidos, ele ultrapassa a ideia de ser uma grande cápsula de órgãos. Compreender que o corpo não é um mero instrumento de armazenamento de coisas só foi possível quando a arte circense adentrou em minha rotina de vida. A apropriação desse entendimento corpóreo permite “olhar para dentro de si” e acionar o corpo para algo que não constitui uma relação cotidiana.

A cada processo temos a certeza de que novos alunos chegarão e, com eles, seus *saberes* e seus *conhecimentos*, são apresentados e gradualmente integrados ao grupo. Nesse sentido, compreendemos que cada grupo é novo, porém, em cada experiência e investigação somos conduzidos e estamos norteados pelo *sensível* e pelo *inteligível*. O inteligível, concebido como tudo aquilo que conhecemos, e que é capaz de ser articulado abstratamente “através dos signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos” (DUARTE JR, 2000, p. 132). Já o sensível, por dizer “respeito à sabedoria detida pelo corpo humano” (DUARTE JR, 2000, p. 133), seria tudo aquilo que o corpo aprendeu ao longo do tempo como o equilíbrio para andar de bicicleta, o impulso necessário para fazer uma estrelinha, a aceitação de um alimento devido ao seu cheiro. Para isso, segundo João Francisco Duarte Junior,

Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. Nesse sentido, manifesta-se o parentesco consanguíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (DUARTE JR, 2000, p. 133).

Por mais que estejamos em um espaço de experimentação, e esta exploração remeter a um futuro breve, no qual teremos finalizado uma apresentação cênica, o espaço da oficina de teatro sempre se apresentou como “desconstruído” em relação aquilo que acontece em sala de aula.

Cabe aqui refletir essa relação do espaço de experimentação como potente espaço sensível. Muitos alunos, ao adentrarem a oficina de teatro, chegam com o desejo e o discurso de “aprender a fazer teatro” como se existisse uma regra, uma fórmula ou até mesmo, algo previamente dado como certeza. A experimentação possibilita viver a temporalidade do processo e

nesse percurso de conhecer a si mesmo, a construção cênica vai acontecendo.

Contudo, podemos tentar nos aproximar daquilo que nos perpassa e que se refere à percepção corporal. Os autores Danis Bois e Didier Austry (2008), em *A emergência do paradigma do sensível*, conseguem nos levar a esse espaço de reflexão sobre duas situações que permeiam o sensível. A *percepção do sensível* “insere-se numa relação direta, íntima e consciente com certas manifestações da interioridade corporal” (BOIS; AUSTRY, 2008, p. 9), que difere da *percepção sensível*, “é vista como sendo aprendida do mundo exterior ou de um objeto, e o adjetivo sensível designa a qualidade potencialmente presente nessa relação” (BOIS; AUSTRY, 2008, p. 9).

Nesse sentido, apresento esses dois termos em relação ao jogo que acontece em processo. Ambos desencadeiam um entendimento sobre si, seja o entendimento de um objeto, ou colega, ou de seu próprio corpo.

Quando trato da dimensão do sensível é impossível não pensar esse corpo sensível que está em sala de aula. Como ele se apresenta nesse espaço, e em quais situações é possível promover experiências educativas que valorem a experiência singular do corpo que se sente sentir, ou melhor, é possível valorar o sensível? Contudo, pensar a dimensão do sensível foi fundamental para esse processo de pesquisa, já que esse sensível nos possibilita descobertas do corpo no mundo e de como nos relacionamos com ele em situações adversas.

## **5.2 A alegria como vitalidade dos movimentos do corpo no mundo.**

É no âmbito da alegria que identificamos em nós a possibilidade de experimentação, pois a alegria é expansão do pensamento. Só é possível se sentir nesse estado quando somos tocados - no sentido de afecção. Quando, por exemplo, reconhecemos em uma música um encontro de sensações que possibilita descobertas, identificamos que o balançar nos carrega para um

dançar, e nesse se deixar levar, o corpo transcende. Porém, esse estado só é possível na relação com o outro, em momento de partilha.

Michel Serres (2001) nos mostra que os afetos geram resultados em nossa forma de agir, pois segundo ele, não há corpo sem afecção. O corpo quando sofre algum tipo de afecção, sua potência de agir é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, mas sempre em transformação. Para tanto, a pesquisa se debruça naquilo que é capaz de gerar vitalidade em um processo de criação, como impulsionadora do agir. Nesse sentido, a alegria tem um papel fundamental.

Nos pequenos encontros os quais o corpo pode estar pleno, a vitalidade surge como uma fonte de expansão de seus movimentos. Michel Serres (2001), ao abordar o processo de conhecimento, ao relatar momentos de dificuldade, afirma que “não há nada no conhecimento que antes não tenha sido liberado pelos sentidos. Quando eles se enrijecem, adeus matemáticas. (...) A condição sensível do trabalho de conhecimento está num quarto quente” (SERRES, 2001, p. 323). Somos mobilizados quando estamos em locais acolhedores. Isso não só vale para o âmbito do conhecimento intelectual, mas igualmente para o âmbito sensível da expansão corpórea.

Quando nos encontramos em uma sala, procuramos a segurança daquilo que condiz com a nossa familiaridade, com os nossos desejos, com situações que nos permitam estar presente naquele ambiente. Podemos identificar em um exercício quando um aluno que está em processo de investigação, se encontra em outro colega, assim, as diferentes possibilidades surgem a partir da troca, vendo-se um ou outro. O corpo se sente explorador, expansivo, apto para estar em presença quando encontra os afetos de vitalidade.

José Gil (2004) apresenta para compor o seu raciocínio o autor Daniel Stern, o qual contribui, em uma passagem que trata sobre a vitalidade nos afetos, para afirmarem que

A dança moderna e a música são exemplos por excelência da expressividade dos afetos da vitalidade. A dança revela ao espectador-auditor múltiplos afetos de vitalidade bem como sua variação, sem remeter para a intriga ou para sinais de afetos

categoriais de onde poderiam derivar os afetos de vitalidade (STERN apud GIL, 2004, p. 87.)

Stern (*apud* GIL, 2004) trata dos “afetos categoriais”, referentes à alegria, medo, surpresa, para apresentar aquilo que é derivado dos afetos de vitalidade. Quando não se é um expectador com um olhar familiarizado para observar uma dança, procuramos uma significação para aquilo que está acontecendo, mas caso o significado não seja inteligível, corremos em direção para aquilo que nos afeta, que nos apresenta um sentido sensível. Porém, há casos em que o expectador, por não se reconhecer na apresentação que observa, pode não chegar ao sensível e torna o momento um acontecimento frustrado perante a apresentação. O expectador pode, assim, reconhecer ou não as diferentes possibilidades dos afetos de vitalidade. O que torna fundamental a posição do arte-educador para compor esse pensamento em torno do sensível e enfatizar que no corpo do ator, bailarino ou aluno, o que realmente interessa são

Os gestos e movimentos desdobrados pelos afetos de vitalidade, pois não precisam ser explicados para serem compreendidos: contêm em si o seu sentido e seu dispositivo de descodificação (que não é senão o seu próprio desdobrar-se). (GIL, 2004, p. 87)

O movimento em si, não precisa ser comunicativo, não precisa “passar” uma mensagem. Quando tratamos de movimento em si, expressivamente ele apresenta ou mostra muito, pois é o diálogo entre corpo e mundo, encontro infinitamente atravessado por aqueles que o vivem, que promove afetivamente o aumento de sua vitalidade. Gil (2004), quando aborda essa questão, afirma que “os afetos de vitalidade exprimem a potência de vida de um afeto, a força de afirmação da vida, assemelhando-se nesse aspecto ao *conatus* de Espinosa” (GIL, 2004, p. 87). Tal afirmação permite compreender que só é possível que ocorra a expansão dos movimentos no mundo em estado de alegria.

Assim sendo, a pesquisa decorrente dos afetos de vitalidade a partir de uma percepção, gera questionamentos em relação às novas mudanças devido ao momento pandêmico. Muitos encontros ocorreram de forma síncrona,

acarretado instabilidade nas relações e interações entre alunos e professores. A visibilidade dos corpos, a imprevisibilidade dos gestos, o diálogo, o toque entre pessoas, que anteriormente, na presencialidade, geravam momentos de expansão, reflexão, alegria, vitalidade, aos poucos torna esses sujeitos menos receptivos às situações as quais são expostos.

Acompanhar esses corpos em busca da alegria de sua expressividade em distintas formas de interação – presencial e virtual – amplia o mundo da educação. O âmbito escolar foi, é, um local de bastante rigidez quando se trata de ensino. Como se nossos corpos fossem obrigados a entender, conhecer apenas fragmentados pela “mente”, separando o corpo daquilo que lhe é inseparável. Por isso, o entendimento de que a alegria é capaz de nos ampliar enquanto pessoas em movimentos, para além da “alegria” momentânea, mas sim, de uma alegria vital por ser uma alegria que emerge do corpo em movimento.

## 6. CORPO QUE PESQUISA EM ADVERSIDADES

*É esgotante trabalhar sozinho, passar o dia todo sentado (de pijama) na frente da tela do computador. Também ficamos exaustos com a falta de contatos sociais, a falta de abraços e de contato corporal com os outros.*

Byung-Chul Han

Levanta, toma café, senta, liga o computador, almoça, segue o trabalho em frente ao computador e torcer pra que uma hora tudo volte ao normal. Tiveram dias que fiz chimarrão, tiveram dias que optei pelo café ou chá. Água, todos os dias. No início eu não colocava a roupa do uniforme para sentar e trabalhar, depois, passei a utilizar o uniforme. Desejava sair de casa para a escola, mas na verdade, o trajeto tinha a mesma imagem, o quarto, a cozinha, o banheiro e a sala que o meu material ficava. Poucas coisas se mantiveram como antes da pandemia. Muita coisa mudou. Inclusive aquilo que considerava uma pesquisa, vital para um movimento de vida. Mas e agora? O que resta? Ficava horas em frente ao computador criando em conjunto com plataformas digitais que me auxiliam pensar.

Vou voltar no tempo. Março de 2019 entrava uma nova turma à oficina de teatro na escola. 2 alunos novos e 3 alunos que já tinham presenciado a oficina, ainda assim, novos naquele ano que se iniciava. Enquanto acompanhava as aulas do mestrado, elaborava com breves rabiscos do que seria meu projeto de mestrado e ali, muitas propostas e ideias surgiram. Como a intenção de falar sobre uma dramaturgia corporal as dificuldades de construção, os momentos de exposição em cena, a importância do jogo para o processo e o principal, o processo que levaria a um processo de escrita. Sou ligada a isso, preciso de processos que me direcionam. Como se eu fosse dar meus primeiros passos, existe um processo para isso. E eu, precisava desse processo para por em prática minhas escritas.

Quando terminamos 2019 com aquele grupo impecável, estava ansiosa para retornar no ano seguinte com novas propostas, novos ensaios e disposto



a entrar no jogo para uma nova apresentação e o que pra mim era fundamental, estar não somente como professora, mas como pesquisadora. Os alunos têm muitas expectativas por seus processos. Quando eles não conseguem executar algo que desejaram, retornam no ano seguinte com a intenção de fazer dar certo. Dessa forma acontece conosco, queremos estar sempre em constante transformação.

Um das ideias, talvez a mais importante, foi aprimorar a possibilidade de construção de um espetáculo cênico a partir das experimentações corpóreas. Isso me enchia de alegria. 2020 seria um ano cheio de experimentações e escritas sobre o processo que sempre me encantou e me possibilitou aprender de várias formas ao investigar o teatro como um quebra-cabeça. São várias as partes que se encaixam. Mas essas somente são visíveis durante a temporalidade do processo e do seu direcionamento.

E foi assim, com a espera desse retorno, que desenvolvi meu projeto de pesquisa. Com a expectativa de muitas possibilidades de aprender, desenvolvi uma escrita com o propósito de estar presente nesse espaço escolar que me apresentava tanto a possibilidade de ser professora quanto a possibilidade de ser pesquisadora frente aos e com os alunos.

Nossas bases não são tão fortes quanto gostaríamos. O ano de 2020 chegou e com ele, uma pandemia que sorrateiramente veio se instalando em nossas localidades, causando medo daquilo que mais tememos, a morte. Com as mudanças percebemos que não tínhamos muito a fazer, apenas isolar tudo e todos. Nesse momento inicial, ainda apresentei o projeto com a certeza de que logo iríamos retornar e a minha pesquisa seguiria. Porém não foi dessa forma, e de modo geral, tivemos que nos adaptar, adiar projetos importantes. Infelizmente nos afastamos e os abraços não são mais permitidos como antes. O corpo passou a ser esquecido diante das novas demandas. Sair de casa para uma simples caminhada era inseguro.

As oficinas de teatro e circo foram canceladas, as aulas de Artes seguiram de forma remota - com encontros síncronos e assíncronos. O trabalho dos professores duplicou. A cada início de semana um roteiro com a descrição do conteúdo e atividade a ser trabalhada era encaminhada aos

alunos. De forma remota os conteúdos e atividades eram experienciados ao longo da semana e nos encontros síncronos que aconteciam semanalmente com duração de 30 a 50 minutos.

Lembro-me que nos primeiros encontros, por pura insegurança, encaminhei várias atividades cheias de textos com medo de explorar as diferentes possibilidades que os jogos ou experimentos corporais poderiam proporcionar aos alunos. Com o andar das semanas, comecei a me observar e vi que em minha rotina não tinha mais o autocuidado, deixei de fazer exercícios físicos, de ficar de ponta cabeça, parei de imaginar meu corpo enraizando. A cada semana que passava mais desmotivada eu ficava. Eram muitas mudanças que estavam acontecendo. Se eu, professora, estava sentindo essa mudança e sentia a necessidade, mas muitas vezes me sentia incapaz de fazer algo por mim, como estavam meus alunos que sequer abriam as câmeras durante as aulas?

Quando os encontros síncronos da disciplina de Artes foram iniciados, me deparei com uma sala vazia, sem reações, apenas imagens de pessoas desconhecidas ou então de animais, legos e personagens de filmes ou animes. Todos distribuídos na minha pequena tela do computador, separados em quadrinhos com círculos representados por distintas imagens. No primeiro momento, a única ligação que eu tinha com os alunos era daquilo que tinha vivido com eles antes da pandemia. Muitas vezes meu “Bom dia” não tinha retorno. Foram momentos muito difíceis. Pensei várias vezes que não conseguiria trabalhar naquelas condições. Por meses saía dos meus encontros síncronos chorando, me sentindo devastada por estar isolada e não ter contato com aqueles que me causavam alegria semanal.

O que mais sentia falta eram os diálogos com os alunos, os encontros, os experimentos em cena, os erros e acertos, mas acima de tudo, pensar em processo, em conjunto com outro. Por isso, uma reviravolta foi necessária e fundamental para que reflexões fossem feitas. Com propósito não mais de construir um espetáculo, os olhos foram voltados para as relações essenciais com os alunos, que antes, eram tão próximos e agora se encontravam tão distantes. Dessa forma, houve um distanciamento da própria escrita da

dissertação, que ao longo do tempo foi se distanciando de meu cotidiano devido as demandas, mas também pela frustração de constatar que a cada dia meu projeto inicial não estava sendo vivido.

As telas de computadores, celulares, tablets, enfim, a tecnologia digital foi tomando conta do nosso cotidiano. Transformou nossa mesa de estudo em sala de aula, seja para a professora de artes, seja para a aluna da pós-graduação. Após tantas mudanças já presenciadas o que até o momento sei é que nossos corpos já não eram mais os mesmos.

Byung-Chul Han, em março de 2021, escreveu um artigo para o periódico *El País* que aborda questões de uma possível distinção do corpo e a tecnologia no período pandêmico.

A comunidade como tal tem uma dimensão corporal que lhe é inerente. A digitalização enfraquece o vínculo comunitário na medida em que tem um efeito decorporizador. A comunicação digital é uma comunicação descorporizada. (Byung-Chul Han, 2021)

Mas, então, que corpo é esse?

Dos corpos que corriam pelo pátio, que se aventuravam em danças coreografadas, as pequenas brigas que logo eram cessadas com um abraço de desculpas, os jogos criados e organizados pelos alunos, hoje não posso afirmar o que fazem esses corpos, pois não os vejo mais. Várias informações, horários que não podem ser perdidos e compromissos - que se não for possível olhar no momento, olha-se mais tarde. Dessa forma, o corpo em movimento foi esquecido. Nunca imaginei que fosse pensar dessa forma, mas infelizmente foi o que esse momento proporcionou.

Dessa forma surge então a necessidade de pensar nesse corpo atrás de uma tela, não só o meu corpo, mas o corpo do outro, o do aluno. A minha percepção sobre o acontecimento é de que, obrigatoriamente preciso me desvencilhar do medo do erro, de criar, experimentar novas formas de pensar o corpo para poder retomar uma situação básica com os alunos, o corpo se mantém em movimento. Acredito que nesse processo a minha relação com o corpo do outro é distante, por isso, apresento as percepções de quem não desistiu de uma caminhada em busca de momentos de reflexões.

São situações diversas, podendo ser em sala de aula, presencialmente ou no ensino remoto. Que corpo é esse? Como esses novos corpos se constituem nesse processo de educação e escolarização, no qual o contato físico, os afetos, as relações e o “olho no olho” não são mais possíveis devido ao isolamento social?

Chegou um momento que tantas possibilidades de trabalho existiam, mas não sabia como executar em um ensino remoto. Alunos sem coragem de aparecer, professores desmotivados por sentirem estar dando aula para uma tela sem reação. De que forma voltar a trabalhar situações que nos causam vitalidade ou até mesmo nos motivam a querer seguir, experimentar? Confesso que isso me preocupava mais do que as tantas tarefas de retornos que nós, professores, tínhamos para corrigir.

Após tanta busca por situações de aprendizados que contemplassem o virtual, decidi retomar minha dissertação e ver do que dela poderia surgir para um encontro síncrono. Uma atividade foi capaz de mudar a minha relação com os alunos. Que permitiu um encontro entre um assunto que eu admiro muito e foi uma das formas de aproximação com os alunos, que no primeiro momento, iniciou com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Partiu de uma pergunta simples “o que é movimento?”. Ao questionar os alunos recebi uma longa pausa. Até que um aluno vendo que não ia seguir a aula sem que alguém me apresentasse algo, respondeu “Dançar”. Em seguida tive outras respostas. Foi o primeiro momento em que quase toda turma se comunicou comigo. Foi tão pouco, mas suficiente para seguir questionando outras situações do movimento. Muitas respostas foram apresentadas algumas delas relacionavam a dança, como “Não sei dançar” e “Não vamos dançar, né?”.

Me peguei pensando em vários momentos nas leituras de Michel Seres (2001), Maurice Merleau-Ponty (2018) e Jorge Larrosa (2018) nas quais falavam da percepção do corpo podendo ser pensado nesse ambiente escolar. O que leva alguns alunos a pensarem que movimento só está relacionado ao dançar ou até mesmo, que não sabem dançar?

Na posição de professora de Artes, com formação em teatro, talvez não me apresente como uma bailarina, mas acredito na dança como algo que ultrapassa os limites do belo ou estranho, mas sim, que a dança é um movimento de contemplação da vida, de relação com o outro ou de relação consigo. No ato de dançar talvez eu conseguisse cativar os alunos para que ligassem as câmeras ou até mesmo, dançassem comigo. Motivada por essas colocações dos alunos, iniciei minha busca por diferentes formas de dançar, foi aí que surgiu a aula nomeada de “Dança das mãos”.

A dança com as mãos foi pensada com o propósito de convidar os alunos a ligarem suas câmeras. Os estudantes não precisavam aparecer, por isso, poderiam durante o encontro ajustar suas câmeras para aparecer somente as mãos. Ao colocar a música, pedi para que prestassem atenção no ritmo e aproveitassem o momento para executar sua dança. O momento foi de forma coletiva e ainda assim, nem todos estudantes quiseram participar. Tudo bem! Já me sentia realizada pela sutil ação. Depois de finalizado e gravado, fiz a amostra da dança que eles realizaram. Surgiram muitas percepções sobre o momento. Alguns notaram que poderiam ter utilizado mais o espaço da tela para a dança, outro disse que a música poderia ser outra, já outro, percebeu que deveria ajustar-se melhor para o registro.

O mais importante em uma atividade como essa, não foi o registro em si, mas a dança, o movimento e principalmente, identificar que minha dissertação voltada para uma reflexão dos acontecimentos de um processo cênico, também poderia acontecer em um ensino remoto, por mais que as ações fossem extremamente sutis, como no caso, o dançar em frente a uma tela.

Mostrar para os estudantes que sabem dançar, que a dança pode ser livre, sem amarras, com coreografias ou sem coreografias, todos nós dançamos. Após destacar a importância dessas percepções veio dos alunos um pedido - Vamos fazer novamente? Dessa forma, repetimos a atividade, assim como, outros movimentos do corpo foram explorados. O grupo que estava presente naqueles encontros decidiu fazer a escolha da sonoplastia para seu experimento.

A cada ação que o grupo executava com intenção de aprofundar nosso momento, me motivava a pensar outras propostas para diferentes turmas, além de me fazer refletir sobre os corpos que ao estarem em um estado de repetição linear, não encontram caminhos para mudar, pois o corpo se acostuma a situação sem sequer perceber. Em um processo cênico, antes rotineiro, a repetição permitia que o aluno identificasse novas possibilidades. Já no ensino remoto o que ocorreu foi que, se algo não nos acontece, se não formos afetados por uma situação, o corpo não se sente motivado a desbravar, experimentar, pois se sente seguro no espaço que está e como está.

Durante os encontros, o corpo não estava fragmentado com a intencionalidade de que um dia o foco fosse as mãos, no outro os pés, ou cabeça, tronco. Nosso corpo é único e uma dança nas mãos reverbera pelo restante do corpo. Sinto que estávamos fragmentados, estávamos encaixotados, limitados a uma tela. Muitas vezes atentava para os olhares da sala, as risadas que o microfone desligado não ecoa a dificuldade de cada um. Às vezes via o aluno, e não o ouvia, às vezes ouvia, mas não o via, e infelizmente existem casos daqueles que nem ouvia e nem via. Os meus sentidos ficavam perdidos. Talvez estivessem experimentando, assim como os colegas que eu visualizava, ou talvez não.

São experiências jamais vividas, e quando eu, no início da dissertação, mencionava que a cada processo é um novo grupo, são experiências novas, não esperava que fosse tão radical em minhas palavras, a ponto de um acontecimento como esse do momento pandêmico afirmar minha colocação de que cada processo é único. Foi tudo muito novo, propostas novas, sensações, percepções novas e algumas certezas em relação à necessidade da presencialidade.

Em uma linha tênue entre a importância do encontro e o distanciamento com os cuidados, não podemos ignorar que a presença, seja com uma câmera aberta ou presencialmente é fundamental para o desenvolvimento de relações e percepções corporais. Ainda assim, é possível identificar a relação de jogo existente em uma câmera ligada, pois é na relação com a câmera, com o colega, a professora, a música e a gravação que o jogo acontece. É um jogo

diferente de tudo que já experimentamos em sala de aula, mas que funciona pela relação que tem com o outro e com aquilo que estou executando. Pelo fato dos alunos não terem coreografado a partir de uma música, existiam muitos elementos a serem levados em conta que estão ligados diretamente ao jogo teatral. Aquele que se mostra que observa e se relaciona com o outro.

Dentre todos os acontecimentos, essa atividade provocou mudanças em minha percepção da dissertação em produção e dos encontros síncronos – a virtualidade, que se manteve desafiadora, mas que me propus refletir que o corpo pode narrar acontecimentos em um encontro virtual. Seja na ação em cena ou o aluno que está sem microfone e precisa corporalmente comunicar algo, seja na ação de algum jogo executado durante esse período remoto. E os corpos continuavam ali, vivos, ágeis, muitos modificados pelo tempo em frente às telas, mas com a expectativa constante de um retorno e aos afazeres “tradicionais”. Byung-Chul Han (2001), novamente chega para encantar com suas reflexões.

Espero que a pandemia nos faça perceber que a mera presença corporal do outro já tem algo que nos faz sentir felizes, que a linguagem implica uma experiência corporal, que um diálogo bem-sucedido pressupõe um corpo, que somos seres corporais (Byung-Chul Han, 2021).

A pandemia veio desestabilizando todos nossos planos, nos desmotivando, mas ao mesmo tempo, veio para mostrar que nosso corpo é sábio e sabe se organizar em diferentes situações.

Contudo, aos questionamentos que a pesquisa causou, são aguçados a cada retomada de escrita perante o novo movimento de escolarização que estamos envolvidos em telas. Se, no momento, são essenciais para a interação entre as pessoas, mas e os corpos? Como estes foram abordados?

Em minha escrita, afirmo que depois de todos os acontecimentos tenho ainda mais questionamentos em relação ao âmbito educacional. Sem deixar de valorizar o insubstituível da presencialidade, mas também aceitando os aprendizados que os espaços virtuais promoveram e que os desafios não cessarão. Ciente de que novos estudos chegarão e que talvez mudem nossas percepções perante o corpo após o movimento pandêmico. O que pode mudar

no corpo dos estudantes que vinham se constituindo em presença e bruscamente se isolaram? Interrogar o corpo nesse momento histórico é de extrema relevância para o pensamento educacional.

Mais do que nunca, apoiada na fenomenologia ao permitir circunscrever um campo para interrogar e pensar esses acontecimentos, sejam eles vivenciados ou não. Mas, principalmente, refletir sobre situações ou atravessamentos no ambiente escolar, tanto no ambiente virtual quanto no ambiente presencial na oficina de teatro com o grupo de alunos do Ensino Fundamental II. A escola está aberta as mudanças constantes decorrentes das pessoas que ali convivem e que a cada ano um novo grupo se estabelece ao criar relações de amizade e companheirismo pelos desafios que ali são apresentados em processo.

Tendo em vista o exposto ao longo da dissertação, o processo de criação cênica a partir de uma dramaturgia corporal não foi produzido como esperávamos devido à pandemia. O inesperado desafio de retomar esse processo de outra forma para reinventá-lo foi importante para afirmar as possibilidades do corpo para além de um espetáculo estudantil. O que permaneceu foi o grande processo lúdico de experimentação, invenção e descobertas cênicas desde o imenso desafio de promover e favorecer aos alunos experimentarem a atenção poética aos seus sentidos pelo sentido corpóreo do movimento no mundo com maior liberdade de percepção sobre si e o outro.

Não trouxe um modelo de como montar um espetáculo, mas trouxe algumas de minhas vivências, algo que me afeta, me toca e motiva a estar em constante mudança devido aos desafios que o processo propõe a mim e aos alunos que estão comigo. Para além, estudar, escrever e pesquisar o tema do corpo em movimento proporcionou espantos e admirações em relação ao enigma de um corpo que sente, que afeta e é afetado.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução de Andrea Santurbano, Patricia Peterle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

AGAMBEN, G. Notas sobre o gesto. **Revista Artefilosofia**. Ouro Preto, n.4, p. 09-14, 2008

ALBORNOZ, S. G. . **Jogo e Trabalho - do Homo ludens de Johann Huizinga ao Ócio criativo de Domenico De Masi**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP) , v. 12, p. 75-92, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 4º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018 .

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. Campinas/SP: Verus Editora, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2º ed. Campinas/SP: Verus Editora, 2010.

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Tradução Norma Telles. Organização e notas Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.

BARBOSA, Márcio Ferreira. **Experiência e narrativa** - Salvador : EDUFBA, 2003

BARVOSA, Marcos. Dramaturgia: presença e fronteira. **A[L]BERTO**. Revista da SP Escola de Teatro. N.2, p. 11-16, 2012

BICUDO, M.A.V. **Pesquisa Qualitativa; Significados e a Razão que a Sustenta**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, Ano 1, n.1, 2005, p. 7-26.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. **A emergência do paradigma do sensível**. Revista @mbienteeducação, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: [http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html). Acesso em: 23/12/2019

CASTRO, Manuel Antônio de (org.). **A construção poética do real**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

CARREIRA, André. Cenas confinadas e o convívio na cena expandida: incertezas e resistências. **Revista Latinoamericana do Colégio Internacional de Filosofia**, nº 9, jun, 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

COSTA LIMA, Luiz. **Mímesis e modernidade: formas das sombras**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DUARTE Junior, João Francisco. **O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP (2000)

FO, Dario. **Manual Mínimo do ator**. Org. Franca Rame. Trad. Lucas Baldovino e Carlos David Szlak - São Paulo: SENAC, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

GALLO, Silvio. (2015). Apresentação. Pro-Posições. 26. 237-238. 10.1590/0103-7307201507614.

GIL, J. **Movimento Total: O Corpo e a Dança**. São Paulo, Iluminuras, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.

HAN, Byunung-Chul. Teletrabalho, Zoom e depressão: o filósofo Byung-Chul Han diz que exploramos a nós mesmos mais do que nunca. El País, 22 mar 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/cultura/2021-03-23/teletrabalho-zoom-e-depressao-o-filosofo-byung-chul-han-diz-que-nos-exploramos-mais-que-nunca.html>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção: Experiência e Sentido.)

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autentica, 2018. (Coleção: Experiência e Sentido.)

LARROSA, Jorge. **O ensaio e a escrita acadêmica**. Educação e realidade, v.18, n.2, p.101-115, 2003.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LECOQ, Jacques. **O Corpo Poético: uma Pedagogia da criação teatral**. Senac São Paulo: Sesc São Paulo SP, 2010.

LIMA, ABM., org. **Ensaio sobre fenomenologia : Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. – Ilhéus, BA : Editus, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Coleção: Experiência e Sentido.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos escolhidos Maurice Merleau-Ponty**. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí; tradução e notas de Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar, Pedro de Souza Moraes. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTEIRO, Ana Claudia Lima. Corpo-Narrativa: considerações a partir de um corpo que dança. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 6 (2), São Joao del Rei, agosto/dezembro, p.189-195, 2011.

Monteiro, Ana Claudia Lima. As tramas da realidade: considerações sobre o corpo em Michel Serres. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NANCY, Jean-Luc. **Las musas**. Trad. Horácio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

NANCY, Jean-Luc. À escuta (parte I). **outra travessia**, Florianópolis, n. 15, p. 159-172, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2013n15p159/25525>> Acesso em 03 jan. 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21 ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

PAVIS, Patrice, 1947-. **Dicionário de teatro**. [Dictionnaire du théâtre]. Direção de tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RIBAS, M. M. ; MAGNO, M. . **Imagem, imaginação e mito, em corpo-ator**. Urdimento (UDESC) , v. 1, p. 103-115, 2010.

RICHTER, Sandra R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, jul. 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1541>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

RICHTER, Sandra R. S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Revista Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, 2016, p. 90-106, Dossiê: Infância e Educação Infantil: abordagens e práticas.

RICHTER, Sandra R. S. Prólogo. In: BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professores e professoras**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018, p. 15-19. (Coleção Teses e Dissertações).

RICHTER, Sandra R.S.; LINO, Dulcimarta L. *estar à escuta*: música e docência na educação infantil, **childhood & philosophy**, rio de janeiro, v. 15, out. 2019, p. 01- 24.

RICHTER, Sandra R. S.. Experiência poética e docência na educação básica: linguagem, intercorporalidade e mundo. **Projeto de pesquisa**. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. Fevereiro 2019, 25 p. (mimeo).

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SPOLIN, Viola. [1975] **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. [1985] **Jogos teatrais no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SERRES, Michel **Os cinco sentidos. Filosofia dos corpos misturados I**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

STERN, Daniel. **Le monte interpersonnel du nourrison**, Paris, PUF, 1989.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, SP, Cedes, n. 53, p. 69-83, 2001. Acesso em 20/11/2020.