



Corpo, escola e ensino de teatro em escolas públicas de Uberlândia (Minas Gerais).

Paulina Maria Caon

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da ECA/USP.

Docente da Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Projeto em andamento.

Linha de pesquisa: Pedagogia do Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo

Resumo: A pesquisa de doutorado em andamento realiza etnografia de práticas docentes na área do ensino de teatro dentro de escolas da rede pública de Uberlândia-MG. O eixo da observação etnográfica são as condutas corporais e representações sobre o corpo envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem de teatro nesse contexto. A investigação busca iluminar o tema do ensino de teatro em escolas públicas por meio da observação do corpo e da abordagem etnográfica, pouco utilizada na área de Pedagogia do Teatro no Brasil. Uma de minhas hipóteses é a de que parece haver uma tensão entre a experiência corporal vivenciada em práticas teatrais e a corporalidade que se constrói contemporaneamente em instituições de Educação Básica brasileiras. Na comunicação introduzirei alguns aspectos da pesquisa em desenvolvimento (inclusive da pesquisa em campo), apresentando reflexão realizada até o momento, que tem como centro a afirmação de Fayga Ostrower, *dar forma é formar-se*, na qual coloco em diálogo elementos da Pedagogia do Teatro, Teoria da Arte e Antropologia Cultural.

Palavras-chave: ensino de teatro; corporalidade, etnografia.

Title: Body, school and theater teaching in public schools of Uberlândia (Minas Gerais)

Abstract: The ongoing PhD research presented here performs ethnographic work on theater teaching practices in some of the public schools of Uberlândia-MG. The axis of the ethnographic observation are the body behaviors and representations involved in the teaching and learning of theater in this context. The research seeks to illuminate the theme of teaching theater in public schools through the observation of the body and ethnographic approach, rarely used in the field of Theatre Pedagogy in Brazil. One of my hypotheses is that there seems to be a tension between the lived experience of the body in theater practices and corporeality that is built contemporaneously in Brazilian Institutions of Basic Education. In this scholarly communication I intend to introduce some aspects of the research in development (including the research in the field), presenting the thoughts accomplished so far. Thoughts which have as its center the statement of Fayga Ostrower - to give shape is also to be shaped/formed - and in which I put into dialogue elements of Pedagogy Theatre, Art Theory and Cultural Anthropology.

Keywords: theater teaching; corporeality/embodiment; ethnography.

Título: Cuerpo, escuela y enseñanza del teatro en escuelas públicas en Uberlândia (Minas Gerais)

Resumen

La investigación de doctorado en curso realiza etnografía de las prácticas docentes en la enseñanza del teatro en dos escuelas públicas en Uberlândia-MG. El eje de la observación etnográfica son los comportamientos y representaciones corporales en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del teatro. La investigación pretende aclarar el tema de la enseñanza de teatro en las escuelas públicas a

través de la observación del cuerpo y del enfoque etnográfico, rara vez utilizada en el campo de la Pedagogía Teatral en Brasil. Una de mis hipótesis es que parece que hay una tensión entre la experiencia corporal vivida en las prácticas de teatro y la corporalidad que se construye simultáneamente en instituciones de Educación Básica brasileñas. En la comunicación se introducen algunos aspectos de la investigación en el desarrollo (incluida la investigación en el campo), presentando la reflexión producida hasta el momento, que tiene como centro la declaración Fayga Ostrower: *dar forma é formar-se*, en la que he puesto en diálogo elementos de la Pedagogía Teatral, Teoría del Arte y Antropología Cultural.

Contextos – a pesquisa e o campo

No mestrado defendido em 2009, *Construir Corpos, Tecer Histórias – educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas*, discuti a importância da experiência corporal na formação do ser humano, considerando-a como o eixo da educação corporal da *pessoa* (MAUSS, 2003). No trabalho, para além da educação escolar, a educação corporal foi contextualizada como processo complexo de troca de padrões de ação e reflexão que ocorre ao longo de toda a vida.

Após a finalização do mestrado, tive oportunidade de atuar como docente na Licenciatura em Artes Cênicas da ECA-USP, lecionando as disciplinas de Metodologia do Ensino das Artes Cênicas¹. Além disso, em agosto de 2010, assumi o cargo de docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também na área de Pedagogia do Teatro, continuando, portanto, minha atuação na formação de professores de teatro. Por meio dessas experiências pude aprofundar minha investigação e reflexão sobre os processos de educação mais específicos que ocorrem no campo da educação formal e especialmente na rede pública de ensino brasileira.

Foi a partir dos diálogos estabelecidos em sala de aula com os licenciandos de ambas as instituições e de seus relatos de observação ou regência nos estágios supervisionados que muitas questões surgiram e passaram a ser o centro de minhas preocupações, engendrando a presente pesquisa. Docentes e estudantes perceberam, por exemplo, que os concursos para professores da rede pública ainda utilizam como área de denominação o termo “Artes” ou “Educação Artística” em muitas cidades e estados do país. Também observamos que o professor formado em teatro, muitas vezes, não coordena processos teatrais dentro da escola pública. Ou ainda, o licenciado em uma das linguagens artísticas se vê pressionado a coordenar processos artísticos-pedagógicos nas diferentes linguagens (música, teatro, artes visuais e dança). Na prática cotidiana, os relatos dos estudantes apontam que, por escolha, acomodação, pressão, falta de repertório ou formação específica, os professores ministravam aulas de Artes Visuais, História das Artes Visuais ou até História do Teatro, no caso dos licenciados nessa área quando tentavam se aproximar de sua formação específica, por exemplo.

A partir dessas questões foi que defini meu eixo de investigação: observar quais práticas de ensino de teatro realmente ocorrem em salas de aula da rede pública, tendo como eixo de pesquisa a corporalidade que se manifesta nesse processo. Para tanto, estou em trabalho de campo em duas escolas da cidade de Uberlândia-MG, visando realizar uma etnografia de práticas docentes, observando as relações entre as representações e práticas do corpo dos educadores em teatro e as representações e práticas do corpo dos estudantes no ambiente escolar durante os processos de ensino de teatro.

Do ponto de vista metodológico, optei, dentro da pesquisa qualitativa, por uma abordagem etnográfica, visando aproximar-me das experiências e seus agentes (educadores e educandos) por meio da observação direta e da realização de entrevistas narrativas, além da pesquisa documental e bibliográfica que for necessária para a reflexão sobre o campo. Neste momento, a realização das entrevistas não foi iniciada.

[...] a antropologia-etnografia adotou, mais decididamente que outras ciências sociais, o enfoque narrativo (a cultura como texto), entendendo sua tarefa como “uma ciência interpretativa em busca de significações”, nas palavras de Geertz... A etnografia assume um estatuto narrativo, fazendo dos antropólogos, de certa maneira, narradores de histórias, dado que sua tarefa se concebe como um modo de “ler” a cultura, entendida como texto. (BOLÍVAR, 2001: p. 04; tradução livre da pesquisadora)

Com a pesquisa etnográfica também busco me voltar às experiências mesmas em sua positividade (MERLEAU-PONTY, 1995; MACHADO, 2007 e 2010) – aos corpos, espaços e interações – visando abrir minha observação para a complexidade da realidade observada, interpretá-la, inscrevê-la em descrições densas (GEERTZ, 1989).

Na escolha dos educadores e escolas a serem acompanhados encontrei diferentes situações que me auxiliaram a clarear os critérios de escolha da pesquisa em campo. Há apenas um professor efetivo na rede pública da cidade, que atua na ESEBA, escola de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia. O fato de ser uma escola de aplicação e de possuir um professor efetivo configura situação de exceção. Considerei ser fundamental a escolha deste caso como um dos campos para a pesquisa, visto que há um projeto institucional de parceria entre a universidade e a escola de aplicação, que venho construindo e aprofundando junto de outros docentes da licenciatura em teatro no contexto dos Estágios Supervisionados. A investigação também poderá ser uma oportunidade

para desvelar as condições de produção dessa exceção e refletir sobre as condições da prática desse educador.

Tenho encontrado também muitos professores em situação de contratos temporários na rede escolar de Uberlândia, alguns deles formados pela própria UFU. Outras vezes, como é comum em vários locais do país, um professor de português ou responsável pela sala de leitura, toma para si o projeto de experimentar pequenas práticas teatrais, mesmo que pontuais, dentro da escola. Há ainda um diferencial na rede municipal de Educação Infantil da cidade, que é o acolhimento de professores especialistas, especialmente das artes visuais, nos processos de ensino-aprendizagem dessa faixa etária. Por isso, por vezes, encontrei professores de teatro em escolas da Educação Infantil da cidade. Ainda que a formação desses especialistas não legitime formalmente sua inserção na Educação Infantil, parece-me interessante o projeto da prefeitura municipal de buscar a interlocução entre os pedagogos, que têm pouca ou nenhuma experiência artística em sua formação inicial, e os educadores da área de artes, visando uma formação integral da criança de primeira infância.

Diante desse quadro complexo e de exceções, também busquei priorizar em minha escolha os educadores que tinham formação inicial em teatro e atuação contínua em uma mesma unidade escolar. Tais critérios objetivaram, por um lado, dar contundência à reflexão sobre o ensino de teatro especificamente na Educação Básica e, por outro lado, estabelecer parcerias que possam ser mantidas a médio ou longo prazo com essas escolas, estabelecendo metas mais consistentes na interação entre universidade e rede de Educação Básica da cidade.

O corpo e a interação entre escola e fazer teatral

O corpo materializa o eixo de estudo em meu projeto. São os corpos em ação, suas representações e práticas, vividas por professores e estudantes, o fenômeno a ser observado - suas possibilidades de criação teatral, sua interação ou incomunicabilidade na relação professor-estudante, seus lapsos e emergências.

O corpo como conceito tem sido objeto de diferentes estudos ao longo da história. Para minha pesquisa, interessa abordá-lo a partir das experiências corporais, os corpos como fenômeno vivo, complexo (CITRO, 2010; CSORDAS 2008, 2010), pautado no movimento, assim como o teatro e seu ensino. Além disso, o corpo aponta para dimensões do aprendizado que permanecem subterrâneas ou implícitas em parte da reflexão realizada sobre situações de formação, seja de professores, seja dos estudantes da Educação Básica. Entretanto, toda a experiência do ser humano

no mundo está imersa na corporalidade, na *dimensão vivida* das experiências, anterior à reflexão e significação, ou ainda, pressuposta a elas (DUARTE JR, 1988). Essa dimensão inclui um emaranhado de percepções sensíveis, sensoriais, que tomam forma de metáforas, ações e reações corporais e apenas parte delas se organiza como pensamento consciente. Referindo-se a isso, Merleau-Ponty (1999) fala de uma experiência *pré-objetiva* no mundo. Nele vivemos nossos corpos globalmente, sem a mediação da consciência ou, mais que isso, com uma consciência “incorporada” (*embodied*) do *ser-no-mundo*. É nesse sentido que os processos de significação (formulações de pensamentos e reflexão consciente) poderiam ser considerados posteriores à experiência vivida. No caso da criação teatral, os processos de significação por vezes ocorrem como pensamento em ação, na experimentação de alternativas e modulações corporais que geram sentidos cênicos, tornando o campo de pesquisa mais complexo.

Adentrando ao campo da escola, como aponta Enguita (1989), a educação ocorre não apenas pelo fluxo de informações trocado explicitamente entre educador e educando, mas pelas e nas interações sociais e corporais que se estabelecem entre eles, assim como pela *modelagem* de práticas corporais, espaciais e temporais. Então, essa dimensão encarnada da educação toma lugar de especial relevância para minha análise.

Se esses aprendizados corporais, nem sempre assimilados na esfera da consciência racional, podem ser espaço de controle, como aponta o mesmo autor, eles também podem, no caso da experiência estética e teatral, ser um espaço de liberdade, de assunção de si mesmo - sua história e prática pelo sujeito. A natureza dos conhecimentos experimentados e elaborados por meio das linguagens artísticas e, especificamente, do teatro, passa pela corporalidade e pela metáfora. São formas complexas de conhecimento, de difícil apreensão pela via do saber estritamente “científico” e, por isso, acredito, ainda pouco exploradas nas análises sobre as situações escolares de ensino do teatro especialmenteⁱⁱ.

A instituição escolar, constitucionalmente voltada à taxonomia, aos conhecimentos classificatórios, parece privilegiar um *saber científico* – para usar uma definição de Lyotard – que se vincula essencialmente a uma linguagem denotativa, pela qual é possível uma única relação unívoca entre significante e significado. Quanto se trata da educação estética, encontramos-nos mais na esfera do saber narrativo, que recorre a uma linguagem conotativa, caracterizada pela ambiguidade e interpretabilidade dos significados. (GAGLIARDI, 1998:69)

A hipótese mais forte que lanço em minha investigação diz respeito à centralidade do corpo na experiência humana, no ensino e na aprendizagem de teatro. De um lado, o educador de teatro

passa por formação pautada na conscientização corporal e no aprendizado sobre procedimentos criativos para a elaboração de signos por meio do corpo. De outro lado, o corpo é o eixo sobre o qual recaem diversos tipos de agenciamentos na história da instituição escolar (FOUCAULT, 1994; ENGUITA, 1989), assim como na sociedade contemporânea (PELBART, 2003). Na contemporaneidade, ainda que o discurso do senso comum seja o da “perda de controle” generalizada dentro das escolas, o “pouco” controle que é exercido recai sobre o corpo – conseguir manter os estudantes sentados, conseguir manter o silêncio -; tal meta, por vezes, sobrepõe-se aos próprios objetivos de ensino de diversos educadores.

Sem chegar a ser uma instituição total, tem-se, ao menos, uma vontade absorvente e panóptica... A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas.

(...)

Se a escola consegue este objetivo ou se aproxima dele não é através da comunicação, mas por meio da organização sistemática da experiência, da vida prática, da infância e da juventude. (ENGUITA, 1989: 158)

Desse modo, tem sido fundamental observar e verificar essa hipótese durante a pesquisa: parece haver uma tensão entre a experiência corporal vivenciada em práticas teatrais e a corporalidade que se constrói na instituição de Educação Básica de nossos tempos. Tais tensões se desdobram não apenas nas interações entre os corpos de estudantes e educadores, como entre todos os agentes da realidade escolar (diretores, coordenadores, funcionários, etc.) e ainda entre os corpos e o espaço escolar, dimensão definidora das relações que se estabelecem no ambiente.

Primeiros elementos da pesquisa em campo – uma história na sombra

Naquele dia o professor chegara atrasado e fiquei um tempo com a primeira turma de sexto ano (estudantes com cerca de 11 anos) que teria aula de teatro. Tentei estabelecer uma pequena conversa sobre o que eles vinham trabalhando em teatro; percebendo a tendência para a dispersão e a citação de um jogo que me parecia conhecido, propus que eles me ensinassem a jogar o ‘mata mosca’ citado. O que me chamou atenção de fato, antes e durante o jogo, era o fascínio que alguns dos meninos da turma tinham por uma caixa de chapéus e cabeças de fantoches que estava num banco, ao alcance das mãos. Enquanto jogávamos o ‘mata mosca’ (que não é o caso de descrever nesse momento), alguns chapéus começaram a circular; alguns meninos vestiam, faziam poses, saíam da roda para trocar de chapéu, até que o professor chegou. O grupo interrompeu a brincadeira

no mesmo momento e sentou-se em círculo, como, aliás, eu os havia encontrado quando cheguei à sala.

Uma pequena roda de conversa aconteceu: o professor perguntou ao grupo se fizeram a pesquisa sobre o teatro de sombra que ele havia pedido. Alguns haviam feito e percebo que todos tinham chegado ao mesmo material internáutico. Imagino que escolheram o primeiro *link* que aparecera quando buscaram “teatro de sombras” no site do *Google*. Após a leitura e uma pequena conversa na roda, o professor pediu ajuda para o grupo montar uma estrutura de ferro em que esticou um pano branco e propôs um jogo. Com a luz da sala apagada e uma potente lanterna acesa atrás do pano, um dos estudantes por vez entraria atrás do pano branco e inicialmente apenas olharia para a própria sombra no pano, buscando perceber como seus movimentos moviam sua sombra, ou ainda, usando as palavras do educador, quais movimentos “a sombra faria ou pediria para fazer”.

Observei três turmas que vivenciaram a mesma proposta de aula. Apagada a luz, abriu-se um outro universo, outro espaço-tempo, na pequena sala de aula de teatro (uma sala ambiente). Alguns estudantes ficam imóveis diante do próprio corpo projetado no pano, outros se movem sem pausa, sem dar atenção à forma que produzem. A partir de algumas instruções do educador, alguns começam a perceber a projeção de texturas das roupas, cabelos ou o desenho de partes do corpo e acessórios, normalmente, pouco vistos em detalhes: cílios, língua, aparelhos dentários, finos colares. A plateia, composta pelo restante dos estudantes que não estão em cena, faz diferentes comentários: alguns zombam dos amigos, por verem reveladas suas silhuetas, consideradas “bonitas”, “gordas”, “esquisitas”, etc., outros se colocam num complexo exercício de investigar como aquela sombra se forma (semelhante ao meu exercício, inclusive, visto que não tenho nenhuma experiência com teatro de sombra, mesmo sendo formada na área teatral): o corpo está de frente ou de costas para o pano? Ele (a) está perto ou longe do pano? Alguns, antes mesmo de ir para o pano, perguntam se realmente “terão” de participar... O professor ficava atrás do pano com cada estudante que entrava em jogo para manipular a lanterna e dar pequenas instruções. Minha presença na plateia fazia com que eles me consultassem: “eu sou obrigado a ir?”, “todo mundo tem de ir?”.

A pergunta parece revelar o assombro que possivelmente se faz presente para alguns no momento de se expor corporalmente, ainda que mediados pelo pano e pela sombra. Para outros, a mediação do anteparo é que permite a participação no jogo. O professor explicita essa percepção para mim ao final de algumas turmas: certos estudantes não participavam de outros tipos de jogos, mas nesse conseguem se colocar e explorar movimentos.

Nossos corpos permitem e/ou limitam, abrem e/ou fecham, expandem e/ou circunscrevem nuances de relacionamentos quer com os objetos de brincar e jogar quer com as pessoas e os espaços com que brincamos e jogamos.

Cada corpo estabelece e cria relações diferentes e diferenciadas diante dos mesmos brinquedos, jogos e brincadeiras. Isso se dá basicamente pelo fato de não “termos”, mas sim de “sermos” um corpo, pelo fato de sermos nossos corpos. Nossos corpos são o que somos. Somos o que os nossos corpos são. (MARQUES, 2009)

Manifesta-se, assim, a singularidade de corpos, mesmo que mergulhados aparentemente em uma mesma cultura, regional ou escolar. Cada estudante, no momento do jogo, é afetado pela experiência de diferentes maneiras, reelaborando sua corporalidade singularmente para responder ao jogo, seja no momento de ir para trás do pano, seja no momento de ser plateia de outros corpos.

Duas semanas depois, surgem alguns novos contextos na aula de teatro. As turmas são levadas para o anfiteatro da escola – espaço muito maior do que a sala ambiente de teatro, ao lado do refeitório e que por isso recebe muitas interferências sonoras dos momentos de intervalos das diferentes turmas da escola. Algumas turmas, ao chegarem, dispersam-se pelo espaço. A exploração dos seus limites pelos corpos parece ser mais instigante do que a própria proposta da aula. A sala também possibilita que o anteparo de pano seja maior, assim como a distância em relação à fonte luminosa. O educador insere mais duas novidades no contexto da sessão de trabalho: experimentar a variação de distância em relação à fonte luminosa e ao pano para gerar sombras maiores ou menores; experimentar interagir com a sombra de outro jogador em parte do tempo da improvisação.

Com essa exploração, outras possibilidades emergem: fazer desaparecer partes do corpo, ‘agigantar’ outras partes, gerando encontro entre mãos gigantes e pequenos corpos, que passam a ser socados, soterrados, poucas vezes acariciados. O professor convida o grupo a experimentar também o encontro entre as sombras, afinal nessa linguagem é possível que as sombras se toquem sem que os corpos se toquem de fato. Alguns estudantes divertem-se com essa possibilidade e outros se mantêm constrangidos com a sugestão de dar as mãos para um colega, beijá-lo, acariciá-lo, mesmo que apenas pela sombra. Os tabus, padrões e chavões familiares, regionais ou “da faixa etária”, ligados à corporalidade, se revelam em diversas ações e comentários dos jogadores: o corpo “gordo” que vai “matar” o “pequeno”, a sensualidade/sexualidade interpretada pela plateia na interação entre meninos e meninas que estão fazendo suas sombras interagirem. A leitura, portanto, de sentidos emergentes das projeções de sombras dos corpos está permeada pelas representações

culturais sobre os corpos e interações entre corpos naquela escola, naquelas famílias e, singularmente, naqueles corpos em ação.

Atravessando toda a experiência, o fato de o professor estar trabalhando o teatro de sombras com essas turmas, enfocando na sombra dos corpos e não necessariamente na construção de silhuetas (bonecos de sombra) tem sido uma sintonia muito interessante para a pesquisa. O trabalho tem desvelado o mergulho no universo da corporalidade para o qual o aprendizado teatral convida. A sombra como duplo corporal é um tema que apenas desponta para minha percepção nessas primeiras observações. As aulas vêm convidando cada estudante dos grupos a um encontro revelado consigo mesmo por meio de sua sombra projetada. Encontro que é atravessado por diferentes padrões socioculturais e pelas possibilidades de releitura e novas sínteses que cada estudante faz em relação a tais padrões no momento mesmo da experiência. Nesse ponto a mediação da linguagem artística, convida o sujeito a reelaborar-se diante do momento da criação ou da experimentação criativa. É esse aspecto que desenvolverei na próxima seção.

Corpo, cultura e arte

Compreendemos, na criação, que a ulterior finalidade de nosso fazer seja poder ampliar em nós a experiência de vitalidade. Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos... (OSTROWER, 1987: 28)

Primeiro elemento: foram a minha própria educação artística, as oportunidades que tive de “desnaturalizar-me” e desnaturalizar meu olhar/relação com o mundo e com os outros seres que possibilitaram minhas escolhas pessoais, profissionais, minhas preocupações em relação à sociedade e à educação. Minha prática artística, pautada na expressão do corpo e na busca da atenção plena, da presença no presente, dá forma às minhas criações e me forma como ser humano (OSTROWER, 1987). Esse alinhamento entre minha formação pessoal e as preocupações que pautam minha prática acadêmica e artística atual se revela como aspecto fundamental nas experiências de criação ou fruição artística que vivo.

Nelas percebo a importância do “objeto” artístico (da experiência de sua criação e socialização) na formação do sujeito. Moreira (1993) afirma, citando Charlotte Dyle: “Um objeto de arte é o produto do fazer, formar ou construir que sintetiza em si respostas perceptivas, afetivas e

cognitivas tanto em relação aos materiais quanto objetos.” (p.12). Neste sentido, as elaborações estéticas e artísticas da criança (e, eu diria, do ser humano) são uma formulação, uma objetivação de sua experiência de modo ordenado.

Derdik (1994) pontua: “O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir.” (p.52). “O desenho também é uma manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade.” (p.53).

Maria Lucia Pupo (2002) sintetiza: “[...] Huizinga e Caillois descrevem o jogo como sendo uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que – característica especialmente relevante – abre espaços para a metáfora e para a ficção. Como se pode observar, essa caracterização da dimensão lúdica sem dúvida apresenta pontos de contato com o próprio teatro.” (p.181).

Nessa constelação de pensamentos sobre a dimensão formadora que a expressão artística tem no desenvolvimento da criança, que amplio para o sujeito em qualquer faixa etária, fica clara a inerência entre elaborar uma forma artística e formar-se, constituir-se, como já aparece na epígrafe do presente texto, retirada da obra *Criatividade e Processos de Criação*, de Fayga Ostrower.

As experiências de fruição estética, por exemplo, são todas mediadas por uma criação (um filme, uma encenação, um projeto pedagógico, uma dissertação de mestrado, etc.). Essa obra ou objeto estético parece mediar não apenas a minha recepção, mas também a própria formulação de seu autor. É por meio da delimitação de um recorte, da submissão a certas escolhas (materiais¹), que esse sujeito tem a possibilidade de se revelar ao mundo, dar forma a ideias e intuições pessoais, mas também de fazer nascer um mundo em sua obra, uma contribuição deixada a outros. No percurso criativo e no momento da socialização dessas obras, nos vemos às voltas com a necessidade de nos reformularmos, desvelar essas ideias e intuições que se apresentam a nós de modo obscuro ainda. Nem sempre se reconhece e se assume essa obscuridade, esse não saber presente até o momento, no aqui-e-agora de fazer o próximo traço no desenho, a próxima ação em uma improvisação, dizer a próxima palavra num argumento. É somente no contato com o outro, nessa necessidade de partilha, muitas vezes, que somos capazes de elaborar certos sentidos e formas.

¹ “Usamos o termo MATERIALIDADE, em vez de matéria, para abranger não somente alguma substância, e sim tudo que está sendo formado e transformado pelo homem. Se o pedreiro trabalha com pedras, o filósofo lida com pensamentos, o matemático com conceitos, o músico com sons e formas de tempo, o psicólogo com estados afetivos, e assim por diante.” (OSTROWER, 1987: 32 – nota de rodapé).

A criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto as coisas não passam de modo muito diferente. Um autêntico diálogo me conduz a pensamentos de que eu não me acreditava, de que eu não era capaz, e às vezes sinto-me seguindo num caminho que eu próprio desenhava e que meu discurso, relançado por outrem, está abrindo para mim. (Merleau-Ponty apud MACHADO, 2010: 44)

Ou seja, o confronto com o Outro, seja o interlocutor humano, sejam os materiais, textos e escolhas teóricas e práticas feitas no processo criativo-pedagógico-acadêmico, possibilita que se revelem ao sujeito suas próprias elaborações e sínteses sobre o mundo. Reafirma-se o pensamento de Fayga Ostrower: *dar forma é formar-se*.

Se me volto às experiências corporais descritas a partir da pesquisa em campo, revela-se a singularidade desse processo de dar forma e se formar no campo teatral. As fricções, confrontos e escolhas nos processos de criação ocorrem no encontro consigo mesmo em ação. Os outros corpos, com seus movimentos em resposta aos meus, com seus comentários me ‘relançam’, usando os termos de Merleau-Ponty, imagens, sensações e percepções de mim que por vezes desconheço. Mais ainda, na experiência com a sombra, minha visão de minha silhueta no pano também me ‘relança’ minha imagem, com distorções, desvelamentos, outras nuances do corpo no espaço. Nem sempre de modo consciente, o aprendizado da linguagem teatral se mistura ao aprendizado de si mesmo, à construção de um sujeito em sentido amplo e simultaneamente um sujeito único, nas singularidades de suas sínteses e percepções.

Bibliografia

- BOLÍVAR, Antonio. *De nobis ipsis silemus?* Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2001, vol.4, no.1.
- CAON, Paulina Maria. *Construir Corpos, Tecer Histórias – educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Depto. de Artes Cênicas da ECA-USP, SP: 2009.
- CITRO, Silvia. La antropología Del cuerpo y lós cuerpos em-el-mundo. Indícios para uma genealogia (in)disciplinar. In: *Cuerpos Plurales*. Buenos Aires: Biblos, 2010, p.17-58.
- CSORDAS, Thomas J. Modos Somáticos de Atenção. In: CITRO, Silvia. *Cuerpos Plurales*. Buenos Aires: Biblos, 2010, p.83-104.
- _____ A Corporeidade como Paradigma para a Antropologia. In: *Corpo/Significado/Cura*. Porto Alegre: Ed. da UFGRS, 2008, p.101-146.

- DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho*. SP: Ed. Scipione, 1994. Cap.3: O Desenho das Crianças, p.49-141.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas-SP: Papirus, 1988.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A Face Oculta da Escola – educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. In: *Comunicação e Educação*. SP, n.13, 1998, p.67-72.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. RJ: Editora LTC, 1989.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. BH: Autêntica Editora, 2010.
- MARQUES, Isabel Azevedo. Versão digital revisada do artigo publicado em Bemvenuti, Alice (org.). *O Lúdico na Prática Pedagógica*. Curitiba: Ibpx, 2009.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. SP: Cosac&Naif, 2003. Quinta parte: Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de eu, p.369-397. Sexta parte: As técnicas corporais, p.399-422.
- MERLEAU-PONTY. *A Fenomenologia da Percepção*. SP: Martins Fontes, 1999.
- MOREIRA, Ana Angélica A. *O Espaço do Desenho: a educação do educador*. RJ: Edições Loyola, 1997.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. RJ: Editora Vozes, 1987. Introdução, Cap.I: Potencial, Cap.II: Materialidade e imaginação criativa, p.05-53.
- PELBART, Peter Pál. *Vida Capital – ensaios de biopolítica*. SP: Editora Iluminuras, 2003.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “O lúdico e a construção do sentido”. *Sala Preta*. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, pp. 181- 187.
- TEIXEIRA, Inês A. Castro & PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *Anais do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (II CIPA)*. Salvador, BA, 2006.

ⁱ Atuei como professora conferencista no Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP em 2009 e 2010, coordenando estágios de observação e a elaboração dos projetos de estágios de regência dos formandos.

ⁱⁱ Um dos motivos para isso talvez seja a história ainda recente da pós-graduação em artes cênicas nas universidades brasileiras. Na área de artes visuais, é possível localizar mais publicações brasileiras que mergulham nos meandros corporais (sensíveis, cognitivos, intelectuais) do seu ensino, aprendizagem e processo criativo. Refiro-me aqui às obras de Moreira (1997), Derdyk (1994), Ostrower (1987), por exemplo.