

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS PPGEAC

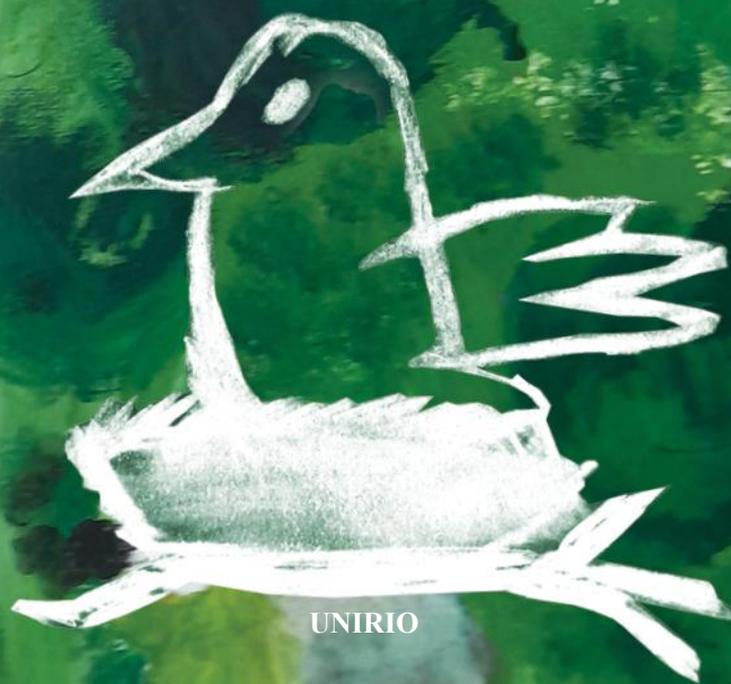
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TRÊS MOVIMENTOS PARA PAUSAR:
UMA EXPERIÊNCIA AFETIVA E ARTÍSTICA
COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SABRINA DE ARAÚJO COSTA FAERSTEIN

Orientadora: Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade

Linha de Pesquisa: Processos Formativos Educacionais – PFE



UNIRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
PPGEAC

TRÊS MOVIMENTOS PARA PAUSAR: UMA EXPERIÊNCIA
AFETIVA-ARTÍSTICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SABRINA DE ARAÚJO COSTA FAERSTEIN

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade

UNIRIO – PPGEAC

Dezembro de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC -
Mestrado Profissional

**TRÊS MOVIMENTOS PARA PAUSAR: UMA EXPERIÊNCIA
AFETIVA-ARTÍSTICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

POR

Sabrina de Araújo Costa Faerstein

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade (Orientadora)



Profa. Dra. Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)



Profa. Me. Clarisse Mendes Lopes (externo ao PPGEAC / UNESA -Universidade Estácio de Sá)

A Banca considerou a Dissertação: APROVADA

Rio de Janeiro, RJ, em 13 de dezembro de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
PPGEAC

TRÊS MOVIMENTOS PARA PAUSAR: UMA EXPERIÊNCIA
AFETIVA-ARTÍSTICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SABRINA DE ARAÚJO COSTA FAERSTEIN

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade

UNIRIO – PPGEAC

Dezembro de 2023



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais de quem sempre tive total apoio, desde criança, quando afirmava que seguiria o caminho das artes. Só posso ser muito grata por vocês sempre incentivarem meus sonhos e comemorarem as minhas vitórias como as de vocês. À minha filha Clara que iluminou minha vida com a sua chegada e ilumina meus dias com seu amor e alegria. Ao meu companheiro Pedro, meu melhor amigo, meu suporte e grande incentivador. Só foi possível chegar até aqui com seu apoio e incondicional amor.

À Elza de Andrade, minha orientadora, que por sorte da vida, acompanha minha trajetória acadêmica desde a primeira formação de atriz na Escola de Teatro Martins Pena, como minha professora, e posteriormente na Graduação em Licenciatura em Teatro na Universidade Estácio de Sá. Foi grande a surpresa e a alegria chegar ao Mestrado Profissional em Artes Cênicas na UNIRIO e saber que seria orientada pela professora, tão querida, que sempre esteve presente em minha caminhada. Muito bom escrever mais esse capítulo junto à sua presença.

À querida Mariana Roncarati por seu carinho e escuta. Às professoras Marina Henriques, Angela Reis, Ana Achcar, Liliane Mundim, Rosyane Trotta, por todas as trocas e aulas maravilhosas.

Aos meus alunos, que são puro afeto, aprendizado e inspiração. É com eles e por eles que continuo firme nessa caminhada da docência em teatro, com o coração pleno nesse ofício, e certa de que este é o meu caminho.

Aos colegas do Mestrado, que em função da pandemia de COVID 19, fomos impossibilitados de encontros presenciais, mas nem por isso nossa parceria e afetos foram suprimidos. Em especial quero agradecer ao colega Raiff Magno, que com sua presença afetiva e seu olhar sensível, marcaram presença nessa caminhada. Agradeço fortemente pela amizade e parceria.

Nada é impossível de Mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural.

Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural.

Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht. (Rio de Janeiro: Stylus) [online], 2016, n.33, p. 293.

Dedico esse trabalho a minha querida professora e amiga Mona Lasar que "encantou-se" no momento em que finalizava esta dissertação. Ela que foi a musa inspiradora no desejo de trilhar o ofício da docência em teatro.

Dedico também a todos os professores que enxergam a docência como um caminho transformador e que inspiram outros educadores a seguirem nesse caminho árduo, mas cheio de esperança do verbo esperar.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma experiência artístico-pedagógica realizada entre os anos de 2022 e 2023, com os alunos do Colégio Palas, da rede privada, durante o horário integral. A proposta do trabalho tem por objetivo investigar o processo colaborativo em sala de aula, através da interlocução com a técnica norte-americana “Viewpoints” e a prática da Pedagogia da Escuta, na abordagem de Reggio Emilia, bem como discutir sobre o conceito de escuta e diálogo tendo como referência Paulo Freire. Nesse relato de experiência procurou-se articular as teorias acima mencionadas, assim como trazer reflexões sobre a questão da falta de tempo no horário integral. A relevância desta pesquisa consiste em resgatar os princípios da educação dialógica, no ambiente da escola de ensino tradicional, através dos conceitos do teatro colaborativo.

Palavras-chave: Escola em horário integral; Teatro Colaborativo; Pedagogia da Escuta; Viewpoints.

ABSTRACT

This research presents an artistic-pedagogical experience carried out between 2022 and 2023, with students from Colégio Palas, a private school, during full-time hours. The aim of the work is to investigate the collaborative process in the classroom, through the interlocution of the north american Viewpoints technique and the practice of Listening pedagogy, in the Reggio Emilia approach, as well as discussing the concept of listening and dialogue, taking as reference Paulo Freire. In this experience report, we sought to articulate the theories mentioned above, as well as bring reflections on the issue of lack of lack of time in full-time hours. The relevance of this research consists in rescuing the principles of dialogical education, in the traditional school environment, through the concepts of collaborative theater.

Keywords: Full-time school, Collaborative Theater, Listening Pedagogy, Viewpoints.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	07
Capítulo 1 – OS DESAFIOS DA ESCUTA NA VIDA CONTEMPORÂNEA	17
1.1. Consumo x Educação Dialógica: Proposições para a Prática da Liberdade	17
Capítulo 2 – PRÁTICAS REFLEXIVAS NO ESTUDO DO TEATRO	28
2.1. Primeiro Movimento de Pausar: Reconhecendo as Emoções	28
2.2. O Livre Brincar, um Direito da Infância	32
2.3. Prática Socioemocional	36
2.3.1. Respiração Consciente - <i>Mindfulness</i>	36
2.3.2. Jogos Teatrais: Viola Spolin	41
2.4. Segundo Movimento de Pausar – <i>Viewpoints</i>	59
2.4.1. Prática em <i>Viewpoints</i>	66
2.5. Terceiro Movimento de Pausar: O Protagonismo do Educando na Pedagogia da Escuta	77
Capítulo 3 – EU ME INVENTO PARA ME CONHECER – DRAMATURGIA EM CURSO	83
3.1. Construção da Dramaturgia Coletiva – Entrevistas e Pesquisas	83
3.2. Investigar, Criar, Transformar, se (Re)Conhecer	103
3.2.1. <i>Viewpoints</i> em Cena – Composição	105
3.2.2. O Texto do Espetáculo – “O Voo Mal Acabado”	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

APRESENTAÇÃO

Início esse trabalho com um breve relato sobre a origem do meu amor ao teatro. Esse amor que me move é o ponto de partida de um caminhar de luta e perseverança, que se configura através de um olhar para a vida, a fim de construí-la como um caminho de aprendizado e de autoconhecimento.

Nasci no Rio de Janeiro, no ano de 1979. Sou filha do Senhor Cypriano, nordestino de Natal, Rio Grande do Norte, e Dona Elza Maria, mineira, de Cambuquira, Sul de Minas. Como diz o ditado: Não sou “da gema”, me considerando além de carioca, mineira e nordestina. Nutro imenso respeito e orgulho por minha ancestralidade, de forma que me constituo dela, como substância profunda e significativa.

Sou a filha do meio de uma família de quatro irmãos. A alegria e o afeto sempre estiveram presentes na nossa casa. Meu pai era ouvinte assíduo de música, de modo que nos reuníamos ao redor da vitrola e, como num ritual, contemplávamos aquele momento em família. Lembro-me de meu falecido pai nos convidando a atenção para afinação vocal do Trio Irakitan, conjunto do qual meu tio João, irmão mais novo de meu pai, fazia parte. Uma das minhas brincadeiras prediletas da infância era colocar na vitrola o disco de “6 a 60” do Trio e cantar acompanhando inteiramente o lado A e o lado B do disco, sonhando que, durante um show, eu seria apresentada, com toda pompa, ao público, como a mais nova integrante do conjunto. Os discos do Trio eram de longe os mais tocados na minha casa, disputando com os discos do Dorival Caymmi e Frank Sinatra, que em algum momento eu também achei que era meu tio, já que meu pai dizia: “Agora vamos ouvir titio Frank”. Minha infância foi marcada por esse ritual de sentar em frente à vitrola, escolher um disco e contemplar. Cresci degustando esses momentos em família, e, assim, fui afinando minha escuta.

Além dos vinis de música, eu ouvia também os discos de vinil coloridos, muito populares entre as crianças da década de 1980. Esses vinis traziam narrações divertidas e musicais dos contos clássicos infantis. Trago fresca na memória a sensação de colocar na vitrola o disquinho colorido, e me deixar levar por todos aqueles contextos fantásticos. A prática do imaginário através da escuta de histórias se dava de forma diária. Portanto, acredito que essa experiência lúdica pode me proporcionar a ampliação dos meus processos criativos e de desenvolvimento interior. Fico inquieta ao pensar na

criança de hoje em dia, que nasceu dentro do contexto digital. Esse estudo se propõe à discussão do papel do teatro na escola e, também, dos assuntos que tangem a infância e o respeito por ela.

Eu tinha oito anos de idade quando me dei conta de que a dinâmica de ouvir aquelas histórias, já não bastava. Eu precisava esculpir todas aquelas imagens no meu corpo. Apoiada pelos meus pais, convidei alguns amigos e meu irmão mais novo para montarmos o clássico infantil “Pinóquio”. Com isso, passávamos as tardes na sala da minha casa, ouvindo, ensaiando, e recriando universos. Nessa dinâmica, eu dirigia e atuava, mas, embora estivesse no comando da trupe, optava por papéis secundários, não caindo na tentação de interpretar os protagonistas. Com o passar do tempo, os contos clássicos foram deixando espaço para a inquietude em criarmos as nossas próprias histórias e, assim, inventávamos o nosso teatro. Empurrávamos o sofá para o lado, arrastávamos a mesa e as cadeiras para o outro, e a sala da minha casa se transformava no palco das apresentações. Ali se configurava um teatro nada convencional, com almofadas no chão, onde seria recebida a nossa plateia, que era composta dos familiares e das crianças/atores da peça. O figurino e outros elementos de cena eram improvisados, mas podíamos contar com a ajuda carinhosa de minha mãe, que estava sempre disposta a ajudar e confeccionava uma coisa ou outra. O teatro para mim sempre foi o lugar do afeto, o lugar do sonho. E assim fui crescendo, e o teatro crescendo dentro de mim.

Aos doze anos, fui, com meu pai, assistir à opereta “A Prima Dona”, no extinto Teatro da Barra, estrelada por Marília Pêra. Ao contemplar cada detalhe da atuação da diva, pude vislumbrar o meu futuro. À medida que a peça desenrolava, eu ia me dando conta de que o que eu mais desejava era pisar num palco de verdade como aquele. Considero essa experiência, de assistir o espetáculo “A Prima Dona”, de total importância, pois nela observo um aspecto revelador, que me proporcionou um entendimento de mim mesma. No término da peça, declarei ao meu pai que eu faria teatro para o resto da minha vida. Enquanto estávamos saindo do teatro, recebo um panfleto de propaganda do curso de teatro que acontecia ali mesmo, no Teatro da Barra, realizado pela professora / atriz / diretora Sura Berditchévsky, no qual eu seguiria como aluna nos próximos cinco anos. O Teatro da Barra acabou sendo o primeiro palco em que coloquei os pés de fato, estreando no ano seguinte, em 1993, com a peça: “Aurora da Minha Vida”, de Naum Alves de Souza, e direção de Eduardo Bruno.

Seguindo com meus passos, em 1998, começo a estudar no curso de formação de atores da Casa de Cultura Laura Avim, liderado pela dupla Daniel Hertz e Susanna Kruger. Pude experimentar, dos dezoito aos vinte anos, aulas práticas de criações coletivas, que, no final do ano, seriam apresentadas no próprio Teatro da Casa de Cultura Laura Avim.

Em 2000, vou estudar na Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena. Nome que homenageia um dos principais dramaturgos do país: Luís Carlos Martins Pena. A escola foi fundada em 1908, vinculada ao Teatro Municipal. Sendo considerada a escola pública de teatro mais antiga da América Latina. Tive a oportunidade de estudar no casarão centenário da Rua Vinte de abril 14, no Centro do Rio de Janeiro. A escola vem atravessando o tempo, sofrendo, há décadas, por falta de investimentos, e, principalmente, de reparos estruturais. Ali, me deparo com a realização do impossível. Em meio a tantas dificuldades, a paixão se reafirma.

Essa escola me proporcionou não apenas os saberes da história e da prática do teatro, mas o aprendizado mais valioso, para continuar existindo nesse ofício: a resistência, ou ainda como preferia dizer Zé Celso Martinez Corrêa "*re-existência*".

Minha experiência profissional traz na bagagem essa paixão por estar no palco. Atuar para mim sempre foi esse convite para transcender. A arte/ponte como ferramenta de encontro com outro e com a gente mesmo. Quando a maternidade chegou em 2010, sou atravessada pelo maior amor do mundo, e procuro outras alternativas para viver de teatro. Sem dúvida, a grande inspiração para eu me inclinar em direção à docência foi a chegada de minha filha Clara, que clareou novas perspectivas nesse ofício. Gerenciando as demandas da recém-chegada, e buscando maior segurança nessa corda-bamba que é ser artista no Brasil, penso em construir um futuro em que possa ser possível conciliar minhas atividades de atriz, junto as de um trabalho fixo, como professora de teatro. Eu só não imaginava, que ao entrar numa sala de aula, me depararia com a completude da vocação.

Em 2013, graduei-me em Licenciatura em Teatro pela UNESA. Dediquei-me ao estudo do Teatro Pós-Dramático. Conceito criado pelo teórico e professor alemão Hans-Thies Lehmann (2007). Sob a orientação da professora Elza Maria Ferraz de Andrade, defendi a monografia sobre essa vertente do teatro contemporâneo. O autor defende no livro "Teatro Pós-Dramático" (2007), que a partir da década de 1970 houve uma ruptura no modo de se pensar e fazer teatro. Neste, o texto não seria mais considerado como o ponto de partida da encenação e, sim, mais um elemento cênico, entre tantos outros.

Para Lehmann (2007, p.223) "É possível entender o teatro pós-dramático como uma tentativa de conceituar a arte no sentido de propor, não uma representação, mas uma experiência do real (tempo, espaço, corpo)". (...) Sendo assim, "A experiência compartilhada por artistas e público se encontra no centro de 'arte performática'".

Um modo profundamente diferente de usar os signos teatrais justifica com plena razão que se descreva um setor considerável do novo teatro como 'pós-dramático'. Ao mesmo tempo, o novo texto teatral, que sempre reflete sua condição de estrutura linguística, é um texto teatral, 'não mais dramático' sinaliza a permanentemente inter-relação de teatro e texto, ainda que o discurso do teatro esteja no centro desta investigação, de modo que aqui o texto será considerado apenas como elemento, camada, e 'material' da configuração cênica, e não como o regente dessa configuração. Não se trata de modo algum de um juízo de valor a priori. Textos importantes continuam a ser escritos, e a expressão 'texto teatral', com frequência empregada de maneira desdenhosa, longe de significar algo meramente ultrapassado, haverá de se mostrar no decorrer da investigação como uma variedade genuína e autêntica do teatro pós-dramático. (LEHMANN, 2007, p.19)

Motivada em buscar novas metodologias de criação, em 2016, aprofundo meus estudos com a especialização na Pós-Graduação lato sensu em Preparação Corporal nas Artes Cênicas, na Faculdade de Dança Angel Vianna, instituição que é grande referência nos estudos do corpo/dança/teatro. Durante o curso, conheci inúmeras técnicas, como Butoh, Consciência do Movimento, Contato Improvisação, Anatomia para o Movimento, entre outras. Mas quando entro em contato com a disciplina Teoria do Corpo na Filosofia *Viewpoints*, com a professora Cláudia Mele¹, percebo que a técnica se trata da renovação do pensamento teatral. Tanto no que se refere aos aspectos de sensibilização do estado de presença e escuta, quanto ao promover o senso de coletivo do grupo. Eu, que vinha dando passos em direção ao teatro Pós-dramático, quando entro em contato com os Viewpoints, o reconheço como potencial ferramenta de elaboração cênica. Nas palavras de Cláudia Mele:

¹ Cláudia Mele é atriz, diretora, autora, roteirista, professora e preparadora corporal. Doutora (2021) e Mestre (2013) em Artes Cênicas pela UNIRIO, com a pesquisa sobre os estados de presença e o corpo multidimensional do artista cênico. Graduada em Licenciatura em Dança (2003) e pós-graduada em Formação em Preparação Corporal nas Artes Cênicas (2010) pela Faculdade Escola Angel Vianna (FAV), é também formada, como atriz, pela CAL (1987), em Dança Contemporânea (1990) e Recuperação Motora e Terapia Através da Dança (1991) pela Escola Angel Vianna. Professora do curso técnico de formação de ator (CAL), da Faculdade CAL de Artes Cênicas, da Faculdade Cesgranrio de Teatro e da Pós-Graduação em Preparação Corporal nas Artes Cênicas (FAV). Na Universidade Santa Úrsula, é professora dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Psicologia e Direito em disciplinas com enfoque na expressão vocal e corporal e na criatividade. (Informações coletadas do seu Lattes em 20/12/2021).

Viewpoints é um sistema de improvisação, surgido nos anos 70, em Nova York, e que hoje é utilizado por diferentes diretores de teatro e professores de diversas partes do mundo para o aperfeiçoamento do trabalho do ator, bailarino e performer. Através de um trabalho relacional de tempo/espaço, o sistema propicia ao artista um estado de prontidão para o momento presente e desenvolve a sua percepção, memória, atenção, escuta e sensibilização, deixando-o acordado para a relação com os outros performers e com o espectador. O sistema funda-se na percepção do coletivo. (MELE, 2013, p.77)

Meu entusiasmo foi tanto com essa técnica, que resolvi aprofundar minha investigação, colocando-a em prática, no curso livre de teatro para adultos, que acontecia num espaço não convencional no bairro da Tijuca. Interessava-me propor um fazer teatral em que o elemento principal não era o texto, mas sim, a autonomia dos alunos em construir o texto através de suas próprias narrativas. Facilitei um treinamento em *Viewpoints* com essa turma, e o resultado do processo, foi a produção de um texto teatral. Opto por usar a palavra "facilitar", pois nela encontro o sentido de compartilhar, que melhor atende aos princípios relacionados à criação coletiva. Desenvolvi sob a orientação da professora Marise Reis o trabalho final: "Da Criação Coletiva à Dramaturgia". Esse estudo é um relato de experiência sobre esse processo.

Hoje, como artista docente, persigo o ideal de investigar o teatro a partir da relação com o outro, de forma a valorizar o aprendizado que se dá a partir das ações vividas, pois é a partir dessa experiência que ampliamos a percepção de nós mesmos. Recordo-me de uma fala da filósofa Viviane Mosé, durante uma entrevista dada ao programa "Conexão Roberto D'Ávila" em de julho de 2010, onde ela diz que: "Ser individualista não é um problema para a sociedade, é um problema para mim, porque eu me desvinculo dessa relação com o todo. Eu me enfraqueço se me isolo".

Aqui estou, seguindo meus passos, buscando ser coerente com o teatro que acredito. Nesse sentido, posso dizer que as minhas investidas como artista perseguiram os trabalhos junto a companhias teatrais em processos colaborativos. O trabalho mais recente de que participei foi o processo de criação da peça "Virada no Looping", junto aos atores Leandro Souza e Rachel Golassi. Neste processo, "facilitei" o treinamento em *Viewpoints*, que culminou na criação do texto, assinado por nós três. Essa peça esteve em cartaz no Teatro Vannucci, no Shopping da Gávea, em julho de 2021, sob minha direção.

As investidas que realizei como atriz e diretora, constituem-se pela busca do fazer teatral democrático, horizontal, e ultrapassam o âmbito artístico. De maneira que me interessa trazer, para o contexto da escola, a cena teatral contemporânea, que se caracteriza pela diversidade com que são experimentados os procedimentos cênicos e principalmente, por impulsionarem a coletividade. Acredito que, tanto dentro da escola com os educandos, ou numa companhia teatral, a vivência de um processo de criação coletiva possibilita fortalecer o indivíduo. É com essa convicção que inicio esse estudo. Evoé!

Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros. (KRENAK, 2020, p.27).

INTRODUÇÃO

*Primeiro imaginamos o mundo que queremos
depois caminhamos em direção a ele.*

(Chimamanda Ngozi Adichie)

Início esse estudo com pensamento acima, da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que ressoa como um mantra, uma vez que me leva a refletir sobre meus próprios passos, rumo ao mundo que desejo. Tenho buscado me envolver em processos coletivos, onde a essência está nas descobertas compartilhadas. Existe algo de extraordinário nisso. Como já disse o líder indígena, pensador e ativista, Ailton Krenak (2020, p.27): "É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros". Toda vez que penso qual o sentido da vida, me pego pensando na própria experiência humana. Coletiva. Talvez a chave esteja aí. Dando passos firmes em direção a esse mundo ideal, e me permitindo sonhar com ele, investigo o teatro colaborativo como caminho.

A história do teatro colaborativo aqui no Brasil "é fruto direto da criação coletiva nas décadas de 1960 e 1970", como explica Antônio Araújo (2009). Trata-se de uma metodologia de criação em que todos os integrantes desempenham funções artísticas, produzindo uma obra teatral. Essa metodologia propõe que os espetáculos sejam criados coletivamente, de modo que a autoria da peça é compartilhada por todos os participantes. A investigação coletiva compreende, além da elaboração do texto, contribuições nas diversas áreas de atuação: Dramaturgia, Cenografia, Figurino, Iluminação, Som. Dessa maneira, as relações se dão de forma não hierárquica. Como defende Araújo (2009, p. 48): "Sua dinâmica des-hierarquizada aponta para um sistema de hierarquias momentâneas ou flutuantes, localizadas por algum momento em que determinado polo de criação (dramaturgia, encenação, interpretação, etc.) para então, no momento seguinte, mover-se rumo a outro vértice artístico". O autor defende que esse contínuo movimento de flutuação entre subordinação e coordenação, fruto de um dinamismo nas funções, permite que as decisões sejam decididas coletivamente, por meio de votação. Esse aspecto democrático incita o desejo de trazer essa referência metodológica² para o âmbito escolar. Uma vez que considero fundamental enriquecer as

² O termo Teatro colaborativo, adotado pelo Teatro da Vertigem, é utilizado nesse estudo, embora eventualmente seja utilizado o termo Criação Coletiva, para designar o processo de construção do texto.

relações dentro desse contexto. As práticas coletivas, por sua "diretriz dialógica", trazem ao grupo a capacidade de se organizar e gerenciar essas decisões. É possível dizer que ao promover a ampliação da escuta e do diálogo, no espaço escolar, são enriquecidas as relações, permitindo a compreensão de que o mundo é composto da *diversidade*. Formar sujeitos conscientes, empáticos, pode ser a seta que aponte o *caminho*.

Em 2014, estreio na docência em teatro numa escola de abordagem construtivista de rede privada – Escola Espaço Envolvimento. A educação construtivista é uma metodologia de ensino que foi desenvolvida pelo psicólogo Jean Piaget na década de 1920 e considera que o ser humano nasce com o potencial para aprender, sendo esta habilidade desenvolvida através da experimentação. Desse modo, o processo de aprendizagem é estruturado através da ação. Outros pensadores construtivistas, como o psicólogo francês Henri Wallon e os russos L.S.Vigotsky, A.N. Leontiev e A.R. Luria são adeptos dessa tese.

De acordo com Piaget (1983), o conhecimento é uma construção do próprio sujeito (a criança), em interação com o objeto de conhecimento. Segundo Goulart (1998, p.17): "A perspectiva lógica de Piaget não é senão o correspondente de sua perspectiva biológica, isto é, o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação, que tem como modelo a noção biológica do organismo em inteiração constante com o meio". Diante dessa perspectiva, podemos dizer que o processo de desenvolvimento na infância, se dá através da ação/experiência do sujeito em *relação* com o mundo a sua volta.

As ações, inicialmente puras formas de exploração do mundo, aos poucos, se integram em esquemas psíquicos ou modelos elaborados pela criança. Um esquema é, pois, um padrão de comportamento ou uma ação que se desenvolve com uma certa organização e que consiste num modo de abordar a realidade e conhecê-la. (GOULART, 1998, p.16)

A conexão com essa vertente pedagógica foi imediata, de maneira que busquei trazer para minha prática em sala de aula, com os alunos da educação infantil, (na faixa etária entre três e seis anos de idade) instrumentos metodológicos que contribuíssem com os movimentos naturais da infância, suas expressões espontâneas, seus interesses, suas sutilezas. Nesse percurso, me deparei com a Pedagogia da Escuta, elaborada por Loris Malaguzzi (2020) e encontro forte ressonância. Essa prática pedagógica, na

abordagem de Reggio Emilia³, propõe o ato da escuta como um princípio que rege toda a dinâmica escolar. Escutar, na Pedagogia da Escuta, representa legitimar a relação de horizontalidade dentro do espaço da sala de aula, de maneira que os saberes são desenvolvidos a partir da experiência de projetos pedagógicos, cujo assunto se origina através dos interesses dos alunos. Para Malaguzzi (2020), é preciso reconhecer o direito da criança à ação, ao fazer, a construir, a transitar por experiências de aprendizagens concretas. Só assim a criança pode recuperar o sentido, o sentimento de enriquecimento de caráter pessoal nos planos intelectual, afetivo e relacional.

Reconhecendo a importância em contribuir para os processos do desenvolvimento na primeira infância, propus nessa prática artístico-pedagógica, atividades a partir dos contos clássicos infantis, que fazem parte do repertório das crianças. A interação com as situações de conflitos, enfrentados pelos personagens dessas histórias, promovem a formulação de seus medos, sonhos e demais emoções, estabelecendo um diálogo com suas próprias questões. De acordo com Malaguzzi (2020), a criança se comunica através de diversas formas. São "as cem linguagens da criança", todas as possibilidades de expressão. Dentro dessa concepção, utilizei diversos estímulos, como fantasias, fantoches, dedoches, desenho, pintura, música, jogos sensoriais e jogos de improvisação, a fim de estimular a inventividade no território da infância.

Em 2018, ingressei como professora de teatro do Ensino Fundamental 1, do horário integral, do Colégio Palas, escola da rede privada, de ensino tradicional, localizada no bairro da Tijuca, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Logo quando inicio nesse novo contexto de atuação docente, busco compreender as demandas desses alunos que vivenciam uma jornada escolar extensa e intensa, devido ao horário integral.

Os princípios característicos, que compõem esta prática educativa, baseiam-se na ampliação do conhecimento dos educandos, através das diversas atividades didáticas, artísticas e esportivas. Para maior esclarecimento, narro a seguir a jornada discente:

As atividades escolares iniciam às 7:15h da manhã, com as aulas das disciplinas básicas: Português, Matemática, Ciências, História, Inglês, Artes Visuais e Educação Física. Às 10:15h, os educandos se encaminham para o recreio, com duração de vinte minutos. Continuam as aulas até o horário de 12:15h da tarde, horário em que o turno

³ Reggio Emilia, escola não tradicional, localizada ao norte da Itália, que apresentou uma visão participativa do ensino, ou seja, adultos e crianças coparticipam da construção do conhecimento. O professor Loris Malaguzzi atuou nesta escola desde 1946 até sua aposentadoria em 1985.

regular finaliza. A partir desse horário, os alunos do turno regular estão liberados para ir para casa, e os alunos que permanecem na escola, durante o horário estendido, fazem a refeição do almoço no refeitório da escola. Em seguida, preparam-se para as atividades de estudo dirigido (metodologia de ensino, onde o professor de cada turma facilita um roteiro de atividades dos conteúdos do currículo básico, com objetivo de que os educandos possam criar estratégias pessoais para seus estudos). São oferecidos aos alunos do turno integral três tempos diários (cinquenta minutos) de estudo dirigido e dois tempos diários (cinquenta minutos) de atividades extracurriculares: aulas de Informática, Teatro, Ballet, Futebol, Música, Capoeira, Dança, Judô, e Artes Visuais. O recreio tem duração de vinte minutos, assim como no turno regular. As atividades escolares encerram-se às 17:30h da tarde.

É possível observar, de acordo com a jornada descrita acima, que os alunos que frequentam o horário integral emendam diversas atividades, sem o tempo da pausa. Recordo-me da fala do pediatra Daniel Becker⁴ (2021) em sua rede social, que diz que a nossa sociedade está transformando as crianças em executivos da infância: "Aula disso, aula daquilo, e as crianças hoje não tem tempo de brincar". De fato, a extensa rotina que enfrentam os alunos que permanecem na escola durante o horário integral, não difere muito da rotina de algumas crianças que frequentam o turno regular, mas que, por outro lado, comparecem a muitas atividades extracurriculares. Se as crianças passam a maior parte do tempo ocupadas, que horas elas vão brincar, ter vivências lúdicas, ter senso de coletivo? Entrar em contato com suas emoções? A professora Léa Tiriba (1992, p.12) escreve: "Para aprender-ensinar-aprender é preciso compreender".

Foi possível observar através da prática dos jogos de improvisação, baseados em Viola Spolin⁵, o despontar de algumas questões que acenderam meu alerta. Pude observar um padrão comportamental nas turmas do quarto e quinto ano do ensino fundamental, onde os alunos pareciam não querer correr riscos, e a inventividade se

⁴ Daniel Becker é pediatra, escritor, sanitarista, palestrante, Mestre em saúde pública pela FIOCRUZ e docente em Saúde Coletiva na UFRJ. Colaborador da UNICEF, da OMS, e das instituições Maria Cecília Souto Vidigal e Instituto Alana. Foi o primeiro médico brasileiro a trabalhar no Médico sem Fronteiras em 1998. É o responsável pela introdução pela Pediatria Integrativa no Brasil. Assina a criação da estratégia Saúde Família do Governo. É ainda membro do conselho de especialistas para o enfrentamento do COVID 19 da prefeitura do Rio de Janeiro e do comitê de pediatria ambulatorial da sociedade de pediatria do Rio de Janeiro e dos grupos de trabalho 'Infância Digital' e Infância e Natureza' da Sociedade Brasileira de Pediatria.

⁵ A autora e diretora americana Viola Spolin, desenvolveu uma metodologia teatral, baseada em jogos teatrais, com mais de 200 jogos elaborados, tornando-se importante referência para o ensino do teatro. O livro Jogos Teatrais em Sala de aula, a autora desenvolve ideias sobre as habilidades adquiridas pelos educandos através dos jogos teatrais, como: pensamento crítico, criativo e reflexivo.

limitava sempre aos mesmos repertórios: as mesmas histórias, os mesmos personagens, as mesmas dancinhas do "Tik Tok"⁶. O pediatra Daniel Becker (2022) sobre o Tik Tok diz que: "O aplicativo não é brinquedo, nem vídeo, nem videogame. É uma rede social, que tem uma gigante poderosa por trás, que investe bilhões para criar algoritmos e outros mecanismos muito potentes – com base nas últimas descobertas em neurociência, inclusive – para capturar seu principal produto: Nossa atenção".

Ao passar horas no aplicativo Tik Tok, a criança fica com seu cérebro em 'repouso', preguiçoso. Hipnotizada, consumindo o conteúdo que outros criaram, ela não cria nada. Não imagina, não inventa. Ela está exilada de sua criatividade e imaginação. Mais: ela está alijada de sua linguagem fundamental, o livre brincar. É pela brincadeira que a criança está obstruída pela hipnose passiva da telinha.⁷

A etimologia da palavra "criança" tem a mesma origem no latim que a palavra "criar". Criar e imaginar, dentro do contexto da infância, vai muito além do divertimento, sendo sua função primordial e mais significativa, o desenvolvimento da criança. Basta parar para observar uma criança brincando, e logo já poderemos ver surgirem suas narrativas, que muito nos contam sobre as elaborações de si e do mundo a sua volta. Para Fayga Ostrower:

A criatividade é um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades (...). A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. (OSTROWER, 1978, p.10).

A autora nos diz que a intencionalidade humana reside no fato de que o homem cria não apenas porque gosta, ou porque quer, mas porque precisa. A partir disso é coerente dizer que o ato criador é uma condição inata da ação humana. Mas o que está havendo com esses educandos que não estavam exercitando suas capacidades criativas? Seria a falta de tempo de brincar e/ou a exposição às telas? Outro aspecto que me chamou atenção, dentro do contexto do horário integral, foi com o fato de ainda que

⁶ O TIK TOK foi desenvolvido por uma empresa chinesa em 2014, com o nome Musical.ly. Em 2017 a empresa foi comprada pela ByTeDance, também chinesa. A rede social se popularizou graças aos amplos recursos de edição de vídeos curtos (15 ou 60 segundos, e 3 minutos). Em 2019 o aplicativo foi baixado por 750 milhões de vezes. Seu apelo à população mais jovem se deve ao fato que se incentiva a reprodução de vídeos contendo coreografias, dublagens e sátiras.

⁷ <https://revistacrescer.globo.com/Colunistas/Daniel-Becker-Pediatria-integral/noticia/2022/08/uma-crianca-exposta-ao-tiktok-esta-sujeita-prejuizos-fisicos-mentais-emocionais-e-sociais-serissimos-diz-pediatra-daniel-bec> / Acesso em 10 out. 23.

permanecessem muitas horas juntos, as turmas não se consolidavam como grupo, ao contrário, formavam-se pequenos subgrupos, que pouco interagiam e quase nunca aceitavam fazer as atividades com quem não fosse de seu grupinho. De que maneira a Pedagogia do Teatro poderia ajudar a redimensionar essas questões? Seria a prática do teatro colaborativo a ferramenta para desconstruir essas dinâmicas? Como proposta, apresento aos alunos do quarto e quinto ano, um processo de criação coletiva, a partir da prática da Pedagogia da Escuta, aliada à Técnica em *Viewpoints*.

Considero necessário apresentar mais algumas informações a respeito do funcionamento do horário integral da referida instituição, pois tais especificidades facilitam a compreensão dos assuntos investigados: a coordenação da escola organiza as turmas do horário integral de acordo com o número de alunos matriculados. A premissa é de que as turmas tenham números equilibrados de alunos. Por exemplo, se na turma do primeiro ano tem vinte alunos e na turma do segundo ano apenas dez matriculados, essas turmas passam a fazer as atividades juntas durante o período do horário estendido. Durante os anos em que realizo a pesquisa (2022 e 2023), a coordenação da escola, colocou as turmas do quarto e quinto ano juntas, de maneira que quando me refiro aos alunos do quarto e quinto ano, me refiro a uma única turma de alunos. Em 2022, com um total de vinte e oito alunos e, em 2023, com um total de vinte e quatro alunos. É interessante notar que os alunos que eram da quarta série em 2022, e se mantiveram na escola, puderam dar continuidade no projeto. Mas, agora, como os mais "experientes" da turma. Desconfio que pelo fato dos alunos do quinto ano estarem animados em retomar o projeto, contagiaram os alunos recém-chegados, do quarto ano, que logo demonstraram interesse em participar. Os alunos que eram do quinto ano em 2022 e que em 2023 passaram para o sexto ano, de acordo com a estruturação da escola, são transferidos para o outro prédio da instituição, onde funciona o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Três dimensões serão tratadas no presente estudo: No primeiro capítulo, abordo a falta da escuta na vida contemporânea devido ao acesso precoce das crianças ao mundo digital. Pretendo refletir acerca da crise da identidade fragmentada, a correria do cotidiano, e as doenças advindas de uma sociedade altamente competitiva e ansiosa. No livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, Krenak (2020) nos convoca a pensar sobre a nossa responsabilidade, enquanto sociedade moderna. Para Krenak, nós humanos não apenas fazemos parte, mas somos a própria natureza. Essa questão nos leva a refletir

sobre o contexto de estarmos inseridos na sociedade do consumo e como essa condição nos afasta do sentido de experiência.

Ao longo desses nove anos na docência em teatro, observo que a falta de atenção e escuta, no contexto da infância, se deve ao uso abusivo das mídias digitais e redes sociais, que nos tiram a atenção, nos individualizam, nos esvaziam, nos tiram a percepção, a intuição, e a fruição. A sociedade contemporânea tem sido bombardeada pela velocidade de informação e, com isso, vemos as crianças, desde a primeira infância, inseridas na vida tecnológica, expostas aos jogos de celular e toda e qualquer informação disponível a um clique. Assim, se tornam reféns das redes sociais e assíduas consumidoras da internet. É pertinente perguntar: Será que a criança contemporânea, ainda que nascida dentro de um contexto de avanço digital, deve lidar com tamanha oferta de informação? Quais os desdobramentos a partir de tantos excessos, considerando a forma prematura com que se inserem na vida virtual? Como são afetados os aspectos da criatividade, atenção, memória, comunicação e aprendizagem? Cabe a nós, pais e professores, conhecer as dificuldades e vulnerabilidades que os nascidos digitais enfrentam no ambiente virtual e perceber que o poder e a atração crescente que a internet proporciona como fuga e autoexpressão são parte do problema.

O pensamento do educador e filósofo Paulo Freire (1996) vem somar à pesquisa, com a proposta de uma educação transformadora. O autor defende a educação dialógica, contrapondo-se às dinâmicas opressoras das escolas, que defendem o ensino transmissivo, onde o professor transmite o conhecimento e o aluno passivamente o recebe. Para Freire a educação dialógica é a experiência de uma educação sensível, que não se limita apenas aos saberes sistematizados, mas aos saberes que atentem às dimensões humanas. Como a relação horizontal, onde o professor assume o lugar de aprendiz, tanto quanto o aluno de ensinar. Sendo assim, Freire (2021, p.16) escreve: "A educação é algo que acontece nesse espaço invisível e denso do nascimento do amor que se estabelece a dois, (professor e alunos); habita um mundo onde o que vale é a relação que liga o professor aos alunos, sendo cada aluno uma 'entidade' inconfundível; acontece no espaço artesanal das relações pessoais".

Outros autores também serão utilizados, a fim de agregar aos acima mencionados. Todas as referências utilizadas incitam em nós docentes, um sopro de esperança em contribuir para as mudanças que desejamos ver no mundo.

Como sabemos, a pandemia do vírus Covid 19, denominado SARS-CoV-2, nos impôs tomarmos medidas fundamentais para a contenção da transmissão da doença e

com isso, políticas de distanciamento social foram adotadas. Instituições, escolas, comércios e demais estabelecimentos tiveram que interromper abruptamente suas atividades presenciais. O mundo parou, entretanto, era preciso olhar para frente, e buscar maneiras de resistir. Em muitas instâncias da sociedade, se utilizou a tecnologia como ferramenta de suporte, com a finalidade de adaptar as atividades. No caso das escolas privadas, aulas remotas foram propostas, mediadas por plataformas digitais. De maneira que as famílias, alunos e professores se viram diante do desafio de encarar essa nova rotina. Os dispositivos eletrônicos foram devidamente usados com finalidade escolar, mas também como meio de interação social. Reuniões, aniversários, lives de artistas, e tudo o mais que pudesse compor os dias de longas horas. Com isso, tivemos um aumento no número de crianças e adolescentes fazendo uso da internet, como mostra a pesquisa publicada no *Jama Pediatrics*⁸. O estudo comparou o tempo de tela das crianças entre janeiro de 2020 e março de 2022 e constatou um aumento de 52% nesse período. Sendo maior o uso entre crianças e adolescentes, na faixa etária entre dezoito a doze anos. Foram registrados o tempo dedicado aos eletrônicos e os tipos de dispositivos usados, extraindo dados de quarenta e seis estudos que analisaram quase trinta mil crianças em vários países, entre três e dezoito anos, sendo a idade média nove anos⁹. Será possível avaliar os efeitos da pandemia para esta geração?

No ano de 2022 com a vacina sendo administrada nos postos de saúde e um maior controle da situação pandêmica, a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi o retorno das aulas presenciais, em escolas públicas e privadas. Foi um momento bastante complexo, pois tivemos que lidar com muitas expectativas, incertezas, medos, inseguranças. Em meio a tantas demandas, a saúde emocional dos educandos foi uma questão fundamental de valorar. Com isso, abordo ainda no Capítulo 1 o assunto da inteligência emocional, a partir dos estudos do educador francês Henri Wallon (2014) A sua teoria se dedica à compreensão do papel da afetividade na vida psíquica e no processo de ensino-aprendizagem. Ressalto neste estudo, a importância de se discutir a função da escola em buscar caminhos para a elaboração de uma educação que valorize o desenvolvimento sócio emocional. Para tal, busquei trazer nos meses de fevereiro, março e abril de 2022, motivada pelo contexto pós-pandêmico, propostas que pudessem trabalhar essas questões. De maneira que apresento um plano de aula, com a

⁸ <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2798256>. Acesso: 6 out.23.

⁹ angurunews.com.br/uso-de-telas-pelas-criancas-cresceu-52-na-pandemia-3-dicas-para-mudar-habitos-da-familia-inteira/ Acesso: 6 out. 23.

prática da respiração consciente, oferecida a cada início de aula. O que acabou tornando-se nosso ritual de chegada. Além da prática de jogos sensoriais, baseados na obra de Viola Spolin (2010).

No Capítulo 2, apresento a técnica em Viewpoints. Nos meses de maio, junho e julho de 2022, proponho um treinamento aos alunos voltado para a sensibilização da escuta. Foi possível desenvolvermos os aspectos da consciência corporal, uma vez que a proposta trazida por Bogart e Landau (2017) na obra "O Livro dos Viewpoints", é iniciar a prática com dinâmicas de grupo, como a Saudação ao Sol, movimentos e posturas, oriundas da filosofia do Yoga. Ainda no Capítulo 2, reflito sobre os conceitos da Pedagogia da Escuta e as convergências com os Viewpoints.

No Capítulo 3, iniciamos em agosto de 2022, uma nova fase no percurso do estudo. O desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos educandos, a partir de seus interesses, de acordo com o processo de elaboração de projetos, na abordagem de Reggio Emilia (2016). Para tal, buscou-se como instrumento para coleta de dados, um questionário realizado por mim e entrevistas feitas entre os próprios alunos para a definição dos temas que seriam pesquisados. Esses assuntos iriam compor os temas abordados na criação coletiva. Nos meses de setembro e outubro de 2022, realizamos a prática de improvisações de acordo com os conteúdos estudados. Em novembro e dezembro de 2022, a turma organizou o texto dramático, de acordo com todo o material levantado.

Trago ainda no Capítulo 3, dando continuidade ao estudo, novamente o treinamento em Viewpoints, dessa vez paralelo às pesquisas. Essa etapa foi desenvolvida de fevereiro a junho de 2023. Em julho de 2023, iniciamos os ensaios da peça, que será apresentada no pátio da escola, no final do ano de 2023, para toda a comunidade escolar.

As ideias aqui apresentadas buscam refletir em como o teatro na escola, pode contribuir para o resgate, em tempos de crise da contemporaneidade, da sensibilização da escuta. A presente pesquisa justifica-se pela necessidade em buscar inovações na prática do teatro com os alunos do horário integral, propondo a ampliação de seus repertórios, contribuindo para uma maior conexão dos educandos consigo mesmos, compreendendo-os como protagonistas de suas próprias histórias. Que esse trabalho possa iluminar a ideia de que somos agentes transformadores do nosso contexto sociocultural.

A Criança é Feita de Cem
A criança tem cem linguagens
Cem mãos
com pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar
cem, sempre cem,
maneiras de ouvir
de surpreender, de amar
cem alegrias
para cantar e entender
cem mundos
a descobrir
cem mundos
a inventar
cem mundos a sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e então cem, cem, cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
separam a cabeça do corpo.
Dizem para ela:
pensar sem as mãos
fazer sem a cabeça
ouvir e não falar
entender sem alegria
para amar e se surpreender
apenas na Páscoa e no Natal.
Dizem para ela: descobrir o mundo que já existe
e, de cem, roubam-lhe noventa e nove.
Dizem para ela:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Em suma, dizem para ela que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existe.

(Loris Malaguzzi)

Capítulo 1 – OS DESAFIOS DA ESCUTA NA VIDA CONTEMPORÂNEA

A instrução das crianças é um ofício em que é necessario saber perder tempo, para ganhá-lo. (ROUSSEAU, 1968, p.142).

1.1. Consumo x Educação Dialógica: Proposições para a Prática da Liberdade

Diante aos inúmeros desafios da vida pós-moderna, podemos dizer que estão no topo da lista, o consumo desenfreado, a desigualdade social e ambiental. Podemos entender o tempo como algo que nos escapa, à medida que vivemos a vida em frente a uma tela, consumindo e sendo consumidos. Sendo assim, podemos nos questionar: O homem consome para viver ou vive para consumir? Para sociólogo e filósofo polonês e britânico, Zygmunt Bauman (2001 p. 8), através da expressão modernidade líquida, propõe a reflexão quanto à fragilidade das relações humanas em função da globalização, da internet e dos novos canais de comunicação. Ao discutir sobre as consequências do consumo e da virtualidade na vida contemporânea, denomina os termos ‘líquidos’, ‘frágeis’, ‘fluidos’, ‘instáveis’ como metáforas, referindo-se às relações e acontecimentos que não são feitos para durar, e estão em constante mudança. “Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos”.

O conceito da modernidade líquida é afirmado por Bauman (2001), contrapondo-se ao conceito da modernidade sólida, (século XX), onde se viveu a presença da repressão, do autoritarismo. O conceito se configura a partir de um novo comportamento social, que lhe confere maior liberdade ao encontro de seus desejos, o que acarreta graves consequências para a sociedade moderna, como o individualismo, e o enfraquecimento das relações. Os sujeitos estão sendo tratados como bens de consumo, descartados sempre que assim desejado em detrimento das relações, como líquidos, incapazes de manter a forma.

Nesse novo comportamento social, prevalece a busca da felicidade, desviando o sujeito do sentido do coletivo, a partir do interesse em si próprio. O indivíduo passa a

seguir seus impulsos de realização pessoal, seus anseios, e desejos que mudam o tempo todo, conforme a velocidade de informação. O homem pós-moderno, olha o mundo a sua volta, como algo que pode ser consumido, inclusive o outro. Esse processo de individualização passado pela sociedade líquido-moderna nos coloca diante a um padrão comportamental, onde nos enredamos em nossas próprias armadilhas, de modo que acumulamos compromissos, crises de ansiedade, correria e a sensação de que não temos tempo para fazer tudo o que é preciso.

O homem moderno vem se afastando do real sentido da vida, apoiado na ideia de *ter* e não *ser*. Nesse contexto o pensamento antológico de José Mujica, (2015) para o documentário HUMAN¹⁰, nos é valioso, pois nos convida a reflexão:

Ou você é feliz com pouco, com pouca bagagem, pois a felicidade está dentro de você ou não consegue nada. Isso não é uma apologia da pobreza, mas da sobriedade. Só que inventamos uma sociedade de consumo e a economia tem que crescer, ou acontece uma tragédia. Inventamos uma montanha de consumos supérfluos. Compra-se e descarta-se. Mas o que se gasta é tempo de vida. Quando compro algo, ou você compra, não pagamos com dinheiro, pagamos com o tempo de vida que tivemos de gastar para ter aquele dinheiro. Mas tem um detalhe: tudo se compra, menos a vida. A vida se gasta. É lamentável desperdiçar a vida para perder a liberdade. (HUMAN, 2015).

Com base na crítica de José Mujica (2015) à falsa ideia de felicidade pautada no consumo e na posse, considero pertinente perguntar: Como se dá essa questão do ponto de vista da criança na sociedade moderna? Dado ao fato da inserção prematura na vida tecnológica, muitas vezes ainda na primeira infância, como frear os efeitos do uso abusivo das redes sociais, celulares, internet, iPad e televisão, considerando que todas essas mídias induzem ao consumo? Nas palavras de Krenak (2010, p.101): "O modo de vida ocidental formatou o mundo como mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total".

Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania. José Mujica disse que transformamos as pessoas em consumidores, e não em cidadãos. E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Não tem gente mais adulada que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e

¹⁰ Documentário HUMAN. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ap1qI-3nhg>

consciente, se você pode ser um consumidor? Essa ideia supera a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões. (KRENAK, 2020 p.24, 25)

A neurocientista e psicopedagoga Kátia Chedid¹¹ chama a atenção para refletirmos sobre o excesso do uso das telas, a fim de que os jovens não se desconectem do mundo real. E alerta para o crescimento no número de diagnósticos, como TDA, depressão, ansiedade, síndrome do pânico, problemas de visão, má postura, dores na coluna. Devido a tantos excessos, a infância vem sendo atravessada por entre outras questões, a atrasos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, impulsividade, obesidade entre outras patologias, assim como problemas em lidar com as próprias emoções e sentimentos, como venho observando junto aos educandos do ensino fundamental 1.

Chedid (2018), alerta que o acesso às tecnologias, provoca altas descargas de dopamina, o neurotransmissor do prazer. Levando-nos ao *vício* de querer consumir cada vez mais. Assim, reflete que não é propriamente a tela que vicia, mas sim o entretenimento produzido para gerar expectativa em nos manter em constante tensão. Considero pertinente esclarecer, que reconheço os benefícios dos avanços das tecnologias digitais, para a sociedade, porém a discussão acerca de toda a massificação para o público infantil, bem como a interação precoce da criança nas redes sociais, se faz necessária.

Segundo a pesquisa “Crianças Digitais”¹², realizada pela Karpesky, empresa de consultoria e pesquisa localizada no Reino Unido, reúne dados recolhidos de 2.294 entrevistados, de seis países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru, sobre os impactos da internet na vida da criança e do adolescente.

- 49% das crianças brasileiras usam um dispositivo conectado pela primeira vez antes dos seis anos;
- 72% delas têm o seu próprio smartphone ou tablet antes de completar dez anos;
- 8 anos e meio é a idade média em que a criança ganha o seu primeiro dispositivo conectado;
- 56% possuem conta em alguma rede social;
- 67% compartilham hobbies ou atividades favoritas;
- 10% compartilham dados pessoais de amigos e parentes;
- 16% compartilham fotos da casa;

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=30FDzUUOF5g> / Acesso em 15 jun.23.

¹² <https://cangurunews.com.br/criancas-digitais-pesquisa/> Acesso em 10 out.22.

- 42% das crianças acessam as redes sociais sozinhas e com senhas próprias;
- Somente 14% delas estão acompanhadas dos pais.

Com o excesso de estímulos provocados pelos meios de comunicação, abordagens conteudistas nas escolas e horários reduzidos de recreio, podemos dizer que o tempo de ser, de estar no mundo está sendo subjugado, bem como a infância, sendo atravessada não apenas pelos excessos tecnológicos, mas pela visão adultocêntrica da infância. Segundo Wallon (2007, p.9): “para a criança, só é possível viver a sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?”.

Carla Rinaldi (2021, p.169) pedagoga que atuou como diretora dos centros municipais para a primeira infância de Reggio Emilia e sucessora de Loris Malaguzzi, diz que cada sociedade, em cada período histórico, define sua própria infância. "Em essência a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la". A autora reflete sobre como essa imagem que fazemos da criança é determinante no modo como nos relacionamos com ela, e no mundo que somos capazes de construir para elas.

As novas tecnologias e o fenômeno da globalização modificaram – e continuaram modificando – a identidade de muitos de nós como trabalhadores, cidadãos, mães, pais e crianças. A sociedade do consumo propõe e impõe novos valores, novas relações entre as pessoas e novos conceitos de tempo e espaço. Parece que não há mais tempo para os indivíduos ou para o grupo. O tempo seleciona a parte da humanidade que desejamos viver e transmitir, a qual se liga cada vez mais à dimensão do consumo e da produção. (RINALDI, 2021, p.169).

Segundo dados do IBGE, a internet chega a oito em cada dez domicílios. Entre os brasileiros com dez anos ou mais de idade, a utilização da Internet subiu de 74,7%, em 2018, para 78,3%, em 2019.

Diante disso, considero pertinente trazer a seguinte questão: Como o rápido avanço tecnológico, e as inúmeras mudanças na forma como nos relacionamos, afetam as relações dentro da escola, e o sentido de experiência, considerando que a vida contemporânea enfraquece o sentido de coletividade?

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente

substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (BONDIA, 2002, p.23)

Essa questão norteia o presente estudo e para tratarmos dela faz-se necessário refletirmos sobre o nosso contexto atual, de crianças nascidas na era digital, como denominou o educador e pesquisador norte americano Marc Prensky (2001) no artigo “Nativos Digitais e Imigrantes Digitais”. O autor diferencia a geração Y (1980-2000) da geração X (1960-1980) considerando a primeira geração “nativa”, por se tratar dos indivíduos que nasceram dentro do contexto digital.

A palavra “geração” refere-se a indivíduos que nasceram em determinada época. Unindo-se a experiência de vivenciarem os mesmos acontecimentos, ou seja, compartilham do mesmo contexto cultural, comportamento e costumes. Não há um consenso sobre o ano em que começa e termina cada uma delas, mas uma divisão possível seria: Baby Boomers (nascidos entre 1946 e 1964), Geração X (1965-1980), Geração Y ou Millennials (1981-1996) e Geração Z (1997-2010). E a Geração Alpha, que compreende os nascidos a partir de 2010.

Os “Imigrantes”, são considerados por Prensky, aqueles indivíduos que nasceram antes das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ou seja, viveram a era analógica. Cresceram num mundo em que o acesso às informações e pesquisas eram realizadas em enciclopédias e bibliotecas. Era a geração do telefone fixo, da comunicação através de cartas. Para Prensky, os “Imigrantes”, se apropriaram do uso das tecnologias digitais ao longo de suas vidas adultas, mas sendo “estrangeiros” nessa nova linguagem, não são “fluentes” ainda produzem “sotaque”. Prensky considera o uso das tecnologias como uma segunda língua, de forma que as experiências vivenciadas por ambas as gerações, implica com que os indivíduos assimilem as informações e se relacionem com o mundo de maneira diferente. Segundo o autor, os Nativos Digitais se caracterizam pelo imediatismo, uma vez que dispõem de acesso às informações a um clique. Para Prensky (2001, p.2) “Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas”.

Como vimos acima, os Nativos Digitais, tem as tecnologias como um segundo idioma, uma vez que as TDIC estão presentes na vida social. Prensky enfatiza que a prática pedagógica deve mover-se em direção à compreensão do ensinar e o aprender contemporâneo. Para o autor (2001, p.1): “Nossos alunos mudaram radicalmente”. Os

alunos de hoje não são os mesmos para os quais nosso sistema educacional foi criado. A conectividade se tornou o nosso modo de viver. Estamos todos, tanto nativos, quanto imigrantes, imersos num mundo midiático. WhatsApp, mensagens, postagens em redes sociais, estamos cercados de aparelhos tecnológicos, 100% do tempo conectados. Precisamos abrir os olhos para exposição excessiva às redes sociais, como Facebook, Instagram, Tik Tok, etc. onde motivados pela necessidade de autoafirmação, expõem suas intimidades, com vídeos e fotos da vida pessoal, como alerta Daniel Becker (2021).

A geração Alpha, (nascidos a partir de 2010) São indivíduos que nasceram dentro de um contexto de tecnologias avançadas. Corresponde a faixa etária dos alunos do quinto ano do ensino Fundamental 1 (com idade de nove a dez anos), que participam da pesquisa. É preciso levar em conta no âmbito da educação os aspectos socioculturais, em que estamos inseridos. O que as novas práticas sociais implicam no modo como os educandos se relacionam? Quais os impactos que sofrem esses indivíduos em seu cotidiano? Que danos podem estar sujeitos?

Essas questões me levam a (re)pensar a prática pedagógica diante das especificidades dos nativos digitais, já que a era digital transformou e transforma a maneira como as pessoas se relacionam. Ao constatar que a sociedade está inserida numa engrenagem que propicia as relações superficiais, e na medida em que nos tornamos autocentrados e individualistas, temos como consequência, o enfraquecimento do coletivo. Considero importante refletir como esse comportamento que invade a sociedade e que é, inevitável, pode ser amenizado com práticas humanistas nas escolas. Como possibilitar outras formas de interatividade entre os educandos, a fim de contribuir para que essa geração resgate os aspectos de coletividade, empatia com o outro, e o sentido de experiência, já que são concomitantemente atravessados pelos excessos da vida contemporânea? Sendo assim, penso que:

A pedagogia fracassa de diversas formas e precisa urgentemente revisar suas convicções mais básicas para desenvolver uma educação que de fato se adapte as necessidades do mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um mundo diferente, formando pessoas críticas, autônomas, solidárias e acostumadas à liberdade individual e coletiva. (MARTINS, 2014, p. 26).

Partindo da ideia de que o espaço escolar deveria assegurar aos educandos muito além dos conteúdos das disciplinas e informação, mas a capacidade do sujeito se (re)conhecer, amadurecer, socializar, ouvir, aprender, ter consciência de si, é

imprescindível que haja entre professor e aluno, o espaço para o diálogo, para a troca e fundamentalmente para a escuta.

A capacidade em ouvir, no âmbito escolar, é reconhecer que é preciso repensar a educação, como um espaço de troca de saberes. De maneira que educador e educando compartilhem aprendizados. Nessa esfera podemos compreender que a falta de escuta na contemporaneidade, se deve além de todas as questões citadas acima, a um processo que começa na própria escola, através da relação professor aluno. Considerando que as instituições escolares tradicionais adotam como a dinâmica de educação bancária onde o professor transfere conhecimento e o aluno escuta. É dentro da escola, que se inauguram as primeiras relações do indivíduo enquanto ser social e iniciam seu desenvolvimento socioemocional. A escola é a instituição que a humanidade elegeu para nos socializar, para a construção de conhecimento e nos preparar para a vida adulta. Infelizmente a realidade das instituições escolares no Brasil, ainda hoje, são escolas das quais persistem na supervalorização dos saberes sistematizados, assim como o mecanismo da homogeneização.

O modelo tradicional de ensino teve sua origem no século XVIII e ainda prevalece no Brasil. Ao longo desse tempo, podemos observar poucas mudanças na estrutura da escola. Sendo assim, o educando assume uma posição subordinada ao educador. Essa prática pedagógica impacta diretamente na relação entre discente e docente, pois não considera o diálogo como parte fundamental da dinâmica escolar. O que essa submissão vivenciada ao longo na vida escolar pode acarretar como consequências futuras?

Conforme Paulo Freire (1980, p. 79-80) destaca:

- a) o professor ensina, os alunos são ensinados;
- b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;
- c) o professor pensa para si e para os estudantes;
- d) o professor fala e os alunos escutam;
- e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;
- f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;
- g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
- h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se;
- i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;

j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele.

Enquanto na prática 'bancária' da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p.102).

Para Freire (1996) é inegável que o professor é uma ferramenta importante no processo educativo, devendo assegurar aos educandos, além de conteúdos, valores e princípios. É preciso que a escola reflita sua prática educativa, pautada na hierarquia, a fim de contribuir para uma sociedade mais consciente e menos desigual. A escola bancária, onde o educador enxerga o aluno como um banco no qual deposita conteúdos, permite que se estabeleça uma relação vertical, onde o aluno escuta e o professor fala.

O educador faz ‘depósitos’ de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir ‘depositar’ nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem, arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1983, p. 66).

Em a “Pedagogia do Oprimido” Freire (2007) contrapõe educação dialógica, emancipatória, como prática da liberdade à educação bancária, que se caracteriza como antidialógica, autoritária, excludente e discriminatória. “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para o autor, ensinar é um processo “co-laborativo”. Nesse sentido a pedagogia colaborativa citada por Freire (1987, p.47), propõe romper o silêncio dos educandos e empreender através do diálogo sua emancipação, e autonomia, no que se refere aos desejos tolhidos.

Por todos os atravessamentos que vivenciamos nos dias atuais, seja pelos excessos das mídias ou por uma educação antidialógica, será que perdemos a capacidade de nos afetarmos? Estamos blindados? De acordo com Freire (2007), o diálogo se dá no processo ensino aprendizagem, entre professor e o aluno. O professor ensina e aprende, tanto quanto o aluno aprende e ensina. Pensar no papel da escola como agente ativo na desconstrução desse modelo de sociedade que se apoia no

consumo exagerado, e concebe a ideia de felicidade pautada na materialidade, se faz fundamental, uma vez que a escola reproduz as dinâmicas da própria sociedade.

A educadora, escritora, pensadora e ativista Bell Hooks, dentre os temas em que se debruçou ao longo de mais de 30 livros publicados, estão presentes as questões raciais, de gênero, classe, e modos de vida do capitalismo. No livro “Ensinando a Transgredir, como Prática da Liberdade”, Hooks, narra sobre sua experiência como educadora e reconhece o legado deixado por Paulo Freire.

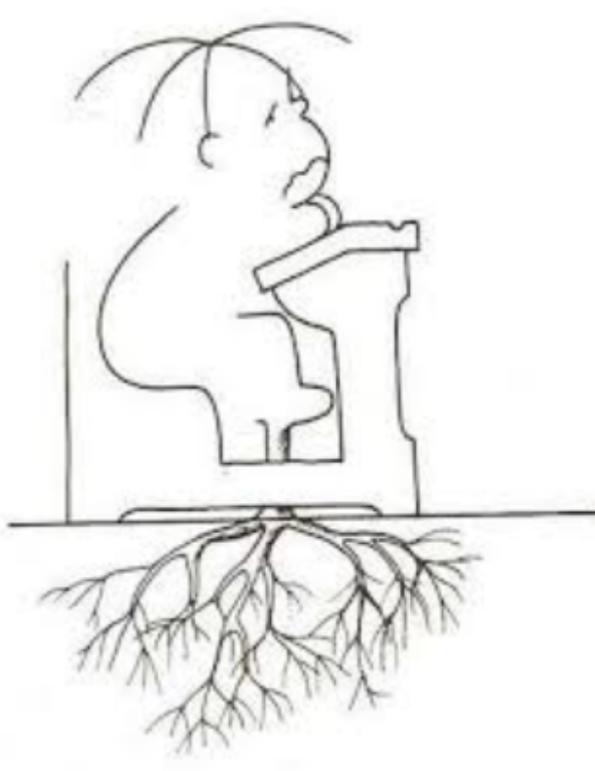
Quando entrei na faculdade, o pensamento de FREIRE me deu apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da educação ‘bancária’. A abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam é fazer consumir informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. Desde o começo, foi a insistência de FREIRE na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de ‘conscientização’ em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. (HOOKS, 2013, p. 26).

As escolas tradicionais são pautadas em sua maioria pelo padrão da disciplina. É comum observarmos em instituições de ensino tradicional, dinâmicas nas quais é exigido da criança que ela fique sentada, e se mantenha em silêncio. Para Fayga Ostrower (1978), ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo. Contudo, o que vemos em instituições tradicionais é o oposto disto. A questão estrutural da escola vai de encontro às manifestações espontâneas, que podem ser encaradas não como expressões da individualidade, mas como falta de respeito à ordem disciplinadora. Com isso passam muitas horas do seu dia sentados, como questiona a educadora e pesquisadora da infância Lea Tiriba¹³ durante a entrevista ao programa “Criança e Natureza”.

Cada criança que vem ao mundo é a natureza se manifestando outra vez, outra vez e outra vez. Então eu posso pensar nessas crianças como modos de expressão da natureza. Como espécie que se renova sobre o planeta. E como é que essas crianças vão ser tratadas nas escolas? Então a escola trata as crianças como alguém separado da natureza. Então se ela é separada da natureza essa criança tem muito pouco contato com sol. Essa criança está entre quatro paredes por 9h das 10h que passa na creche. Essa criança tem pouquíssimo acesso a

¹³ Professora da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO; coordenadora do Curso de Especialização “Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente/NIMA, PUC-RIO.

terra, a água. Por que elas ficam tanto tempo em espaços fechados, se as crianças tem uma verdadeira paixão pela natureza? Porque se você perguntar para uma criança o que ela gosta mais na escola, a maioria vai te dizer que ela gosta do parquinho, que ela gosta do lado de fora. Qualquer criança se começa a chover, você vai com ela na rua, ela vai enfiando os pés nas poças de água. É uma paixão. E que paixão é essa? De onde vem essa paixão? Ela vem justamente dessa condição humana de afiliação a esse mundo natural. Nós somos orgânicos. E as crianças buscam isso.¹⁴. (TIRIBA, 2010)



A charge do pensador, pedagogo e desenhista Italiano, Francesco Tonucci (1997), traduz as questões que abordamos até agora. A criança que cria raízes na carteira evidencia a estrutura da escola, que a imobiliza. É preciso repensar essas relações de poder, que as subalternam e propor alternativas que deem visibilidade à infância. Assim como o protagonismo da criança enquanto sujeito. A começar pelo respeito ao que têm a dizer, ao direito de fala e escuta e a busca por sua autonomia. Esses são valores que trazem uma visão mais sistêmica da educação, quanto à diversidade, ampliando a dimensão social e política no âmbito escolar. Por meio disto,

pensar na formação do sujeito, de modo a buscar a participação das crianças, com a vivência de experiências lúdicas, se faz urgente.

Proponho na minha sala de aula, desenvolver estratégias artístico-pedagógicas que valorizem o diálogo e a sensibilização do educando. Pensar a pedagogia teatral, a partir dessa escuta é também pensar em potencializar os educandos na valorização da relação consigo mesmo e com o outro, resgatando o prazer em estar na escola.

Poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade, de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer e quando fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias. (SPOLIN, 2010, p. 30).

Ao construir esta proposta me asseguro do desejo de ouvir a voz dos educandos a partir da valorização de suas singularidades. Sou guiada por um olhar da infância a fim de percebê-la como potência de transformação através de uma prática de fato libertadora, que se proponha como possibilidade de resgatar o sentido de experiência na vida escolar, através de vivências que sensibilizem o indivíduo, considerando o tempo de ser criança, o tempo de elaborar ideias, o tempo para ouvir a si próprio, o tempo para brincar livremente, o tempo para sonhar. Sendo assim, compreendo a importância em abordar tais questões, pois as mesmas, ao longo da pesquisa, se configuram como base e investigação da própria prática teatral.

Vamos seguindo no intuito de defender o espaço da escola, como o espaço para além dos conteúdos, mas de validação plena da existência de cada educando. Legitimando a criança como ser único e capaz de construir o seu conhecimento.

Capítulo 2 – PRÁTICAS REFLEXIVAS NO FAZER TEATRAL

2.1. Primeiro Movimento de Pausar: Reconhecendo as Emoções

Em março de 2020 a humanidade se deparou com um vírus vindo da China, e nenhum órgão de saúde na época, tinha conhecimento de suas especificidades. Muitas eram as especulações e dúvidas de que maneira o vírus havia sido disseminado, e o que acarretaria para a saúde da população, o que gerou grande insegurança coletiva. Em 11 de março de 2020 a COVID-19 foi caracterizada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como *pandemia* – termo utilizado para caracterizar uma enfermidade amplamente disseminada.

Como medida de contenção do vírus COVID 19, muitos governos no mundo adotaram políticas de distanciamento social. De acordo com dados oficiais¹⁵ da progressão de casos, que ocorria de maneira muito acelerada, o *lockdown*, (iniciado em 20 de março de 2020), foi a saída na tentativa de conter a curva pandêmica. Aqui no Brasil, tivemos o agravante de estarmos à mercê de um cenário caótico governamental, onde as medidas, tomadas por grande parte do resto do mundo, eram vistas com desdém pelo então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Assim como as medidas sanitárias defendidas pela OMS, como a recomendação do distanciamento social, o uso de máscaras, álcool em gel, vacina e etc. Mesmo com o crescente dos números de casos divulgados diariamente nos meios de comunicação, o posicionamento negacionista do governo vigente, dividiu opiniões gerando embates entre a população. Foi um período desafiador para todos, que tivemos que lidar com questões políticas como a gravidade do atraso das vacinas, entre outras questões em meio a inúmeros óbitos provocados pelas complicações da doença. O que acarretou superlotação dos leitos dos hospitais do SUS e hospitais da rede particular¹⁶.

Hoje, três anos depois (2023) de quando foi decretada a pandemia, olhamos para trás e percebemos que fomos aprendendo a lidar com os desafios das novas circunstâncias, nos adaptando como era possível, como foi o caso das aulas emergenciais remotas, instituídas no dia 1º de julho de 2020 pelo Ministério de

¹⁵ https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html / Acesso em 12 out.23.

¹⁶ <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/19/superlotacao-das-utis-fantastico-mostra-a-situacao-critica-em-capitais-por-cao-da-covid-19.ghtml> / Acesso em 12 out.23.

Educação (MEC) e aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), em 28 de abril de 2020.

Caímos, discentes e docentes, de paraquedas, tendo de lidar, ainda que sem muita intimidade com as plataformas digitais. Minha experiência, com as aulas remotas foi bastante frustrante, pois eram raras as vezes em que os alunos entravam na aula, mediada pela plataforma "Google Classroom"¹⁷. Compreendo o desânimo dos educandos em assistir uma aula de teatro de forma virtual, ainda mais dentro de um contexto em que já passavam muitas horas assistindo as aulas do ensino regular. É necessário reconhecer que falo de dentro de um contexto privilegiado, de escola privada. Infelizmente inúmeras crianças e adolescentes de escolas públicas, por não ter posse de dispositivos eletrônicos, ou por não possuir internet em suas residências, não puderam garantir o direito à sua escolaridade e com isso, tiveram as aulas totalmente interrompidas durante a pandemia. Esse descaso com a educação pública, só reforça a desigualdade em nosso país, como aponta Janaína Meira Russef (2021) no artigo "O que foi que aconteceu? Inventário artístico-pedagógico do ensino fluminense nos tempos de pandemia"¹⁸. A autora discursa sobre os impactos causados na educação durante o período pandêmico e problematiza a questão, trazendo a fala da antropóloga Lilia Schwarcz (2020c)

(...) a 'pandemia' deixou claro como todos nós humanos e vulneráveis e, sobretudo, no caso do Brasil, escancarou as nossas desigualdades, mostrando como as populações de baixa renda sofrem muito mais. Sofrem, porque não têm equipamentos urbanos suficientes, porque não constam com saneamento básico, porque não têm acesso a saúde pública de qualidade, porque não têm seguridades sociais e trabalhistas. Sofrem, enfim, porque são desassistidas. (...) A pandemia, portanto, deixa expostas todas as feridas de uma sociedade que se fiou no discurso de tecnologia para construir o imaginário coletivo de um povo civilizado, mas que ainda é excludente e segregado (RUSSEF, 2021, p. 9-10).

Os principais estudos nacionais e internacionais apontam quatro efeitos majoritários nas redes públicas de ensino: perda de aprendizado, aumento das desigualdades de aprendizado, aumento do abandono escolar, impactos negativos no bem-estar e na saúde mental¹⁹.

¹⁷ Google Classroom - plataforma de ensino e aprendizagem criada pelo Google.

¹⁸ <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20408>

¹⁹ https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf
Acesso em 10 out.23.

Como dimensionarmos os impactos às crianças que tiveram a interrupção de suas rotinas, a privação da socialização, sem falar no medo do vírus abater seus familiares e da própria finitude? Essa geração ficou impossibilitada de tomar sol, ir a parques, brincar ao ar livre, vivenciar plenamente sua infância.

O pediatra Daniel Becker (2022) na série "O Mal Estar da Infância na Contemporaneidade"²⁰, fala sobre os sistemas de opressão aos quais estiveram sujeitas as crianças durante o período da pandemia, como o confinamento extremo, a perda da socialização, a perda da escola, e o excesso de telas. O médico alerta para o cuidado com as crianças que foram submetidas ao confinamento, pois estariam expostas ao *stress tóxico*, que se caracteriza pelo enfrentamento dessas situações extremas. Segundo Becker, o stress tóxico poderia levar ao desenvolvimento de problemas emocionais graves.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS)²¹ os casos de depressão e ansiedade aumentaram em 25% no primeiro ano de pandemia, em todo o mundo, sendo crianças e mulheres os mais atingidos.

Em meio a todo esse cenário, o retorno às aulas presenciais era almejado por todos nós, pois seria um importante sinal de que estávamos caminhando para o controle da pandemia. Mas por outro lado, pairava no ar muitas dúvidas e expectativas de como seria essa retomada. Será que a escola e os educadores estavam preparados para receber esses alunos emocionalmente abalados diante de tais circunstâncias? O decreto liberado pelo MEC, para a volta às aulas no estado do Rio de Janeiro, é datado de 25 de março de 2021.

Em 2022, ano em que inicio o presente estudo, ainda vivíamos um momento de adaptação às orientações de acordo com o protocolo sanitário de prevenção à Covid-19²². O uso de máscaras, com troca a cada duas horas, o uso de álcool em gel, e a recomendação de evitar aglomerações, eram algumas das recomendações que seguíamos.

Logo nas primeiras aulas, pude observar grande resistência com qualquer atividade que eu oferecia. Mesmo a realização da roda inicial demandava tempo e

²⁰[https://www.google.com/search?q=daniel becker e pandemia&tbm=&source=sh/x/gs/m2/5 - fpstate=ive&vld=cid:0dffaff6,vid:Q4DQ5a8Zyb4,st:0/](https://www.google.com/search?q=daniel+becker+e+pandemia&tbm=&source=sh/x/gs/m2/5-fpstate=ive&vld=cid:0dffaff6,vid:Q4DQ5a8Zyb4,st:0/) Acesso em 8 out.23.

²¹[https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em /](https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em/) Acesso em 8 out.23.

²² <https://prefeitura.rio/educacao/sme-atualiza-protocolo-sanitario-nas-unidades-escolares/> Acesso em 12 out.23.

esforço, sem muito êxito. Ali vi que seria bastante desafiadora a missão de realizar a prática teatral que se propunha no treinamento na técnica em *Viewpoints*²³ e a partir dela, a elaboração de uma dramaturgia coletiva, uma vez que os alunos chegavam para a aula extremamente agitados, correndo pela sala, gritando, praticamente fora de controle. Arrisco dizer que um dos fatos que colaborou para esta situação, foi o retorno das atividades escolares na mesma dinâmica estruturada a partir dos conteúdos das disciplinas. É compreensível que o grupo apresente tal comportamento levando em conta, o tempo em que estiveram privados do convívio social, e agora se viam de volta à rotina em que realizavam diversas atividades em sequência. Sem tempo livre, comportavam-se nas aulas de teatro como se ainda estivessem no recreio. Reconheço que esta é uma questão que muitos professores de teatro de diferentes contextos se queixam, pois, a aula de teatro é um espaço de expressão, de liberdade. Acredito que essa questão tenha se agravado durante a retomada das aulas presenciais, pois os alunos estavam sedentos por contato. De modo que, ao passar muitas horas do dia sentados, o momento da aula de teatro era um convite para expandirem seus corpos, suas emoções.

Como havia muita resistência, com o que eu lhes trazia como proposta, lidar com a frustração, foi o passo inicial para repensar a prática. Um grupo de alunos dizia que não gostaria de participar da atividade, com certa prostração e desânimo. Diziam que desejavam apenas observar a aula. Outro grupo (a maioria) chegava com muita energia, falando alto, muitas vezes gritando, correndo pela sala, sem nenhuma escuta. Com esse grupo o desgaste era tamanho, pois pelo excesso de energia, discussões e embates físicos eram comuns no início das aulas. Eu sentia que apagava um incêndio após o outro. As relações de conflitos sempre existiram dentro do contexto escolar, mas não podemos normalizar que se comuniquem por meio da agressividade. Encaro este sendo um sintoma que não devemos ignorar. O terceiro grupo era formado por aqueles alunos que se mostravam interessados na prática que eu oferecia, mas como o segundo grupo demandava muita atenção, acabavam por perder de vez o interesse na proposta.

Podíamos perceber crianças vulneráveis emocionalmente, mas já tendo de dar conta de todos os compromissos escolares. Foi preciso reconhecer a demanda dessa geração que passou pelo confinamento e não apenas seguir na missão de administrar o

²³ *Viewpoints* é uma técnica de teatro/ improvisação que teve sua origem na década de setenta em nova Iorque, através dos experimentos da coreógrafa Mary Overlie e posteriormente, ampliado pelas diretoras teatrais Anne Bogart e Tina Landau. A técnica trabalha os pontos de vista de tempo e espaço, desenvolvendo no participante o estado de presença, a escuta extraordinária, a sensibilização, percepção, e estado de prontidão.

“novo normal”, mas reconhecer o que almejavam: Relacionar-se, brincar, con-VIVER. De modo que compreendi que era necessário tecer um olhar mais atento sobre a qualidade com que as crianças estavam interagindo e conceber a prática teatral a partir do viés da reestruturação do sujeito no ambiente de convívio social, amparando-os neste re-aprendizado.

Com base em tantos desafios, considero pertinente trazer o seguinte questionamento: Após a pandemia, qual vem sendo o espaço da educação sócio emocional na escola? Em meio a todos esses acontecimentos, é relevante avançarmos nas discussões quanto à implementação das competências sócio emocionais no contexto escolar.

O educador, médico e psicólogo francês Henri Wallon (2022) concebe a inteligência emocional como o principal componente do desenvolvimento infantil. Ao aprofundar nessa questão, aborda as dimensões cognitiva, afetiva e motora, de maneira que compreendeu a criança como um ser integral e constituinte do meio sociocultural em que vive, considerando a emoção como papel central na evolução da consciência de si. Para Wallon (2022) a função da emoção é social, pois ela é altamente orgânica. Podemos perceber mudanças que ocorrem na nossa respiração, nos batimentos cardíacos e no tônus muscular, de acordo com as emoções. A raiva, a alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio que se vive. Considerando que as emoções causam impacto no outro e se propagam no meio social, o que o comportamento desses educandos significava?

Podemos compreender as competências emocionais como habilidades aprendidas. É a partir dessa questão essencialmente que a prática artística pedagógica se ancora, a fim de auxiliar no componente da autoconsciência, buscando reconhecer o que as crianças expressam com seus corpos, vozes e emoções e auxiliá-los nessa percepção.

Qual o papel da afetividade na vida psíquica e no processo de aprendizagem? De que forma o teatro pode atender essas expectativas no sentido de promover o desenvolvimento das competências sócio emocionais?

2.2. O Livre Brincar, um Direito da Infância

A ênfase na discussão da falta de *tempo* na rotina escolar dos alunos do horário integral é um tópico importante e coerente de ser abordado no presente estudo, pois como vimos acima, a jornada diária vivida por essas crianças, comporta diversas disciplinas e atividades, mas não comporta o tempo da pausa – o tempo do brincar. Buscando compreender o comportamento desses educandos na pós pandemia, considero de extrema importância falar sobre a valorização das diversas atividades genuinamente infanto-juvenis que estão presentes no contexto da infância e que foram gradativamente desvalorizadas no meio escolar; em prol de conhecimentos técnico-científicos.

As realidades que vemos nas escolas, são de crianças que permanecem horas a fio confinadas em espaços fechados. Diante dessa perspectiva, me direciono a refletir sobre a importância em defender o espaço da escola, como o espaço para além dos conteúdos das disciplinas, mas de validação plena da existência de cada educando e suas singularidades.

O documentário “Território do Brincar: Diálogos com Escolas”²⁴, fruto da parceria do “Instituto Alana” e do Território do Brincar, traz como premissa, o brincar como eixo estrutural da experiência da infância. O documentário destaca a importância de se pensar numa pedagogia do *desemparedamento*²⁵. *Desemparedar*: Verbo transitivo. Desfazer o emparedamento, libertar. Esse movimento difundido pelo Instituto Alana, traz aspectos importantes, como a discussão quanto aos benefícios da interação da criança com a natureza, como fonte potente de autoconhecimento, de sentido de pertencimento e aspectos sobre a padronização da educação. São discutidos os temas acerca do livre brincar como expressão da infância que deve não apenas ser respeitada, mas honrada. O filme destaca que é preciso estabelecer um compromisso com as interações e as brincadeiras ao ar livre, reconhecendo o livre brincar enquanto celebração da própria infância. “Meia hora é um tempo muito delimitado para eles. A meia hora ali é o tempo do pensar, até o criar, o fazer e acontecer não é na meia hora que vai acontecer esse brincar. É preciso o tempo para fazer brotar a espontaneidade da

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>

O Instituto Alana iniciou sua jornada em 1994 em São Paulo. É uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que busca promover reflexões acerca dos impactos sócio ambientais, afim de um olhar inclusivo, igualitário e plural para a infância. Atualmente mantidos pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013.

²⁵ O termo *desemparedamento* foi cunhado pela educadora e pesquisadora, Léa Tiriba e propõe refletir sobre a inserção das crianças a espaços fechados e o uso de telas, e promover facilitar o acesso das crianças em espaços abertos em experiências na natureza. Os benefícios de tal prática compreende a promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais das crianças.

criança”. Esse pequeno fragmento retirado do documentário “Território do Brincar”²⁶, ao problematizar a questão da falta de tempo para o livre brincar no âmbito escolar, estimula meu olhar a fim de uma pedagogia teatral que se pretende enquanto vivências lúdicas, de maneira que o educando se conecte com seu próprio corpo, emoções, suas singularidades e a liberdade em poder manifestá-las livremente.

Eu não acredito em ideais, não acho que a gente vá achar isso, porque o ambiente é composto de muitas coisas. Existem as relações humanas que estão ali, existe um monte de elementos que vão ser agregados ao próprio ambiente físico. Mas eu acho que um aspecto primordial para que o brincar se mostre na sua potência e na sua autonomia é essencialmente o tempo que as crianças têm disponível para isso. Ou seja, que não sejam tempos fragmentados, restritivos²⁷.

Para a educadora Renata Meireles²⁸ "O aprendizado que traz o conhecimento como um fim é exatamente o oposto do que as crianças fazem no brincar espontâneo. O brincar livre é onde a criança vai explorar, ver o mundo, criar conexões e aprender a se frustrar. A brincadeira é cheia de angústia, de dor, não é só idílica. Ela é dura, como precisa ser. A brincadeira traz fortemente a alegria, mas não brincamos só para sermos felizes, mas também para entendermos as dores da vida”.

Diante disso podemos dizer que a brincadeira é um processo natural, onde a criança vai expressar sua força vital, explorar o mundo através de narrativas de seu cotidiano, expressões do subconsciente.

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p.160).

²⁶ <https://territoriobrincar.com.br/videos/documentario-territorio-do-brincar-dialogos-com-escolas/>

²⁷ <https://novaescola.org.br/conteudo/12452/renata-meirelles-brincar-nao-e-so-alegria>

²⁸ Renata Meireles é mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), coordenadora do projeto de pesquisa “Território do Brincar” (territoriobrincar.com.br) e idealizadora do Projeto BIRA Brincadeiras Infantis da Região Amazônica (projetobira.com). Publicou os livros “Giramundo” e “Outros Brinquedos e Brincadeiras dos Meninos do Brasil”, vencedor do Prêmio Jabuti de 2008, e “Cozinhando no Quintal”. Também é diretora do longa-metragem “Território do Brincar”, lançado em 2015. (Fonte: <https://www.unisinos.br/institutoinovacao/podcast/39-renata-meirelles/>).

A Convenção sobre os Direitos da Criança²⁹ é um instrumento de direitos humanos, com objetivo de promover a proteção das crianças e adolescentes. Composta por cinquenta e quatro artigos, a Convenção afirma os direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos para todas as crianças e adolescentes. Além dos deveres das famílias, do Estado e da sociedade. Este tratado foi adotado por 196 países, com exceção dos Estados Unidos. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotado pela Assembleia Geral da ONU em 24 de setembro de 1990. O artigo 31 da Convenção dos Direitos das Crianças afirma que:

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições e igualdade. (Artigo 31, 1990, p.22).

Os direitos das crianças também estão assegurados pela lei, assim como consta no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Apoiada nessa perspectiva essencial à infância, o brincar, e compreendendo a escuta como o eixo estrutural da pesquisa, me coloquei como mediadora/facilitadora de suas descobertas. Escuta e observação foram os primeiros passos rumo a identificar pistas, que me levassem a compreender os enfrentamentos que vivenciavam os educandos do horário integral, dentro do contexto pós-pandêmico. Era preciso fortalecer os vínculos entre os educandos, de maneira que o eixo condutor nessa fase da pesquisa foi lidar com o emocional das crianças a partir da realização das brincadeiras presentes em seus repertórios.

²⁹ https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf

A professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna. Para a 'leitura' das classes, como se fossem textos, precisamos de instrumentos menos fáceis de usar. Precisamos, por exemplo, de bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade. (FREIRE, 2009, p.71,72).

Propus como estratégia pedagógica, iniciar as aulas, com suas brincadeiras prediletas. A dinâmica consistia em um aluno por aula, trazer para a turma alguma brincadeira de sua escolha. Esse aluno deveria dar as coordenadas da brincadeira. Destaco um aspecto nessa dinâmica que me chamou atenção. Percebo que com isso, a maioria experimentou o gosto pela liderança. Mesmos os mais tímidos, torciam para chegar a sua vez de estar no comando grupo. Como era grande a disputa para ver quem seria o escolhido dia, resolvi chamar os alunos de acordo com a ordem alfabética da chamada de turma, para evitar confusão logo no começo da aula.

As brincadeiras que mais se destacaram foram: "Pula Quadrado", "Batatinha Frita Um, Dois, Três", "Vivo Morto", "Telefone Sem Fio", "Mímica", "Seu Mestre Mandou". Ao legitimar suas vozes, e seus desejos, foi possível desenvolver uma relação que se fundamenta no diálogo e na afetividade.

Não será excessivo acentuar a importância do jogo tradicional e o resgate desta cultura oral, a ser expandida ao máximo em nossas salas de aula. O modelo do jogo tradicional é a base mais ampla sobre a qual se fundamenta o jogo teatral. (SPOLIN, 2010, p.24)

2.3. Prática Sociomocional

2.3.1. Respiração Consciente - *Mindfulness*

A tensão imposta no período da pós-pandemia (fevereiro de 2022) nos trouxe momentos bastante desafiadores. De maneira que compreendi necessário experimentar outras maneiras de compor a prática teatral, a fim de desenvolver a inteligência socioemocional dos alunos. A motivação para a realização desta prática ocorreu em função da necessidade em minimizar os efeitos do stress, angústia, ansiedade, entre tantos outros comportamentos, observados durante esse período. Utilizei, como primeira estratégia, as brincadeiras prediletas dos educandos, na chegada em sala de aula, buscando fortalecer o vínculo entre o grupo, como vimos acima. A segunda estratégia

utilizada foi inserir após as brincadeiras, a prática da respiração consciente na perspectiva de Jon Kabat-Zinn (2017) como *ritual de chegada*.

Como plano de aula, a estratégia foi a prática dos jogos sensoriais de Viola Spolin (2010). Além de jogos autorais, elaborados por mim, como recursos metodológicos, buscando promover as habilidades da inteligência emocional individual e coletiva, como aprofundaremos adiante.

“*Mindfulness*” é uma tradução para termo em inglês da palavra *sati, empali*, da língua Pali, antiga língua da Índia. Jon Kabat Zinn (2023), médico, pesquisador e precursor desse conceito, a interpreta como sendo a capacidade de prestar atenção no momento presente. Para Antunes (2023, p.24) O conceito é baseado nas tradições contemplativas, como o *Zen* Budismo, o Budismo *Theravada*, também conhecido por *Vipassana*, e do *Yoga*, possibilitando um diálogo entre essas práticas.

Segundo Kabat-Zinn (2023, p.11) seu principal ensinamento consiste na auto-observação de pensamentos e emoções, sem julgamentos. "Atenção plena é consciência cultivada através de um foco de atenção prolongado e específico, que é deliberado, voltado ao momento presente e livre de julgamentos." Para o autor, meditação é:

(...) 1. Sistemáticamente regular nossa atenção e energia, 2. Influenciando e possivelmente transformando a qualidade de nossa experiência, 3. A fim de realizar em sua plenitude a nossa humanidade e 4. Os nossos relacionamentos com os outros e com o mundo. (KABAT-ZINN, 2023 p.11).

É interessante notar que a prática individual tem aspectos que contemplam o coletivo, como aponta Kabat-Zinn (2019, p.32) "Prestar atenção refina e alimenta a intimidade com a consciência, aquela característica de nosso ser que, com a linguagem, distingue o potencial que a espécie tem que aprender e se transformar, tanto individualmente quanto coletivamente". Para o autor a “Atenção Plena” é uma forma do indivíduo estar numa relação sábia com a completude de sua experiência interna e externa. Ao trazermos nossa atenção para o momento presente, resgatamos nossas habilidades natas de reconhecimento da consciência. Habilidade que é profundamente subdesenvolvida, negligenciada e subestimada. Kabat-Zinn (2023, p.27) "A consciência é uma habilidade com que já estamos intimamente familiarizados e que, ao mesmo tempo, nos é totalmente desconhecida". Nesse sentido podemos dizer que o cultivo da “Atenção Plena” permite ao indivíduo resgatar um recurso que já possui. Ao qual o autor citado vai chamar de "*modo existente* ou *being mode* da mente.

O médico defende que a meditação pode transformar a relação que temos com nossos pensamentos. Quando cultivada adequadamente, a consciência transcende, nos libertando das limitações de nossos padrões de pensamentos rotineiros, de estados mentais e emoções turbulentas.

Na visão de Kingsland (2018) *Mindfulness*, é uma prática meditativa que busca "investigar os caminhos da mente", para um maior controle sobre seus pensamentos, emoções e comportamentos. O autor defende que a abordagem da "Atenção Plena", vem sublinhar o potencial das tradições milenares, como os ensinamentos contidos no budismo. Para Kingsland (2018, p.17) "As ferramentas mentais que o budismo usa para melhorar o bem-estar psicológico foram desenvolvidas no Século V a.C., mas só agora os neurocientistas e psicólogos estão começando a investigar o potencial desse equipamento para modificar o cérebro e o comportamento". O autor destaca em seu livro: "Budismo e Meditação" (2018) sobre o estudo pioneiro realizado em 1968, através das experiências do cardiologista, e professor de Havard, Herbert Benson³⁰, onde se buscou observar, os efeitos das práticas meditativas. De acordo com James Kingsland (2018) no estudo, os participantes da pesquisa, eram submetidos a sessões diárias de meditação de cerca de noventa minutos. Eram monitorados por aparelhos que mediam a pressão sanguínea, o ritmo respiratório, a quantidade de oxigênio e outros elementos químicos no sangue. Além de sensores aplicados no couro cabeludo para monitorar a eletroatividade cerebral. Foram observadas, nas palavras de Herbert Benson (*apud* Kingsland, 2018, p.44) "mudanças fisiológicas drásticas".

Ainda de acordo com Kingsland (2018), meio século depois do primeiro experimento, o médico Herbert Benson continuou avançando em seus estudos, e observou que:

Assim que os sujeitos de pesquisa começavam a meditar, sua taxa respiratória e seu consumo de oxigênio despencavam; o ritmo cardíaco tornava-se mais lento, indicando uma diminuição abrupta da atividade metabólica. As medidas da quantidade de lactato circulando no sangue indicavam que os músculos relaxavam. Ao mesmo tempo, aumentava a intensidade de certas oscilações elétricas no cérebro, conhecidas como ondas alfa. (KINGSLAND, 2018, p.44)

³⁰ Dr. Herbert Benson (nascido em 1935) é um cardiologista americano, fundador do Instituto Médico Body Mind no Massachusetts General Hospital, em Boston. Se formou na universidade Wesleyan e Harvard Medical School. Benson é professor de medicina na Harvard Medical School e diretor emérito do Instituto Benson- Henry (BHI). É autor e co-autor de mais de 175 publicações científicas e 11 livros. Benson é pioneiro nos estudos sobre os impactos das práticas meditativas como recursos utilizados na área médica.

De acordo com o padrão de mudanças observadas durante o estudo, constatou-se que a queda do metabolismo observada nos participantes, não se assemelhava em absoluto ao que se constava em seres humanos adormecidos ou animais em hibernação, quando justamente ocorre a queda da atividade metabólica. O médico Herbert Benson (*apud* Kingsland, 2018, p. 45), afirma o que ocorre é uma reversão dos efeitos fisiológicos que acompanham a "reação de fuga." Processo relacionado aos neurotransmissores, em resposta ao medo. Essa reação automática do corpo é desencadeada pelo cérebro pelas estruturas chamadas amígdalas, responsáveis pelas reações de perigo. Com isso, o corpo apresenta alterações, como o aceleração dos batimentos cardíacos, mãos frias, aumento da circulação sanguínea, como medidas protetivas à sensação de medo. O que se observou nesse estudo, foi o oposto dessas reações. O que Benson vai chamar de "reação de relaxamento". Com isso, formulou-se a hipótese de que os indivíduos participantes do estudo "devem ser capazes de induzir essas mudanças à vontade mediante a estimulação do sistema nervoso parassimpático, criando uma sensação de tranquilidade profunda e compensando os efeitos do estresse."

O médico Jon Kabat Zinn (2023, p.29) em 1979 funda o Programa de Redução de Estresse, baseado na Atenção Plena, (MBSR) no Centro Médico da Universidade de Massachusetts. De acordo com Kabat-Zinn: "o Programa (MBSR) se mostrou capaz de afetar de maneira positiva como o cérebro processa emoções difíceis sob estresse, passando a ativar não as áreas do lado direito do córtex pré-frontal, mas as do esquerdo-na direção de um maior equilíbrio emocional". O hipocampo está envolvido na formação de novas memórias e também está associado ao aprendizado e às emoções. Os benefícios são bastante expressivos no controle do stress, ansiedade, pânico e depressão. Pois ao trabalhar as áreas cerebrais do hipocampo, hipotálamo e córtex pré-frontal trabalha-se a atenção, o autodomínio, promovendo no indivíduo atitudes mais calmas, e pensamentos menos condicionados.

(...) O treinamento em MBSR também resulta em mudanças estruturais no cérebro: o espessamento de certas regiões, como o hipocampo, que desempenha papéis importantes no aprendizado e na memória, e a redução de outras regiões, como a amígdala direita, uma estrutura do sistema límbico que regula nossas reações de medo frente a ameaças de qualquer tipo, o que inclui a frustração dos nossos desejos. (KABAT-ZINN, 2023, p.30).

No livro "Atenção Plena para Iniciantes", Kabat-Zinn (2023) nos convida a começar a prática da Atenção Plena, trazendo o foco da atenção para a respiração, ou para o que percebemos através da visão, da audição, do olfato, do paladar, e do tato, além das nossas sensações, que o autor chama de "objetos de atenção". Esses objetos de atenção, de acordo com o autor, nos auxiliam a nos fixar no momento presente. No entanto, não são considerados os aspectos mais importantes, mas sim, o ato de estar presente.

Os objetos de atenção nos ajudam a estar presente de forma mais estável. Assim podemos começar a perceber o que importa é a relação entre aquele que percebe (você) e o que é percebido (qualquer objeto de atenção). Esses dois elementos se juntam num todo contínuo e dinâmico na consciência porque nunca estiveram separados. (KABAT- ZINN, 2023, p.22).

Partindo dessa ideia é possível dizer que o estado de presença é fruto de um constante exercício, que inclui desfocar a atenção do passado e do futuro, e trazer a atenção para o momento presente. Desenvolver esta habilidade na vida contemporânea exige uma mudança ampla, que consiste em reservar um tempo para o cultivo da consciência. Kabat-Zinn (2023, p.55) questiona: "Quando foi a última vez você teve uma aula sobre o cultivo de consciência, ao longo de toda a sua formação? Espantosamente, isso não faz parte do currículo do ensino fundamental, médio ou mesmo superior". Podemos dizer que, ao trazer as práticas meditativas para dentro da escola, promovemos a autoconsciência, capacitando os alunos a se tornarem objetos de sua própria atenção, proporcionando o equilíbrio emocional. Assim, a escola retoma o importante lugar de agente de mudanças estruturais. O autor destaca (2023, p.129) que: "cultivar uma maior consciência do corpo, dos pensamentos e das emoções na sala de aula é como afinar seus instrumentos (de aprendizado, criatividade e conexão social)". Kabat-Zinn (2023, p.44) também destaca: "Pode ser uma dádiva preciosa ensinar aos alunos como prestar atenção, transformando o próprio processo numa aventura".

Me referi à meditação porque ela permite à pessoa se colocar no presente. Quem sabe essa prática deveria ser experimentada em todas as escolas? Como não será fácil tirar as crianças de dentro do ambiente escolar e enviá-las para a natureza, a fim de que vivam uma experiência de fricção com a terra, que a gente possa pelo menos deixá-las em segurança contemplando os próprios pensamentos – que com certeza são luminosos e chegaram ao mundo trazendo maravilhas –, sem bombardeá-las com argumentos. As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e serão as

portadoras, aqui na terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós. (KRENAK, 2022, p.111).

2.3.2 Jogos Teatrais: Viola Spolin

Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o atuante no jogo teatral passa a ser o artesão de sua própria educação, produzindo-se a si mesmo. (Viola Spolin).

Segundo Tagliari; Camargo (2023) a autora, diretora teatral e professora norte-americana, Viola Spolin, imigrante de origem russa nos Estados Unidos, elaborou sua metodologia multicultural com base nas experiências das casas de recepção de imigrantes dos Estados Unidos (*Hull House*), em Chicago na década de 1920. Sendo considerada por muitos a principal introdutora do sistema de jogos teatrais (metodologia de ensino pedagógico teatral). Sua contribuição constitui-se de um sistema com regras que colocam os atores/educandos em posição de jogadores, com objetivo de encontrar a solução de um problema.

Ingrid Dormien Koudela (2010) professora e tradutora das obras de Spolin, destaca na apresentação do livro "Jogos Teatrais na Sala de aula" (2010, p.21) que grandes teóricos, como Rousseau e Dewey a Piaget e Vygotsky, enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância. "Mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano. (...) O jogo teatral, instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes negligenciada". Os jogos teatrais, portanto ao propor a resolução de um problema a ser resolvido, motiva o envolvimento do grupo, promovendo a criatividade, o improviso e a intuição.

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras e inteiração que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (SPOLIN, 2010, p. 30).

Spolin (2010), no livro "Jogos Teatrais na Sala de Aula", observa que a prática coletiva fornece ao indivíduo a base para o desenvolvimento de uma nova forma de consciência sensorial, através da qual defende a autora, se dá através dos jogos teatrais. Assim podemos considerá-los como instrumento que viabiliza os processos individuais,

e coletivos. Compreendendo a criança como ser social em construção é relevante observarmos as amplas contribuições dessa prática no âmbito educacional, como o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora.

O cientista suíço Jean Piaget (1983), ao investigar as estruturas de gênese e do conhecimento, ou seja, um estudo do desenvolvimento da inteligência infantil (do nascimento até adolescência) procura desvendar os processos fundamentais de formação do conhecimento da criança. Os estágios de desenvolvimento, de acordo com o autor citado (1983, p.215), se fazem por graduações sucessivas, pelas seguintes etapas: Sensório Motor (antes dos 18 meses), Pré Operatória (7 a 8 anos), Operações Concretas (7 a 12 anos) e Operações Proporcionais ou Formais (depois dos 12 anos).

Nesse estudo Piaget (1983) compreende que tanto as ações externas quanto os processos internos se articulam enquanto mecanismos de estruturação presentes em todas as fases do desenvolvimento. De acordo com o autor (1983, p.6), as estruturas da inteligência mudam através da adaptação às situações novas e têm dois componentes: a assimilação e a acomodação. Sendo a noção de assimilação, a significação de que todo o conhecimento está ligado a uma ação. "Conhecer para Piaget, consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo, em função do sistema de transformação a que estão ligadas todas as ações".

O jogo simbólico para Piaget (1983) se dá a partir dos dois anos de idade, e representa um potente instrumento no desenvolvimento da inteligência, pois dá acesso à representação do mundo, como uma representação corporal do imaginário. Através do jogo simbólico, a criança exercita a capacidade de pensar, de representar simbolicamente suas ações.

As atividades de representação (o jogo, o desenho, e sobretudo a linguagem) têm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: Início da socialização da ação; interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstituir no plano das imagens e das experiências mentais. (PIAGET, 1983, p.14).

É interessante notar o caráter de experiência trazido por Spolin (2010, p.26), como podemos observar através desta citação: "Na escola não se aprende através da experiência, mas por meio dela. (...) O aprendizado é o momento integrador da experiência". A autora (2010, p.31) defende que "A experiência nasce do contato direto

com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele”. Isto significa envolvimento em todos os níveis: Intelectual, físico e intuitivo. "O intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade, no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta”.

Como vimos anteriormente as práticas meditativas cumprem uma função de trazer a atenção para o aqui e agora, de maneira a promover mudanças expressivas comportamentais, uma vez que a prática altera o funcionamento cerebral, de acordo com as pesquisas científicas citadas. Sob o ponto de vista de Viola Spolin (2010, p.24), que reflete sobre o contexto pedagógico teatral, defende a ideia de que: "Somos cada vez mais isolados, fragmentados, solitários. O tempo presente do jogo (...) é o estado do processo. O atuante se transforma em jogador que exercita o aqui/agora”. Assim, podemos constatar a principal semelhança entre as práticas meditativas, e os jogos sensoriais é que ambas as práticas, se estabelecem através da experiência com o momento presente.

Nas palavras de Spolin (2010, p.3) "Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele”. Significando envolvimento em todos os níveis. Intelectual, físico e intuitivo. Sendo o intuitivo o mais vital para a aprendizagem, e o mais negligenciado. A autora (2010, p.3) afirma que a dimensão intuitiva presente nas experiências humanas é essencial para todo e qualquer tipo de aprendizagem. "Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender”.

O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação. (SPOLIN, 2010, p. 4).

O conceito de experiência vem sendo objeto de estudo de outros autores, como o filósofo, pedagogo norte-americano e um dos principais idealistas da Escola Progressista, John Dewey (1983). No livro "Arte Como Experiência", o autor reflete sobre o caráter intelectual e emocional das experiências e conclui que:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa inteiração modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente (...) um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma *experiência* (DEWEY, 1983, p.110).

Jorge Larrosa Bondía (2002), professor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona ao refletir sobre a experiência pensa que: "A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova".

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Bondía (2002, p.25-26) compreende que podemos ser transformados através das experiências, e valoriza seu caráter de formação ou de transformação. "É experiência aquilo que: 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está portanto, aberto à sua própria transformação".

Se a experiência, é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma

maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. (BONDÍA, 2002 p. 27).

Com base no trecho acima, podemos compreender sob a perspectiva de Bondía (2002, p.27) que a experiência oferece uma "qualidade existencial", pois a relação com a existência se dá de forma singular e concreta. "O que nos permite nos apropriarmos de nossa própria vida".

Assim, podemos compreender o conceito de experiência na perspectiva da escola como um mecanismo de trazer novos sentidos. Sendo a prática artística um instrumento de transformação do sujeito através do sensível. Para Spolin (2010, p.3) "Se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar".

As práticas que veremos a seguir foram divididas nos meses de março/2022 (Prática 1), abril/2022 (Prática 2), e maio/2022 (Prática 3).

Trabalhamos como *ritual de chegada* ao início de cada aula, a meditação guiada, baseada nas meditações guiadas para iniciantes de Jon Kabat-Zinn.³¹, alongamento e o exercício de caminhada pelo espaço. Em seguida, como plano de aula, a prática dos jogos teatrais livremente inspirados na obra de Viola Spolin (2010) na Prática 1³². Nas Práticas 2 e 3, trabalhamos o mesmo ritual de chegada, com pequenas alterações como veremos a seguir, e os jogos sensoriais de acordo com o livro "Jogos Teatrais na Sala de aula (2010) de Spolin, além dos jogos elaborados por mim.

PRÁTICA 1

Respiração Consciente (3 minutos)

Iniciamos a prática com todos os alunos sentados numa roda. Orientei que buscassem uma posição confortável, que apoiassem as mãos nos joelhos, e mantivessem uma postura que não deveria ser tensa, nem completamente relaxada. Se fosse confortável, que fechassem os olhos. Orientei que trouxessem a atenção para minha voz, pois eu começaria a guiar a prática. "Sinta seu corpo em contato com o chão. Observem como é essa sensação. Agora, tragam sua atenção para seus pés e tornozelos. Respirem

³¹ //http://www.sextante.com.br/atencao plena/2Track.mp3 / Acesso em 26 out.23.

³² Os livros de autoria de Viola Spolin constituem-se em verdadeiros guias práticos para uso de artistas e professores, mas apesar disso, contém em si um aspecto de liberdade criativa, o que pode ser entendido como uma metodologia não rígida, e sim estimulante do fazer teatral. De maneira que alguns jogos aplicados foram reinventados à minha maneira.

profundamente e expandam a atenção para as canelas, e panturrilhas. Respirem e tragam a atenção para os joelhos, depois para as coxas, e tragam a atenção para o tórax, agora para os braços, os ombros, o pescoço, o rosto e a cabeça. Até englobar o corpo inteiro. Respirem profundamente. Agora tragam a atenção para o centro do corpo. Coloquem a mão no abdômen e percebam em como está a respiração. Inspirem o ar devagar pelas narinas em três tempos e soltem o ar pelas narinas em três tempos. Observem as sensações que surgem através dessa respiração".



O primeiro mês de experiência dos educandos com essa meditação foi particularmente desafiadora, pois como eles não sabiam do se tratava, a resistência foi o impulso inicial, de maneira que nas primeiras vezes em que realizamos a atividade, eram comuns risos, falta de paciência, e reclamações. Era nítida a expressão de descontentamento, e mau humor diante da proposta. Alguns alunos ao serem orientados a fechar os olhos e relaxar, tensionavam ainda mais seus corpos, cerravam os olhos, numa tentativa de atender o que estava sendo pedido. Muitos alunos falavam sem parar

durante a meditação, alguns gritavam fazendo o som do *om*³³. O que era para ser um momento de calma e paz se transformava numa grande gritaria. Foi preciso investir tempo e dedicação para a realização dessa meditação. Mas na medida em que os alunos foram se familiarizando com a prática, foi possível avançarmos na meditação guiada. Trabalhamos essa meditação em todo o mês de março/2022.

Os iniciantes em meditação aprendem a perceber os momentos em que se apegam a seus pensamentos, emoções e sensações corpóreas e, em seguida, a se desapegar, voltando sua atenção para o momento presente. Em vez de pensar 'eu estou com raiva'. Começam assim a encarar sua corrente de consciência de um ponto de vista mais impessoal, como se fossem uma terceira pessoa. Longe de se tratar de um exercício puramente filosófico e espiritual, essa descentralização da mente tem um efeito mensurável sobre o bem-estar. (KINGSLAND, 2018, p.107).

Alongamento de coluna

Proponho um breve alongamento, com todos os alunos em roda. Iniciamos com uma rotação de cabeça, para um lado e outro, e em seguida o alongamento da coluna: “Deixem o peso da cabeça cair à frente, até que encostem levemente os dedos no chão, respirem durante cinco tempos embaixo e subam devagar desenrolando a coluna vértebra por vértebra, e soltando o ar devagar. A cabeça é a última que sobe”. Alguns alunos pareciam querer terminar logo e apressavam o movimento, se movimentando bruscamente. Era preciso frisar "a cabeça é a última que sobe." Esse alongamento permite que o aluno investigue suas sensações, ganhando maior consciência corporal.

Caminhada pelo espaço

A caminhada pelo espaço é uma maneira comum de iniciar a prática do teatro, pois a partir dela é possível trazer a atenção para si mesmo, em relação aos outros, e ao espaço. Peço que cada um caminhe pelo espaço percebendo como estão se sentindo naquele momento. “Registrem essa sensação sem julgamentos, apenas trazendo a atenção para o momento presente.” Cultivar a consciência, expandir a conexão corpo/mente, cessar os pensamentos, são algumas conquistas dessa experiência, que busca trazer nossa atenção para o "aqui e agora". Como escreve Kabat-Zinn (2017, p.

³³ Om ou Aum é considerado o mantra mais importante do hinduísmo. A vibração primordial, o som do universo, a substância essencial de todos os mantras.

70) estar presente "inclui nossa experiência exterior do mundo e nossa experiência interior do ser, abrangendo o corpo e todas as suas impressões sensoriais, assim como pensamentos e emoções".

Jogo do Espelho

Separo a turma em duplas. Um aluno se movimenta em frente ao colega que deve "espelhar" os movimentos do colega, os reproduzindo.

Quem é Espelho

A dupla deve decidir quem vai começar a fazer os movimentos e quem vai ser o "espelho". O restante do grupo deve adivinhar quem é o espelho.

De quem é essa voz?

Um aluno por vez é vendado. Outro aluno (apenas um por vez) deve dizer o nome de uma cor, fruta, animal, ou outra qualquer categoria combinada entre o grupo. O aluno que está vendado deve adivinhar quem é o colega que falou.

Quem é você?

Um aluno por vez é vendado, à sua frente um colega. O aluno com vendas nos olhos deve através do tato descobrir *quem* está a sua frente.

Jogo do Círculo

Um aluno no centro do círculo, de olhos fechados, deixa-se cair para qualquer lado, sem dobrar o corpo, mantendo o corpo ereto. Os pés não devem sair do lugar e nem sair do centro do círculo. Esse jogo possibilita trabalhar a confiança entre os educandos, mas não de forma racional. O corpo experimentando a sensação de sair do controle, a troca de responsabilidades. "Eu te seguro e você me segura". Esse jogo propicia a troca de confiança entre os educandos e um ambiente mais seguro para o que vem a seguir. A primeira reação dos educandos, em sua maioria, é a negação. "Eu não consigo, você não vai me segurar". Na medida em que os alunos conquistam a confiança, uns nos outros, o jogo começa a acontecer. De maneira que novas configurações de grupo possam ser estabelecidas.

Jogo em Dupla

Dividi a turma em duplas. Um dos alunos com venda nos olhos, caminha pelo espaço, aos *cuidados* de sua dupla. O termo “cuidar”, escolhido ao invés de guiar tem uma questão importante quanto à parceria, afeto e cuidado com o colega, promovendo o sentido de responsabilidade e confiança. Esse exercício a princípio parece simples, mas possibilita “acender” a escuta interna, despertando os outros sentidos. Pude observar como cada dupla se organiza, e me surpreendi com a concentração com que experimentaram o jogo.

Trabalhando o olfato

Início a prática com os alunos sentados em roda. Passo um pote com café, e oriento que sintam o cheiro e passem para o colega ao lado. Pergunto sobre as sensações que sentem ao sentir o cheiro de café, e deixo o espaço livre para quem quiser trazer alguma memória. Repito o exercício em seguida com chocolate em pó, limão e laranja. Foi de imediato a resposta ao exercício. (...) *Lembrei da Páscoa (...)* *Café da manhã (...)* *Felicidade (...)* *Alegria (...)* *Fome (...)* *Cheiro de bolo (...)* *Suco de laranja (...)*

Desenhando de olhos fechados

Peço que fechem seus olhos e fossem percebendo as suas sensações ao ouvir a música. Em seguida, ofereci papel e lápis e pedi para que eles permanecessem de olhos fechados e desenhassem sem que fosse preciso olhar para o papel. Alguns educandos sentiram dificuldade em realizar a proposta, com receio do desenho ficar feio.

Observo uma característica bastante presente neste grupo, que é uma preocupação constante em acertar. A preocupação dos educandos em fazer um desenho bonito lhes tirava a oportunidade de viver a experiência.

Desconstruir esse comportamento, muitas vezes estimulado através da dinâmica da escola, que valoriza o aluno que se destaca pelas melhores notas, impõe aos educandos uma frequente preocupação em atingir essas metas, produzindo competição entre o grupo.



Encerramento

Com todos os alunos sentados numa roda, peço que cada um diga, se quiser, uma palavra que traduzisse em como estavam se sentindo ao fim da aula. (...) *alegre*, (...) *feliz* (...) *entediado* (...) *cansado* (...) *com sono* (...) *Triste* (...) *Com fome* (...) e etc.

PRÁTICA 2

Meditação Visualizando as Partes do Corpo (5 minutos)

Experimentando avançar na prática meditativa, proponho desta vez, iniciarmos a meditação com todos os alunos deitados no chão, de barriga para cima, com os braços e as pernas estendidas ao longo do corpo e os olhos fechados. "Percebam os pontos de apoio do corpo em contato com o chão. Coloquem as mãos no abdômen, e observem a barriga subir quando inspiram e a descer na expiração. Não tentem controlar as sensações, apenas observem a maneira como elas acontecem. Agora tragam a atenção para os dedos dos pés, para as solas, para os calcanhares, para o peito do pé. Registrem as sensações se tiverem, senão, registrem o vazio. Reconhecendo as distrações, tragam a atenção de volta a respiração. Mudem a atenção para as canelas e panturrilhas. Agora

transfiram a atenção para os joelhos, e para as coxas. Respirem fundo e ao expirar o ar, tragam a atenção para as costas, agora para os ombros, pescoço e cabeça”.

Em sua manifestação externa, a meditação envolve, estaciona o corpo numa imobilidade que suspende qualquer atividade, se entregando a um movimento fluído. Em todo caso, é uma incorporação da atenção sábia, um gesto interno feito, na maior parte, em silêncio, uma mudança de fazer para apenas ser. É um ato que descobriremos, se continuarmos com ele, ser, afinal, de amor puro pela vida que se desdobra dentro de nós e ao nosso redor. (KABAT-ZINN, 2019, p.123)

Alongamento de Coluna

Idem Prática 1, p.47.

Caminhando pelo Espaço (pesquisa corporal)

Parte 1: Caminhem pelo espaço e tragam a atenção para uma parte do corpo de vocês. Agora caminhem como se essa parte guiasse a caminhada. Agora vamos transferir o foco de atenção para a perna direita, o braço esquerdo, o pé direito, e etc. Até passarmos por todas as partes do corpo.

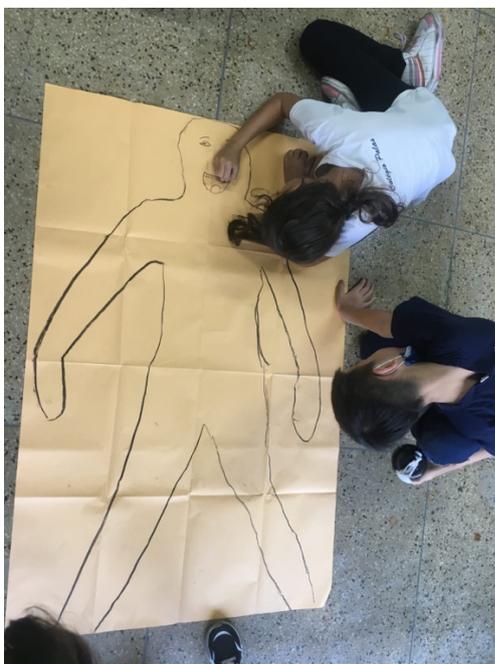
Parte 2: Peço que cada aluno invista em diferentes maneiras de pisar no chão. Com a ponta dos pés, com o calcanhar, com a lateral dos pés, e etc. É uma investigação individual e minuciosa de descoberta sobre as possibilidades de cada corpo. É importante que o grupo adquira consciência quanto às mudanças ocorridas a partir desse ponto de apoio. “Se eu piso com o calcanhar, o que muda na minha coluna? E a minha energia, mudou?” O objetivo é que cada aluno desperte a consciência corporal e possa desenvolver um corpo expressivo. Deve-se ressaltar que esta é uma pesquisa individual, do corpo no espaço, se relacionando consigo mesmo e com o ambiente. Para Spolin (2010, p.21): “A consciência de si implica confrontação contínua do eu com o outro”.

Depois dessa investigação, inicio uma conversa sobre as várias emoções que sentimos ao longo do dia. Busco trazer alguns exemplos, como quando acordamos de mau humor, e depois de algumas horas, aquele humor se dilui, indo de encontro a outras emoções. Ou quando estamos nos sentindo bem, e algum imprevisto acontece, e nosso humor se transforma. Ou seja, podemos transitar em muitas emoções ao longo do dia. Peço aos educandos que pensem em *como* estão se sentindo naquele momento e digam seu nome com a intenção da emoção escolhida. Compartilhar algo íntimo, ainda que através do próprio nome, não implicando em dizer com todas as letras a emoção de

tristeza, alegria, raiva ou medo é o primeiro passo para despertar aspectos da autoconsciência e um importante exercício de escuta. Alguns alunos trouxeram questões pessoais durante essa prática. De maneira que acolher essas manifestações e não as reprimir, foi fundamental para a construção de um ambiente afetivo e seguro. O que contribuiu para fortalecer o grupo.

No processo de ensino, a abordagem intelectual ou psicológica é substituída pelo plano da corporeidade. O material do teatro, gestos e atitudes, é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação que deve ser estabelecida com a sensorialidade. (SPOLIN, 2010, p. 23)

Corpo e Sentimento



Os educandos deveriam pensar num sentimento ou emoção e escrever no desenho do corpo, aonde eles achavam que esse sentimento "morava".

Três Mudanças

Em duplas os alunos devem se observar mutuamente, notando os detalhes, como os acessórios que estão usando, em como está o cabelo, em que mão está o relógio, se o tênis está desamarrado, e etc. Depois dessa observação, viram-se um de costas para o outro, e cada um faz três mudanças em sua aparência. Trocam os sapatos, mudam o

cabelo, tiram o relógio e etc. Então, voltam a se olhar e tentam identificar as mudanças que foram feitas.

Quem Iniciou o Movimento

Todos os alunos em roda. Um aluno sai da sala, enquanto os outros escolhem uma pessoa que vai ser o líder, que deve iniciar o movimento. O aluno que saiu da roda volta para o centro da roda e tenta adivinhar quem iniciou o movimento. O líder pode mudar de movimentos a qualquer momento.

Jogo de Observação

Com todos os alunos em roda, oriento que cada um escolha uma pessoa do grupo para observar. "Reparem os pontos de tensão, como está a respiração, como tocam os pés no chão. Principalmente percebam a energia da pessoa, sem que ela perceba que está sendo observada". Depois desse trabalho de observação, cada educando deve mostrar com seu corpo o que observou do corpo/energia do colega. Todos entram na roda agindo como a pessoa que estudou, interpretando fisicamente o que acabaram de observar. Fazemos uma pequena pausa para admitir esse novo corpo, de modo que os educandos se apropriam dessa nova roupagem e deixam-se fluir pelo espaço a fim de se perceberem e se relacionarem. Esse é um momento de "revelar" através de seus corpos, o que tinham observado do colega, é um momento de muita descontração. O passo seguinte é retornamos a roda inicial, e os educandos deveriam adivinhar quem observou quem. Cada um se posicionava no centro da roda, e propunha uma caminhada e uma ação. O objetivo desse exercício é sensibilizar o olhar para o outro através da observação e investigação com seu próprio corpo. No momento em que nos deixamos ser atravessados pelo outro, manifestamos nosso inconsciente e experimentamos nosso potencial criativo. O que o outro provoca em mim? Como o outro me afeta? Como eu afeto o outro? Essas relações vão ganhando potência. Nada é pré-estabelecido. Estamos disponíveis para desfrutar do inesperado como um processo de subjetivação. (SPOLIN, 2010, p.98).

Encerramento

Todos os alunos em roda, com um gesto devem dizer em como estão se sentindo naquele momento.

PRÁTICA 3

Meditação livre (5 minutos)

Com todos os alunos sentados, peço que observem as sensações de cada inspiração e expiração. Oriento que não há necessidade de controlar a respiração, e que deixem que ela ocorra naturalmente. Dessa vez, busco trazer falas pontuais que pudessem ajudar a trazer a atenção para a respiração, diferente das meditações anteriores em que guiei a atenção do início ao fim, ao me referir às partes do corpo. A intenção desta prática é de que os alunos pudessem experimentar meditar com menos de interferência possível, para que tivessem outras qualidades de experiência. Quando algum aluno demonstrava dificuldade, ou se manifestava falando, ou reclamando, eu observava que estava tudo bem em a mente divagar. O importante era reconhecer que a mente divagou, e apenas observar sem julgamentos.

Para onde quer que a mente vague, inquieta e difusa em sua busca de satisfação externa, reconduza-a de volta para dentro; acostume-se a repousar no Eu. Aos que aquietam a mente faculte-se uma alegria permanente. Libertando-se da mácula da vontade própria, com a consciência unificada, tornam-se unos com Brahman. (KIGSLAND, 2018, p. 90).

Alongamento

Início alongamento no chão com todas as partes do corpo.

Caminhada

Peço que cada aluno invista diferentes maneiras de pisar no chão. Com a ponta dos pés, com o calcanhar, com a lateral dos pés, e etc. É uma investigação individual e minuciosa de descoberta sobre as possibilidades de cada corpo. É importante que o grupo adquira consciência quanto às mudanças ocorridas a partir desse ponto de apoio. “Se eu piso com o calcanhar, o que muda na minha coluna? E a minha energia, mudou?” O objetivo é que cada aluno desperte a consciência corporal e possa

desenvolver um corpo expressivo. Deve-se ressaltar que esta é uma pesquisa individual, uma investigação do corpo no espaço, se relacionando consigo mesmo e com o ambiente.

Spolin, (2010, p.21) "A consciência de si implica confrontação contínua do eu com o outro".

Adivinhando a Emoção

A partir de uma frase que seja comum a todos, cada educando deve escolher uma emoção. (Medo, raiva, tristeza, alegria, etc.) e falar a frase para o grupo que deve adivinhar qual a emoção escolhida. Testar as diferentes maneiras de se dizer a mesma frase, permite que os educandos experimentem as várias possibilidades de emoção. Era curioso notar, que os alunos seguiam um padrão na escolha das emoções. Repetindo sempre a mesma emoção. A partir disso combinamos que seriam feitas três rodadas por aluno, para que pudessem experimentar interagir com outras emoções

Circuito das Emoções

Desenho formas geométricas no chão, com fita crepe, e indico que cada forma corresponde a uma emoção. Exemplo: Triângulo é tristeza, círculo alegria, quadrado, raiva, etc. Na primeira fase do jogo, cada educando deve realizar a atividade individualmente propondo ações para cada forma/emoção, podendo ou não ter fala.



Na segunda fase, separo a turma em duplas. Cada educando deve escolher uma forma/emoção e realizar a improvisação, reagindo conforme a emoção escolhida. Na terceira fase, a dupla deve realizar a mesma improvisação, mas agora alternando os papéis.

Quando falamos da mente como um sexto sentido, estamos nos referindo àquela faculdade ciente e não conceitual do conhecimento – a própria consciência. (...) Trata-se, portanto, de *sentir o que você está sentindo, tomando o corpo como base* – seja medo, raiva, tristeza, frustração, irritação, impaciência, aborrecimento, satisfação, empatia, compaixão, felicidade ou qualquer outra coisa. (ZINN, 2017, 66-67).





Ressignificando o objeto

Espalhei pela sala alguns objetos como chapéu, escova de cabelo, pincel de parede, bolsa, caneca, cachecol, corda de pular, celular, teclado de computador e etc. Pedi para que os alunos escolhessem um objeto e fizessem uma ação comum a esse objeto e depois uma ação incomum com o mesmo objeto. Exemplo de algumas ações trazidas pelos alunos: o chapéu se transformou em uma bacia de bolo, o teclado de computador virou um piano, o cachecol se transformou num bebê e etc.

Improvisação com objeto

Separei a turma em grupos de três ou quatro pessoas, e pedi para que cada um escolhesse um objeto e se relacionasse com ele durante a improvisação de forma incomum, o ressignificando. Os alunos deveriam pensar em outras funções para os objetos escolhidos.



Improvisação com blablação (tradução)

Em dupla, um aluno fala com o outro em blablação e deve traduzir para o português o está sendo dito.

Improvisação com dublagem

Separo grupos de quatro alunos. Uma dupla fica dentro da cena e a outra dupla que fica fora de cena. A dupla que está de fora deve dublar os parceiros que estão atuando.

Encerramento

Todos os alunos em roda massageando as costas do colega.

2.4. Segundo Movimento de Pausar – *Viewpoints*

Viewpoints, substantivo do idioma inglês, traduzido para o português como “panorama” ou “pontos de vista”, é um procedimento de improvisação utilizado para a prática da criação cênica. Pode ser compreendido também como uma filosofia traduzida em técnica de improvisação que possibilita um vocabulário para pensar e agir sobre movimentos e gestos. Utilizada no campo da dança e do teatro, essa técnica, sistema, ou filosofia, como ainda preferem chamar alguns estudiosos é uma prática de investigação artística que se estrutura através do estado de presença, como ainda aprofundaremos neste capítulo.

A cena em que antecede o *Viewpoints*, se deu em 1960, nos EUA, a partir do movimento de artistas revolucionários, que estavam imersos num contexto marcado por protestos contra a guerra do Vietnã, as marchas pelos direitos civis, o nascimento do expressionismo abstrato e o pós-modernismo. De forma que esse cenário contribuiu com a ideia de *desconstrução* do fazer artístico, tendo como base a improvisação, a criação coletiva e a não hierarquia. Para Bogart; Landau (2017, p. 21) "O movimento era político, estético e pessoal, e isso alterou o modo como os artistas pensavam seus processos, seus espectadores e seus papéis no mundo”.

A coreógrafa, diretora e professora norte-americana Mary Overlie, participou ativamente desse movimento, e desenvolveu junto a Judson Dance Theater, modos de experimentar a improvisação na dança. O resultado desses experimentos, mais tarde na década de 1970, se tornaria um sistema conceituado na Universidade de Nova York, no Experimental Theater Wing. A abordagem cunhada por Mary Overlie, *The Six Viewpoints*, consiste no performer se *relacionar* com os seguintes pontos de vista: espaço, forma, tempo, emoção, movimento e história.

Em 1979, a diretora teatral e também professora da faculdade do Experimental Theater Wing, na Universidade de Nova York, Anne Bogart tomou conhecimento da técnica desenvolvida por Overlie, e passou a utilizá-la com atores e outros colaboradores. Em 1987, Bogart conheceu a diretora Tina Landau no American Repertory Theatre, em Cambridge, e em parceria, reorganizaram e ampliaram de seis

para nove pontos de vista. Bogart; Landau, (2017, p.24) "Viewpoints físicos: Relação Espacial, Resposta Cinestésica, Forma, Gesto, Repetição, Arquitetura, Andamento, Duração e Topografia e Viewpoints Vocais: (Altura, Dinâmica, Aceleração/Desaceleração, Silêncio e Timbre)".

Em 1992, Anne Bogart funda nos Estados Unidos, juntamente com o diretor teatral japonês Tadashi Suzuki, o Instituto Internacional de Teatro de Saratoga (Saratoga International Theatre Institute), também conhecida como SITI Company.

A definição dada pelas autoras Bogart e Landau (2017, p.25) são de que: "Os Viewpoints são uma filosofia traduzida em uma técnica para: 1. treinar performers; 2. construir coletivos; 3. criar movimento para o palco. Sendo considerado pelas autoras, um método de preparação para o performer desenvolver sua criatividade, a partir do treinamento artístico que se baseia na apropriação dos pontos de vista. Para Bogart; Landau (2017, p. 26): "Os Viewpoints são pontos de atenção que o performer ou criador faz uso enquanto trabalha". O domínio dos pontos de vista permite que o performer crie um repertório, um vocabulário, que auxiliará na realização das improvisações, conhecidas nos Viewpoints como composições. Diante dessa perspectiva, podemos dizer que a técnica garante autonomia, ao performer, pois ao entrar no jogo, improvisa com as cartas que tem na mão.

Podemos concluir então que os Viewpoints são uma rede, onde o ator-performer se apoia para a improvisação, que não parte de uma ideia, tema ou narrativa, ou seja, que não parte da hierarquia da palavra ou do sentido, assim como não parte da hegemonia do corpo mental, colocado no topo da pirâmide em uma cultura do sentido. (MELLE, 2013, p.83).

É possível afirmar que o trabalho com o movimento, desenvolve os aspectos sensoriais, perceptivos e motores. Como eu afeto o outro e como a presença do outro me afeta? Essa tomada de consciência prevê o *corpo* como o meio para a elaboração de si, expandindo os aspectos da consciência corporal.

No livro "A Linguagem do Movimento Corporal", (1989) a professora de dança e coreógrafa argentina, Lola Brikman³⁴ defende que o movimento corporal é uma linguagem que permitirá a manifestação da personalidade e também um conhecimento

³⁴ Nascida em Buenos Aires, Argentina, Lola Brikman é pioneira no estudo da expressão corporal. Tem formação em artes do Movimento pela Escuela Nacional de Danza e pelo Instituto Universitario del Arte. É fundadora do Instituto Superior de Formación Artística del Centro de Educación Corporal. E ainda é diretora artística da Fundación Arte y Movimiento.

mais completo de si mesmo. O que possibilitará uma comunicação mais fluida e uma modificação da atitude geral. Para Brikman (1989, p.24) “Na realidade, nossa cultura ocidental tira hierarquia ao corpo e o relega até reduzi-lo à produção de movimentos utilitários. A expressão corporal como disciplina, o que propõe precisamente, resgatar e desenvolver todas as possibilidades humanas (corpo e psique)”.

O homem está constituído por uma mente que pensa, uma alma que sente e um corpo que expressa esse todo. O corpo não é apenas um veículo; constitui o principal modo de percepção e expressão do homem. A expressão corporal permite projetar a essência criadora do corpo. (BRIKMAN, 1989, p.87).

Confome Brikman (1989, p.102) “O desenvolvimento criativo no movimento corporal implica a disponibilidade de um amplo repertório de movimentos. Essa bagagem determinada pelas características próprias de cada ser humano, potencialidades individuais como sexo, biótipo, estrutura corporal, enfim, características de personalidade e cultura, enriquece o modo de estar no mundo”.

A sensibilização do corpo constitui um grande aprendizado para essa tomada de consciência de si. A bailarina e professora da dança Angel Vianna, estudiosa do pensamento do corpo, durante uma entrevista ao Jornal da Bahia em 1977, fala sobre “A arte de aprender a viver consigo mesmo e, a partir daí com os outros”. O teatro na escola é um dispositivo de despertar forças inconscientes, através da sensibilização do corpo do educando. Nesse sentido, podemos dizer que o corpo se constitui como instrumento de invenção de si, pois é nele e a partir dele que estabelecemos os processos de sensibilização/subjetivação.

Segundo Jung (2002), vincular-se ao corpo é vincular-se a sua própria alma. Para o autor, não existe separação entre corpo e alma. Somos seres integrados. Movida pela ideia de que a escola tem sua responsabilidade na formação desse ser integrado, contrapondo a ideia da dicotomia corpo-mente me pergunto: Será que a prática de *Viewpoints* pode contribuir de forma efetiva que o educando entre em contato com o pensamento do corpo? Spinoza (2011) quando fala das relações e experimentações dos corpos, diz que é assim que nos diferenciamos no mundo. Ou seja, na maneira em como nos comportamos diante desses corpos e encontros, que criamos identidade. Para o autor os afetos são potência em processo de variação; ser afetado é passar a uma perfeição maior, alegria, ou menor, tristeza.

Se o corpo humano é afetado de uma maneira que envolve a natureza do corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo exterior como existente em ato ou como algo que lhe está presente, até que o corpo humano seja afetado de um afeto que exclua a existência ou a presença desse corpo. (SPINOZA, 2011, p.67)

Descrição dos pontos de vista, de acordo Bogart e Landau (2005, p.26-29):

Viewpoints de Tempo:

Andamento: A medida da velocidade na qual um movimento acontece; o quão rápido ou devagar algo acontece no palco.

Duração: quanto dura um movimento ou uma sequência de movimentos. Duração, em termos de trabalho em *Viewpoints*, se relaciona especificamente com quanto tempo um grupo de pessoas, trabalhando juntas, permanece em uma certa seção de movimento antes de mudá-la.

Resposta Cinestésica

Uma reação espontânea ao movimento que ocorre fora de você; o *timing* no qual você responde aos eventos externos de movimento ou som; o movimento impulsivo que ocorre a partir do estímulo dos sentidos.

Repetição

A repetição de algo. Repetição inclui 1. Repetição Interna (repetir um movimento de seu próprio corpo) 2. Repetição Externa (repetir a forma, andamento, gesto etc., de algo fora do seu próprio corpo).

Viewpoints de Espaço:

Forma – O contorno ou desenho que o corpo (ou os corpos) faz no espaço. Toda forma pode ser dividida em: 1. Linhas; 2. Curvas; 3. Uma combinação de linhas e curvas. (...)

Gesto – Um movimento envolvendo uma parte ou partes do corpo; o Gesto é a Forma com um começo, meio e fim.

Arquitetura – O ambiente físico no qual você está trabalhando e o quanto a atenção ao espaço afeta seus movimentos. (...) No trabalho com a Arquitetura como um Viewpoints, aprendemos a dançar com o espaço, a estar em ‘diálogo’ com a sala.

A arquitetura pode ser abordada a partir de alguns parâmetros: Massa Sólida, Textura, Luz, Cor, Som.

Relação Espacial – A distância entre as coisas no palco, especialmente: 1. Entre dois corpos; 2. Entre grupos de corpos ou entre um corpo e um grupo; 3. Um corpo em relação à Arquitetura. (...) Quando nos tornamos atentos às possibilidades expressivas de Relação Espacial no palco, começamos a trabalhar com distâncias menos polidas e mais dinâmicas, como proximidade ou separação extremas.

Topografia – *A paisagem, o padrão de chão, o desenho* que criamos ao nos movermos pelo espaço. (...) Para entender um padrão de chão, imagine que a base dos seus pés está pintada de vermelho; ao se mover pelo espaço, o desenho que se desenvolve no chão é o padrão de chão que emerge no tempo. (...) O ato de encenar ou criar topografias para performances sempre envolve escolhas sobre tamanho e forma do espaço no qual se trabalha.

A técnica em *Viewpoints* nos permite através da ação desenvolvida pelos aspectos de espaço e tempo, a *percepção/relação* com o outro e o ambiente. De modo que o estado de presença, é um estado exercitado através da resposta cinestésica e o *soft focus*, desde os primeiros passos na aprendizagem da técnica. Cláudia Mele (2013, p.13) chama os estados de presença "como estados ampliados de consciência, que nos colocam em contato com percepções sutis, ligadas à intuição e à criatividade".

(...) A atenção se desloca do significado para a presença do ator-performer. Esse estado de presença não se apresenta mais pela criação de um subtexto, ou pela construção de ações físicas relacionadas ao personagem, mas sim pela consciência desse corpo em relação com a materialidade do espaço e do tempo. (MELLE, 2023, p.84).

Para Bogart e Landau (2017) o teatro é um campo que demanda intensa habilidade em escutar, sendo este um ingrediente definidor. As autoras asseguram que o início do treinamento em *Viewpoints* consiste em trazer a atenção para o grupo através da escuta extraordinária, "escuta com o corpo inteiro". De maneira que podemos compreender a *escuta* como um dos fundamentos dos *Viewpoints*.

Escuta extraordinária significa escutar com o corpo inteiro sem a ideia de um resultado. Quando algo acontece na sala, todos os presentes podem responder instantaneamente atravessando o lóbulo frontal do cérebro de forma a agir por instinto e intuição. (BOGART, 2017, p.51).

A escuta articula-se como um mecanismo de ampliar os sentidos, através de experiências perceptivas. Para Bogart; Landau (2017, p.60) “O ouvido ouve. A mente escuta. O corpo ouve e a mente escuta”. Para as autoras ouvir é também uma ação. Um ato afetivo. Bogart; Landau (2017, p. 51) "Escutar envolve o corpo inteiro em relação ao mundo, que está sempre mudando à nossa volta”.

O Viewpoints acorda todos os nossos sentidos, clareando o quanto e quão frequentemente nós vivemos somente em nossas cabeças e vemos somente através dos nossos olhos. Através do Viewpoints nós aprendemos a ouvir com todo nosso corpo e ver com um sexto sentido. Nós recebemos informações de níveis que não sabíamos nem que existiam, e começamos a nos comunicar com igual profundidade. (BOGART, 2005, p.20).

A noção de escuta extraordinária surge, então, da necessidade de ampliar a percepção dos estímulos externos, pois são eles que impulsionam a improvisação. O performer reage ao estímulo externo variando determinado viewpoints (...) a resposta cinestésica, são as inúmeras reações aos diversos corpos em improvisação (em escuta constante e em reação) (FALKEMBACH; KONZGEN, 2014, P. 49, 50)

Sandra Meyer (2014), professora que lidera o Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC, através do projeto de pesquisa intitulado “O Corpomente em Cena”, e também tradutora da obra "O Livro dos Viewpoints" das autoras Bogart e Landau (2017), aponta que na filosofia do Viewpoints, a resposta cinestésica, (um dos nove pontos de vista e recurso utilizado para a atenção, se caracteriza por ser uma resposta espontânea ao que ocorre fora de nós, ou ainda a maneira como respondemos aos eventos externos.

Não se trata somente do movimento do corpo relativo ao ambiente, mas de um movimento auto-atuado estímulo dos sentidos. Esta resposta, contudo, não significa necessariamente uma reação imediata, um percurso meramente espontaneísta, correndo-se o risco desta reação primeira vir carregada de hábitos. Ativar o processo de atenção aliado a uma suspensão da resposta imediata, nomeada por Bogart como um adiamento consciente (conscious delay), permite explorar situações não premeditadas numa dimensão mais sutil e compor modos de ser afetado e afetar mais complexos. (MEYER, 2024, p.12).

O termo Cinestesia é composto por dois radicais, “cine” que significa movimento e “estesia” que indica sensação ou percepção. Cinestesia, portanto, seria uma sensação ou percepção de movimento a um conjunto de sensações que nos permite

a percepção dos movimentos. Para Bogart e Landau (2017, p.37) “A fonte da ação e a invenção vem até nós a partir dos outros e a partir do mundo físico ao nosso redor”.

No artigo "O Sexto Sentido do Ator: a Importância da Percepção Cinestésica no Teatro"³⁵, Ana Paula Zanandréa, (2013), discute sobre a importância de valorizarmos além dos já conhecidos cinco sentidos, a percepção cinestésica, pois a compreende fundamental no fazer teatral, seja no treinamento corporal, seja no jogo com os outros atores. A autora Zanandréa (2013, p. 2) reconhece a percepção cinestésica como um sentido do movimento e problematiza a questão ao dizer: "Esquecemos que o corpo humano é uma estrutura poliédrica; afinal, na vida cotidiana nos servimos apenas da metade dessas possibilidades. Desta forma, algumas das nossas capacidades não são desenvolvidas, enquanto que outras restam em estado de hibernação por falta de estímulo". Assim, podemos compreender a percepção cinestésica como importante estímulo para a conexão do grupo.

(...) A nossa sociedade vive na 'ditadura da visão' (BERTHOZ, 1997, P. 58) que desencoraja a percepção do mundo de uma maneira global. Somos reduzidos assim em cinco captadores e um cérebro, a um sentido supremo e outros quatro inferiores, num estranho cálculo que deixa à margem tantos outros, igualmente essenciais para o estabelecimento de uma relação com o mundo. Um deles é a percepção cinestésica. (ZANANDRÉA, 2013, p. 2)

2.4.1. Prática em *Viewpoints*

Nos meses de maio, junho e julho de 2022, propus o treinamento em Viewpoints. **Prática 1:** maio de 2022, **Prática 2:** junho de 2022 e **Prática 3:** julho de 2022.

PRÁTICA 1

A partir da consciência da materialidade do espaço/tempo e das suas relações com o corpo, o ator-performer vai adquirindo um estado de presença que permite uma abertura de escuta que vai além do pensamento racional do corpo mental. É quando tomamos consciência. Como afirma Bogart, o quanto vivemos 'somente em nossas cabeças', atentos unicamente a uma produção de significado,

³⁵ <https://seer.ufrgs.br/index.php/cenamov/article/view/35729/2634> / Acesso em 20 nov.23.

ou, como conceitua Gumbrecht, a uma produção de sentido. (MELLE, 2023, p.85)

Saudação ao Sol e meditação como ritual de chegada

Conforme incentiva Bogart e Landau (2017, p.42) deve-se incorporar ao início do treinamento em *Viewpoints*, a realização da saudação ao sol³⁶, sequência de Ássana ou Asana (movimentos oriundos da filosofia do Yoga.)

Segundo Eburneo (2018, p.12) A palavra Yoga, significa juntar, unir, e é derivado da língua sânscrita Yuj, descrito por Patãjali, o primeiro filósofo indiano a estruturar a prática do Yoga, há cerca de 5000 anos atrás.

Durante esse primeiro mês de prática, com o fato de ainda estarem se familiarizando com as posturas, percebo alguns desafios recorrentes: a ansiedade e a frustração. A ansiedade aparecia quando alguns alunos aceleravam os movimentos com certa pressa de acabar. E a frustração por não conseguirem acompanhar o Ássana. Com isso, muitos alunos desistiam no meio do caminho.

Como praticante de Yoga, compreendo que ansiedade e frustração fazem parte desse processo de aprendizado. Considero que a prática do Yoga traz muitos benefícios não somente em relação à consciência corporal, alongamento, força, equilíbrio e flexibilidade, mas também no sentido de trabalhar estados emocionais, e comportamentais como atenção e o foco.

No treinamento em *Viewpoints* a saudação ao sol atua como importante ferramenta, pois exercita o *soft focus* (foco suave) Estado físico que estimula outras percepções, e propõe aos participantes que olhem sem focar especificamente, mas ampliando a percepção do entorno. De modo que estimulando a visão periférica, estimulamos também a escuta do corpo de cada participante como um todo.

Ainda que na prática tradicional da saudação ao sol, o foco seja interno, na prática em *Viewpoints*, o foco de cada indivíduo está no grupo. Para Bogart e Landau (2019, p.41-42) "É importante perceber o consentimento do grupo como um todo e aprender a apreciar o movimento uníssono. Ninguém lidera e ninguém obedece. É vital cultivar a atenção e uma presença coletiva e compartilhada".

³⁶ Sequência de movimentos, que deve ser realizada aos primeiros raios solares. De acordo com a tradição védica, simboliza a consciência, pois desperta a inteligência do corpo através da energia solar.

Caminhada pelo espaço

Com objetivo de trabalhar a atenção e o estado de presença, conforme descrito no "Livro dos Viewpoints", fazemos uma caminhada pelo espaço para que os alunos se familiarizem com os movimentos de andar, sentar e pular. Oriento que os alunos se movimentem a partir do estímulo vindo do outro. Logo que disse essa frase, percebi que os alunos não estavam entendendo o que eu queria dizer. Resolvi experimentar dizer que eles deveriam realizar essas ações como uma reação aos estímulos externos. – "Vocês devem reagir a qualquer coisa que lhes chamem a atenção. Seja a movimentação de um colega, um barulho na rua, a temperatura da sala e etc".

Em seguida, insiro o *Soft Focus* como mais um elemento nesse caminhar. Este estado físico estimula outras percepções, e propõe aos participantes que olhem sem focar especificamente, mas ampliando a percepção do entorno, e estimulando a visão periférica. O *Soft Focus* é acionado quase o tempo todo durante o treinamento, pois contribui para a capacidade de resposta ao que ocorre fora de nós.

Foi interessante notar que desde as primeiras vezes em que propus esse exercício, os alunos se mostravam muito disponíveis a experimentar. Com o passar do tempo, foi possível ampliarmos essa experiência como relato na Prática 2.

Pulos Altos

Com os alunos em roda, de maneira que todos estejam visíveis para o grupo, inicia-se o movimento de pular no mesmo lugar. O objetivo é realizar o pulo o mais alto possível e aterrissar todos juntos. A recomendação desse exercício é que ninguém tome a atitude de iniciar o movimento, de maneira que ele aconteça através da escuta e do consenso coletivo. Esse foi o grande desafio dessa atividade, pois um padrão logo se estabeleceu, onde sempre os mesmos alunos tomavam a atitude de começar o movimento e sempre os mesmos alunos que esperavam alguém começar. A escuta é um aprendizado que vamos cultivando durante o processo.

Correndo para o Centro

Em círculo, todos devem correr sem sair do lugar, até que a qualquer momento alguém inicia uma corrida para o meio da roda. Naquele momento, todos devem correr juntos até o centro da roda. Uma variação desse exercício é escolher um aluno que

ficará de fora de roda, e ao observar o jogo, deve perceber quem iniciou a corrida para o centro. Assim como o exercício anterior "Pulos Altos", ainda os mesmos alunos iniciam o movimento e os mesmos esperam para começar. Recomeço algumas vezes esse exercício buscando estimular a calma e a escuta.

Doze/Seis/Quatro

Todos os alunos correm em círculo na mesma direção e na mesma velocidade, com um espaço equivalente entre cada um. A orientação é que acionem o *soft focus*. Bogart e Landau (2017, p. 46) ressaltam: "Cada participante está simultaneamente atento à pessoa na sua frente e à pessoa nas suas costas, *assim como ao grupo inteiro*. O grupo deve mudar a direção da caminhada, sem que precisem combinar quem vai iniciar esse movimento. A virada deve ser precisa e sucinta. O grupo deve procurar um consenso para agir junto”.

Na próxima fase do exercício, alguém deve iniciar um pulo, e o resto do grupo deve acompanhar esse movimento, buscando aterrissar no mesmo instante, mantendo-se agachados. Em seguida o grupo deve encontrar novamente um consenso para levantar e buscar uma direção para retornar ao círculo inicial.

A terceira fase do exercício consiste em alguém do grupo iniciar uma parada súbita, de modo que o restante do grupo deve também parar. Em seguida o grupo deve buscar em consenso para retornar a caminhada. Assim que forem realizadas essas três opções, o grupo deve estar atento às próximas indicações de realizar doze mudanças de direção, seis pulos e quatro paradas a qualquer ordem. Para Bogart e Landau (2017, p.47), "Esse exercício ilustra a necessidade de o corpo inteiro ouvir a cada momento”.

A noção de escuta extraordinária surge, então, da necessidade de ampliar a percepção dos estímulos externos, pois são eles que impulsionam a improvisação. O performer reage ao estímulo externo variando determinado viewpoints (...) a resposta cinestésica, são as inúmeras reações aos diversos corpos em improvisação (em escuta constante e em reação) (FALKEMBACH; KONZGEN, 2014, p.49-50).

Visão Periférica

Este exercício propõe que todos caminhem livremente em uma experimentação espacial com presença, utilizando o *soft focus*, desenvolvendo assim a atenção para o

grupo. Bogart e Landau (2017, p.47) destacam: "A presença é relacionada ao interesse pessoal pelo momento presente; o interesse é algo que não pode ser falseado ou demonstrado." Enquanto caminham, os alunos devem escolher uma pessoa para observar, sem deixar que a pessoa saiba que está sendo observada. O *Soft Focus* ajuda que os educandos vejam através da visão periférica, sem que seja preciso olhar diretamente para a pessoa escolhida. Indico que não deixem que a essa pessoa saia do campo de visão. "Perceba como essa pessoa está vestida, como é o ritmo de sua caminhada e, tente manter-se presente e interessado nessa pessoa". Após um minuto de observação, peço que se desvinculem da pessoa observada, liberando-a de seu campo de visão. Cada aluno deve escolher uma nova pessoa para observar. Desta vez o aluno deve perceber as diferenças entre as pessoas observadas. Após um minuto peço que adicionem mais uma pessoa em sua visão periférica. Sendo agora duas pessoas no seu campo de visão. Depois de um tempo adicionamos mais uma pessoa ao campo de visão, e assim por diante até chegarmos ao total de cinco pessoas observadas. Depois de um tempo peço que liberem essas pessoas do campo de visão e voltem a caminhar. Agora peço que escolham outra pessoa e caminhem até a ela, chegando o mais perto possível e que fechem os olhos. "Observem como vocês pararam. Estejam perceptivos aos sons, as sensações de frio ou calor e etc.". Depois de um tempo peço que os educandos abram os olhos, mas sem deixar que o sentido da visão domine os outros. Esse exercício promove uma percepção sensorial elevada.



Para finalizar fazíamos uma roda, onde todos podiam trocar sobre as sensações que tiveram. "Tô me sentido meio grogue (...) Eu fiquei com sono (...) Mas por que a gente faz isso? (...) Eu tô relaxada. (...) Me deu agonia a parte de olhar muita gente. (...).

Finalizado esse primeiro mês de treinamento em Viewpoints, percebo que os alunos estão disponíveis em participar do processo. Acredito que a etapa anterior de meditação e jogos teatrais contribuiu para uma maior conexão dos alunos com as novidades que lhe foram apresentadas.

PRÁTICA 2

Saudação ao sol

Ofereço como prática inicial a saudação ao sol, como ritual de chegada.

Contagem

Início uma caminhada livre pelo espaço. Enquanto os alunos caminham iniciamos uma contagem de acordo com a quantidade de alunos presentes no dia, sem que precisemos combinar. Bogart e Landau (2019) orientam que cada aluno deve falar apenas uma vez até a contagem do número estipulado, a fim de cultivar ainda mais a escuta. Quando dois ou mais alunos falavam juntos, recomeçávamos a contagem do início.

Esse é um exercício que utilizo em diferentes momentos, quando percebo que o grupo está disperso e precisa trabalhar a atenção.

Andamento

Este é o primeiro exercício sugerido no "Livro dos Viewpoints", para a introdução dos Viewpoints individuais. De acordo com Bogart e Landau (2017, p.55), "Aprender os Viewpoints individuais é como aprender a executar malabarismo. Primeiro há apenas uma bola no ar, depois uma segunda é adicionada, depois uma terceira, uma quarta e assim por diante – quantas bolas você consegue manter no ar antes que todas caiam?".

Começamos o exercício em roda. Cada educando deve propor uma ação com início, meio e fim claros. Repetimos algumas vezes, até que todos se certifiquem a forma exata de execução. Depois experimentamos realizar a mesma ação em um andamento médio, rápido e lento. Para Bogart e Landau (2017, p.56) "(...) O foco não está no que é a ação, mas no quão rápida ou lentamente ela é executada: atenção à velocidade". Oriente que observem como a mudança no andamento alterou o

significado da ação. Bogart e Landau, consideram esse exercício como ferramenta para intensificar a expressividade e aumentar a consciência cênica.

Mudança de Andamento

Com objetivo de aumentar a atenção, esse exercício ajuda a desenvolver a habilidade dos alunos em variar os andamentos.

Com todos os alunos em roda a uma distância de um braço entre cada um, devem alternar o peso do corpo, deslocando o peso hora uma perna, hora para outra. Trabalhando com o *soft focus*, a atenção deve estar no próprio movimento. Adiciono os andamentos médio, rápido e lento. Depois divido os alunos que devem realizar o movimento com andamento médio, os alunos que devem realizar o movimento com andamento rápido e os que devem realizar o movimento com andamento lento, de modo que se equilibrem interiormente, mantendo o mesmo ritmo, sem acelerar ou diminuir o andamento.

Duração

Para Bogart e Landau (2017, p.60) – "O andamento pede-lhe que esteja atento ao registro de quão rápido você realiza uma ação. Duração pede-lhe que esteja atento ao registro de quanto tempo dura essa ação e/ou andamento". Para as autoras praticar a duração potencializa o performer quanto à noção tempo.

Proponho exercitar a duração utilizando os conceitos trabalhados até agora. Peço que os alunos caminhem pela sala e façam um círculo em cinco tempos. Depois peço que façam uma linha reta em dez tempos, ou duas linhas retas em oito tempos.

Repetição

A indicação das autoras Bogart e Landau (2017), para trabalhar a repetição consiste em não mais pensar em andamento, duração e resposta cinestésica, mas concentrar a atenção na repetição.

Oriento que todos os alunos caminhem pelo espaço, de maneira que se movimentem livremente. Peço cada aluno escolha alguém do grupo para reproduzir seus movimentos. Depois peço para que escolham outro aluno, até que todos tenham a oportunidade de repetir os movimentos de todos.

Relação Espacial

O grupo caminha pelo espaço, movendo-se livremente. Quando bato palmas, o grupo deve parar imediatamente, percebendo o espaço entre seu corpo e o corpo do colega. Bogart e Landau (2017, p.64-65): "A distância entre os corpos. Isso é Relação Espacial". Na próxima batida de palmas, os alunos devem agir por conta própria, podendo escolher chegar mais perto ou ficar mais longe de alguém, "numa percepção aguda do espaço".

Topografia

Início o exercício pedindo que os alunos imaginem que estão com os pés pintados de vermelho, e na medida em que caminham pela sala, estão pintando o chão. Sugiro que experimentem variadas direções, círculos, retas, zigue-zagues e etc. E ainda que experimentem escolhendo um andamento para a realização do exercício. (A maioria dos alunos optou pelo andamento rápido.)

Forma

Peço para que cada aluno escolha um lugar da sala. Depois peço que cada um faça formas de maneira fluida. Formas curvas ou circulares, movimentando as partes do corpo, como se uma forma levasse à outra. Oriento que durante esse exercício os alunos trabalhem com o *soft focus*. Bogart e Landau (2017, p.68): "Percebam que o corpo de vocês está compondo uma forma".

Depois oriento que os alunos experimentem as formas se deslocando pelo espaço. Além da forma ser criada individualmente, ela também pode ser criada em conjunto, de maneira que o grupo pode agora se relacionar, formando formas conjuntas.



Gesto

Trabalhamos duas categorias de gestos. Os gestos comportamentais, aqueles que dizem respeito à vida cotidiana. E os gestos expressivos, que pertencem ao mundo interior, podendo expressar os sentimentos.

Iniciamos com os gestos expressivos: Peço para que cada aluno escolha um sentimento e caminhe pela sala se movimentando de acordo o sentimento escolhido. Depois peço para que os alunos transformem esse gesto expressivo em gesto comportamental. Transformando algo abstrato em algo relativamente concreto.

Com os gestos cotidianos, proponho que cada um pense numa ação como se estivesse cumprimentando alguém que tenha intimidade e depois cumprimentando

alguém que não conhecesse. Propus outras variações, como indicado no treinamento em Viewpoints, como por exemplo: "Bem vindo", "Olá", "Adeus", e etc.

Arquitetura

Proponho uma livre caminhada pelo espaço, e peço para que os alunos tragam sua atenção para o chão. "Percebam a cor do chão, a textura. Depois peço que continuem caminhando e reparem nas paredes, na luz que entra na sala". Oriento que explorem a sala como desejarem. Alguns alunos se deitam no chão, outros encostam na parede, alguns sentam no chão, outros se escondem atrás na porta ou debaixo da mesa.



PRÁTICA 3

Saudação ao sol

Nessa fase do trabalho, os alunos já dominavam as posturas, e realizavam a prática com mais foco, sem distrações e conversas, assim como na meditação.

Raia

De cinco a sete alunos se posicionam um ao lado do outro e permanecem imóveis, como se estivessem cada um dentro de uma raia de piscina. (utilizei fita crepe no chão, para facilitar que os alunos visualisassem as dimensões da raia.) Bogart e Landau (2017, p.91): "O movimento de uma pessoa deve começar somente em resposta ao movimento de outra pessoa. Para discernir esse movimento, um alto nível de escuta e atenção deve ser mantido conscientemente". Cada aluno deve se movimentar dentro da própria raia, para frente e para trás. Mas somente movimentos de andar, correr, pular,

cair e pausar. Este exercício possibilita que os alunos possam utilizar todos os pontos de vista que trabalhamos até aqui. (Resposta Cinestésica, Relação Espacial, Repetição, Duração e Andamento.) Bogart e Landau (2017, p.91): "O objetivo desse exercício é mais praticar a escuta do que criar eventos no palco".

O trabalho na raia ensina a necessidade de comprometer-se totalmente com uma ação e, ao mesmo tempo, a estar apto a ajustar-se e mudar, baseado em novos eventos. Estar totalmente comprometido e, ainda, aberto para mudar simultaneamente é um paradoxo físico que (quando controlado) leva a uma sensação incomum de liberdade. através do trabalho da Raia, torna-se também claro o quanto uma pessoa pode ver sem olhar ao redor: o corpo escuta todo o palco. Uma pessoa no proscênio pode ouvir uma pessoa se mover no fundo e então se mover em resposta a isso. (BOGART; LANDAU, 2017, p.92).

Foi possível observar durante as improvisações na Raia, que os alunos estavam confortáveis em utilizar os *Viewpoints* como linguagem cênica, pois não manifestavam desconforto em não utilizar o recurso da fala.



Grade

A sugestão de Bogart e Landau (2017) é trabalhar de cinco a no máximo nove participantes. Diferente do exercício anterior, onde iniciávamos com os alunos lado a lado, agora cada aluno deve escolher um lugar da sala de acordo com a Relação Espacial e a Forma. A improvisação se inicia com a pausa, e a escuta a todo o espaço e a todos os indivíduos. Bogart e Landau (2017, p.92): "Baseado na escuta e respondendo

com o vocabulário dos Viewpoints, a improvisação começa. Os participantes estão livres para se moverem em qualquer direção que forme um padrão de grade. (nenhuma linha diagonal e nenhuma linha curva”.

Quando propus este exercício, percebi que tinha ficado confuso para os alunos visualizarem a grade. Ainda cogitei utilizar o recurso da fita crepe para delimitar o espaço, como fiz no exercício da Raia, mas optei por seguir com o treinamento e ir direto para o Open Viewpoints, como veremos a seguir.

Open Viewpoints

Este exercício não tem um número limite de participantes, e também não dispõe de nenhuma intervenção no espaço, como a raia ou a grade. De maneira que o grupo está mais livre para a experiência com os pontos de vista. A Relação Espacial é o ponto de vista indicado para começar, pois os participantes devem escolher o lugar onde vão estar ao início do exercício, baseadas no posicionamento das outras pessoas.

Como não disponho de um espaço muito grande e são muitos alunos, estipulei o número de cinco alunos por sessão.

As improvisações aconteciam de forma fluida, e eram encerradas por mim, quando eu sentia que já tinha esgotado a energia do grupo. O tempo de cada sessão durava em média cinco minutos. Sempre ao final da aula, sentávamos em roda e comentávamos sobre o exercício.

Vejo que a experiência com a técnica pode nos levar além do centramento individual do aluno, mas também como essa *relação* com o espaço, e com o outro produz um acontecimento, tanto do ponto de vista subjetivo, quanto cênico. Os *Viewpoints* nos ajudam a confiar em *deixar algo acontecer*. A fonte para a ação e a invenção vem até nós a partir dos outros e a partir do mundo físico ao nosso redor.

2.5. Terceiro Movimento de Pausar: O Protagonismo do Educando na Pedagogia Da Escuta

(...) Escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós. (RINALDI, 2021, p.124).

Diante o mundo atual, com o seu apelo constante ao protagonismo e aos meandros de uma sociedade que se ancora no consumo, o pensamento de Krenak (2020,

p.26) ecoa: “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”.

Reconhecendo que a vida contemporânea não nos prepara para ouvir é possível dizer que o ato de escutar está subordinado ao ato de falar. Quem nunca ouviu o ditado: “Criança não tem querer”? É possível dizer que o aspecto autoritário em relação à criança pode provocar a invisibilidade da infância. Será que, escutando a criança, ouvindo seus desejos e honrando seus interesses, podemos ampliar as possibilidades de aprendizagens? Sendo assim, considero importante valorizar e reconhecer nas vertentes educacionais que se ancoram no diálogo e na escuta, como reais possibilidades transformadoras no âmbito escolar.

Como vimos acima, a experiência com a técnica em Viewpoints fortaleceu os aspectos sociais de bom convívio entre os educandos através da sensibilização da escuta. Nesta parte do trabalho busco refletir a escuta sob a perspectiva da Pedagogia da Escuta.

Minha experiência com esta vertente pedagógica tem me proporcionado ampliar meu olhar para a infância e enxergar a prática teatral através do desenvolvimento de práticas que valorizem o educando, suas ideias, seus interesses.

A Pedagogia da Escuta nasce no Vilarejo Villa Cella, próximo à cidade de Reggio Emilia, no Norte da Itália, em meio a um cenário de imensa destruição, após a segunda Guerra Mundial. A cidade por sediar o lugar onde se fabricava os aviões para a guerra, foi brutalmente bombardeada. Em função à tamanha devastação, os próprios habitantes uniram-se e decidiram erguer, e administrar uma escola para os filhos, pois todas as escolas da região haviam sido destruídas. O projeto consistia na elaboração de uma pedagogia que não seguiria nenhum modelo de educação preexistente, mas sim, a partir de princípios que a comunidade julgava importante naquele momento.

O pedagogo, intelectual e jovem professor recém-formado em pedagogia, Loris Malaguzzi, ao ouvir falar que a comunidade de Reggio Emilia havia unido forças para reerguer a escola para seus filhos, se interessa em participar da empreitada.

Malaguzzi (2016) narra o momento em que decide se juntar a reconstrução da escola em meio a um cenário literalmente de guerra, em entrevista concedida à escritora e importante propagadora da abordagem Reggio Emilia nos EUA, Lella Gandini (2016).

A história da nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário.

Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolo. As pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos em retirada (...) Eles me explicaram tudo: construiremos a escola por nossa conta, trabalhando à noite e aos domingos. A terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas serão retiradas das casas bombardeadas; a areia virá do rio; o trabalho será realizado por todos nós, como voluntários. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 57).

De acordo com o pedagogo, em 1946, a escola foi reerguida durante o tempo recorde de oito meses de trabalho, e depois da primeira escola, mais sete surgiram, e puderam contar com o auxílio do Comitê Nacional (CLN). Nas palavras de Malaguzzi: "O que ocorreu em Villa Cella foi apenas a fagulha. Outras escolas foram abertas na periferia da cidade, todas criadas e operadas por pais". (*Apud* Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.57).

Após sete anos de dedicação à reconstrução da escola em Villa Cella, Malaguzzi decide romper suas atividades por considerar intolerável que o Estado e a Igreja opinassem com autoridade sobre o trabalho pedagógico que vinha implementando. Nas palavras de Malaguzzi (*Apud* Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.58): "O trabalho com as crianças foi gratificante, mas a escola, operada pelo Estado, continuava seguindo seu próprio curso, aderindo à sua estúpida e intolerável indiferença para com as crianças".

Durante o período em que esteve fora, Malaguzzi buscou aprimorar seus estudos e foi a Roma estudar psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR). Quando retorna a Reggio Emilia se insere novamente no âmbito escolar. Em paralelo a atividade na escola, cria o Centro de Saúde Mental Para Crianças com dificuldade em aprendizado.

Durante a entrevista citada acima, Malaguzzi conta que quando retoma suas atividades como pedagogo em Reggio Emilia, percebe que a língua italiana oficial, era estranha para essas crianças, pois suas famílias falavam no dialeto local. Foi então que Malaguzzi junto aos outros professores resolvem convidar os pais para cooperar efetivamente no processo educacional de seus filhos. "Estávamos rompendo com os padrões tradicionais". (*Apud*, Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.59).

Quando começamos a trabalhar com esses pais corajosos, sentimos tanto entusiasmo quanto medo. Sabíamos perfeitamente quão fracos e despreparados estávamos. Utilizamos todos os nossos recursos – o que não foi difícil. Mais difícil foi a tarefa de aumentar esses recursos. E

ainda mais difícil prever como iríamos usá-los com as crianças. Informamos às mães que nós, exatamente como as crianças, tínhamos muito o que aprender. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 59).

Segundo Edwards, Gandini, Forman (2016, p.59), o pedagogo italiano ao se colocar na posição de aprendiz compreende que: "As coisas relativas às crianças e para as crianças somente são apreendidas através das próprias crianças". Essa constatação seria o norte do trabalho desenvolvido pelo educador em Reggio Emilia.

Desejávamos reconhecer o direito e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 60).

Loris Malaguzzi compreende a escola como uma pequena cidade na qual se estabelecem as relações, como estudar, descansar, querer em alguns momentos estar sozinho, onde se trabalha, onde se necessita comer e dormir. Hoyelos (2020, p.100) escreve: "A escola é por fim, como um embrião complexo da sociedade, que deve promover lugares como âmbitos habitáveis". Um lugar de formação/construção do indivíduo, através das potencialidades do educando. Malaguzzi nos convida a pensarmos na construção de numa proposta pedagógica ancorada na experimentação, na investigação, no diálogo transdisciplinar.

A "Pedagogia da Escuta" na abordagem em Reggio Emilia propõe que a educação se desenvolva por meio da elaboração de projetos pedagógicos que se estruturam a partir do interesse dos alunos num assunto específico e o professor assume a postura de integrador de ideias, diferindo do ensino tradicional. Malaguzzi durante uma entrevista realizada por Carla Rinaldi (2021, p.227), afirma que o educador se coloca na posição de co-criador, mas do que simplesmente transmissor de conhecimento e de cultura. "Dessa forma, a escola se torna um local de pesquisa, onde as crianças junto com os educadores são as pesquisadoras primordiais".

Se nós acreditarmos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais 'falar', 'explicar', 'transmitir' – é apenas 'escutar'. (RINALDI, 2021, p.227).

Para Carla Rinaldi (2021), "a palavra 'projeto' evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário". Nesse sentido, podemos compreender que a abordagem pedagógica em Reggio Emilia, se assemelha ao que Freire chamou de educação dialógica, pois estabelece que a educação aconteça a partir da *relação* entre professor e aluno, considerando que o conhecimento é fruto da experiência de ações vividas.

A professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna. Para a 'leitura' das classes, como se fossem textos, precisamos de instrumentos menos fáceis de usar. Precisamos, por exemplo, de bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade. (FREIRE, 2009, p.71-72).

Os projetos são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. Desenho, pintura, teatro, jogos e brincadeiras. "As cem linguagens" na visão de Malaguzzi é a oferta das diversas oportunidades da criança se expressar, incentiva sua autonomia e o sentido de responsabilidade em construir o seu conhecimento, tornando o processo de aprendizagem autoral. Rinaldi (2021, p.228): "A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legítimas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais". Conforme Hoyuelos (2020), Malaguzzi reafirma as teorias piagetianas que justificam que o pensamento não nasce do nada, mas que se constrói por meio de ações construtivas e socioconstrutivas, dando protagonismo ao educando.

Para Loris, o pensamento não surge da ação, mas sim, que se constrói das ações solidárias das cem linguagens. Para compreender profundamente o pensamento e a obra pedagógica de Loris Malaguzzi, convém realizar algumas matizações. Podemos pensar que Malaguzzi valoriza acima de tudo, uma educação infantil baseada na experiência ou – como alguns amam chamar – na vivência corporal. (HOYUELOS, 2020, p.156).

O ateliê conforme explica Alfredo Houelos (2020), tem origem a partir da necessidade em reconhecer o direito da criança à ação, a transitar por experiências de aprendizagem de enriquecimento de caráter pessoal nos planos intelectual, afetivo e relacional.

O papel do educador (e da equipe de educadores) também inclui o constante levantamento de hipóteses acerca dos desenvolvimentos possíveis para o projeto educativo, e isso se vincula intimamente a outros aspectos que caracterizam o trabalho do educador: escuta, observação, documentação e interpretação. (RINALDI, 2021, p.228).

Howard Gardner (2016, p.13) descreve o sistema de Reggio Emilia de seguinte forma:

O sistema da Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 13).

Reggio Emilia é um conjunto de trinta e três centros educacionais de Educação Infantil, chamados de “nidi e scuole dell’infanzia”. São escolas públicas sob o comando do poder municipal. Reggio Emilia é reconhecida mundialmente como uma das melhores propostas educativas do mundo e Malaguzzi é reconhecido por ser um dos pensadores mais importantes do século XX. Edwards, Gandini, Forman (2016, p.13): “Malaguzzi, é o gênio condutor de Reggio, o pensador cujo nome merece ser pronunciado com a mesma reverência oferecida a seus heróis, Froebel, Montessori, Dewey e Piaget”. Em 1991, a revista norte-americana Newsweek considerou a Escola Infantil Municipal Diana, de Reggio Emilia, a melhor instituição de educação infantil no mundo.

Outras propostas pedagógicas estruturam suas metodologias pensando o espaço da escola como um espaço de experiência. A Escola da Ponte localizada no município de Santo Tirso, próximo à cidade de Porto em Portugal desde 1976, é uma escola que se assim como na abordagem em Reggio Emilia se propõe a investigar a educação através do ponto de vista dos alunos.

O educador José Pacheco, um dos idealizadores da proposta, traz como perspectiva de educação, a construção da autonomia através do exercício de pesquisa, onde o aluno vai ter liberdade de pesquisar a partir de seus interesses, desenvolvendo um trabalho em parceria com o professor. Assim, revela-se um aspecto libertador tanto para o discente como para o docente, pois as aulas não se limitam aos conteúdos das disciplinas. De forma que o currículo se estabelece de maneira individual³⁷.

³⁷ <https://www.scielo.br/j/ep/a/JBHqXxZ7LPbTqHfQxBRmFFK/?format=pdf>
Acesso em 27 nov.23.

Capítulo 3 – EU ME INVENTO PARA ME CONHECER: DRAMATURGIA EM CURSO

É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. (FREIRE, 2021, p.97).

3.1. Construção da Dramaturgia Coletiva – Entrevistas e Pesquisas

Carla Rinaldi (2021, p.124) define o termo *Escuta*, como "Sensibilidade aos padrões que nos conecta uns aos outros. (...) entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido".

Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido. Ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como o tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós. (RINALDI, 2021, p.124).

Como vimos anteriormente, de acordo com a abordagem em Reggio Emília, os projetos pedagógicos são elaborados a partir dos assuntos trazidos pelos alunos. De maneira que busquei iniciar a próxima etapa do processo, com uma coleta de dados (realizada no mês de agosto de 2022), através de entrevistas utilizadas como procedimentos metodológicos com o objetivo de conhecer os interesses, questões, sentimentos, pensamentos e desejos, dos educandos, e a partir disso, investigar os assuntos que iriam compor a dramaturgia coletiva.

Durante essa fase do trabalho me organizei de acordo com a seguinte ordem:

Setembro de 2022:

- 1 ° Entrevista (perguntas elaboradas por mim)
- 2 ° Entrevista (perguntas elaboradas pelos próprios educandos)
- Organização dos temas advindos das crianças.
- Listagem de perguntas para nortear a pesquisa

Outubro de 2022:

- Apresentação das pesquisas (parte 1)
- Exercício e improvisação de acordo com os temas levantados (Parte 1)
- Apresentação das pesquisas (parte 2)
- Exercício e improvisação (parte 2)
- Escrita criativa

Novembro e Dezembro de 2022:

- Sistematizar em texto dramático a partir do registro das improvisações e outros materiais construídos em sala de aula.

1º Entrevista – As perguntas que veremos a seguir foram elaboradas por mim e respondidas por 28 alunos. (16 meninas e 12 meninos) Para facilitar o entendimento das respostas, o grupo (A) refere-se às respostas das alunas e o grupo (O) às respostas dos alunos.

1) Qual o seu lazer preferido?

Grupo A (meninas): (...) *Ir ao parque (...)* Passear (...) *Andar de bicicleta no Maracanã (...)* Ir à praia (...) *Andar de patinete de dois pés no Maracanã (...)* Fazer um piquenique na floresta da Tijuca (...) *Ir ao cinema (...)* Brincar no play do meu prédio e ir a piscina do meu prédio (...) *Ir ao shopping lanchar (...)* Jogar Futebol (...) *Ver filme com pipoca em casa (...)* Conversar com minhas amigas no play. (...) *Fazer festa do pijama com minhas amigas. (...)* Ficar o dia inteiro no celular vendo Youtube. (...) *Passear no shopping. (...)*

Grupo O (meninos): (...) *Ir para a minha casa de praia (...)* Jogar futebol. (...) *Jogar videogame (...)* Andar de bicicleta (...) *Ir no Maracanã ver jogo do Flamengo. (...)* Ir ao shopping. (...) *Ir à praia (...)* Jogar no celular. (...) *Ver jogo de futebol com meu pai. (...)* Visitar meus primos no Sul. (...) *Jogar Roblox. (...)* Brincar com meus amigos.

2) Qual o seu esporte favorito?

Grupo A (meninas): (...) *Jogar queimado, Andar de patins (...)* judô (...) *Muay Tai (...)* Futebol (...) *Jogar vôlei (...)* Natação (...) *Capoeira (...)* Correr (...) *Andar de bicicleta. (...)* 6 alunas disseram não ter esporte favorito.

Grupo O (meninos): (...) *Judô (2 alunos) Corrida (...) Futebol (8 alunos.) Capoeira (2 alunos).*

3) Gosta mais de ir ao shopping ou brincar ao ar livre? Por quê?

Grupo A (meninas): *Brincar ao ar livre porque me sinto melhor (...) Brincar ao ar livre porque eu acho que é muito melhor. (...) Shopping, pois tem vários lugares para brincar (...) Ir ao shopping porque eu acho mais legal comprar e comer no shopping e não brincar ao ar livre. (...) Ir ao shopping, pois me sinto feliz. (...) Brincar ao ar livre, porque eu gosto mais de brincar do que comprar. (...) Shopping, porque adoro comprar coisas novas. (...) Depende. (...)*

* Três meninas responderam que preferem brincar ao ar livre.

* Treze responderam que preferem ir ao shopping.

Grupo O (meninos): (...) *Brincar ao ar livre porque pode pegar um vento e ficar fresquinho (...) Ir ao shopping (...) Brincar ao ar livre porque é saudável (...) Brincar ao ar livre porque pode pegar sol. (...) Brincar ao ar livre porque dá pra jogar queimado (...) Brincar ao ar livre porque gosta de andar de bicicleta (...)*

* Apenas dois meninos disseram que preferem ir ao shopping.

4) Você tem rede social?

Grupo A: (...) *Sim, Instagram (...) Não tenho rede social (...) Sim, Youtube (...) Sim, Instagram, Tik Tok e Youtube (...)*

* Seis meninas disseram possuir Instagram e Tik Tok.

* Quatro disseram possuir apenas Tik Tok.

* Três disseram possuir Instagram, Tik Tok e conta no Youtube.

* Três disseram não possuir rede social.

Grupo O (meninos): (...) *Sim, Tik tok e Instagram. (...) Não tenho, minha mãe não deixa (...) Não, pois sou "grinche".*

* Seis meninos disseram possuir Tik Tok

* Quatro disseram possuir conta no Youtube

* Dois alunos disseram não possuir rede social

5) O que você mudaria na escola?

Grupo A (meninas): (...) Poder comprar na cantina todos os dias da semana e poder levar qualquer lanche (...) Eu estenderia o recreio (...) Aumentar o recreio (...) Mais tempo de informática e educação física (...) Botaria mais brinquedos e uma bola novinha (...) os professores (...) A pedagogia (...) Ter aula de artes todo dia.(...) Ter mais aula de informática (...)

Grupo O (meninos) (...) Que não tivesse trabalho, só ler (...) Tudo. (...) O recreio (...) Da aula de ciências e história aula. (...) A aula de educação física (...)

*10 alunos no total de meninos e meninas responderam que gostariam de aumentar o recreio.

6) O que te deixa triste?

Grupo A (meninas) (...) Lembrar que meus pais passam pouco tempo comigo, (...) Quando minha mãe briga comigo, (...) Ver amigos que se conhecem e se apoiam desde criança se separando ou um deles morre e o outro fica de luto, (...) Alguém me ignorar ou ficar triste comigo, (...) Me machucar e ver uma médica ou médico, (...) Quando eu brigo com alguém, (...) Brigar desanima meu dia (...)

Grupo O (menino) (...) Quando tiro nota baixa e meu pai briga comigo (...)

7) O que é um dia perfeito pra você?

Grupo A (meninas): (...) Um dia sem aula (...) Conseguir fazer coisas que eu nunca tinha conseguido fazer antes e conseguir fazer tudo o que quero (...) Um dia de primavera com poucas nuvens no céu, um campo cheio de gramas e lindas flores coloridas fazendo um piquenique com minha melhores amigas, muito felizes, ouvindo K pop (...) Quando eu ganho presentes (...) Assistir tudo que eu quiser sem interrupções, comer a vontade e ver flores mortas, enquanto outras nascem tomando seus lugares (...) Quando as flores se abrem (...) Os meus amigos (...) Passar o dia com meus pais (...) Descansar e ouvir música (...) Ir ao clube passar o dia (...) Não ter aula. (...) Viajar nas férias. (...) Ganhar presente (...) Tirar notas boas porque meus pais ficam felizes comigo (...) Fazer amigos (...)

Grupo O (meninos): (...) Quando posso jogar bola (...) Se tudo fosse meus amigos (...) É ficar o dia inteiro com meu pai e minha mãe (...) Acordar bem, comer bem, ouvir música e brincar (...) Ir no Maracanã ver Fla Flu (...) Comer (...) Brincar com os meus amigos, (...) Ver as pessoas felizes (...) Ouvir músicas no carro ou na van (...) Acordar tarde (...) Quando ganho carta Pokemom (...) As Olimpíadas (...) Jogar futebol (...)

6- Qual seu filme ou série predileta?
O filme da ~~de~~ Ariel. (desenho)

7- O que mais você gosta na escola?
Recreio.

8- O que você mudaria na escola?
Eu estenderia o recreio. ~~de~~

9- O que te deixa triste?
Me machucarem e ver uma médica
ou médica.

10- O que te deixa feliz?
Brincar com os meus amigos

11- O que é um dia perfeito pra você?
Conseguir fazer coisas, que eu
nunca tinha conseguido fazer
e conseguir tudo o que eu quero.

Conclusão da 1ª Entrevista

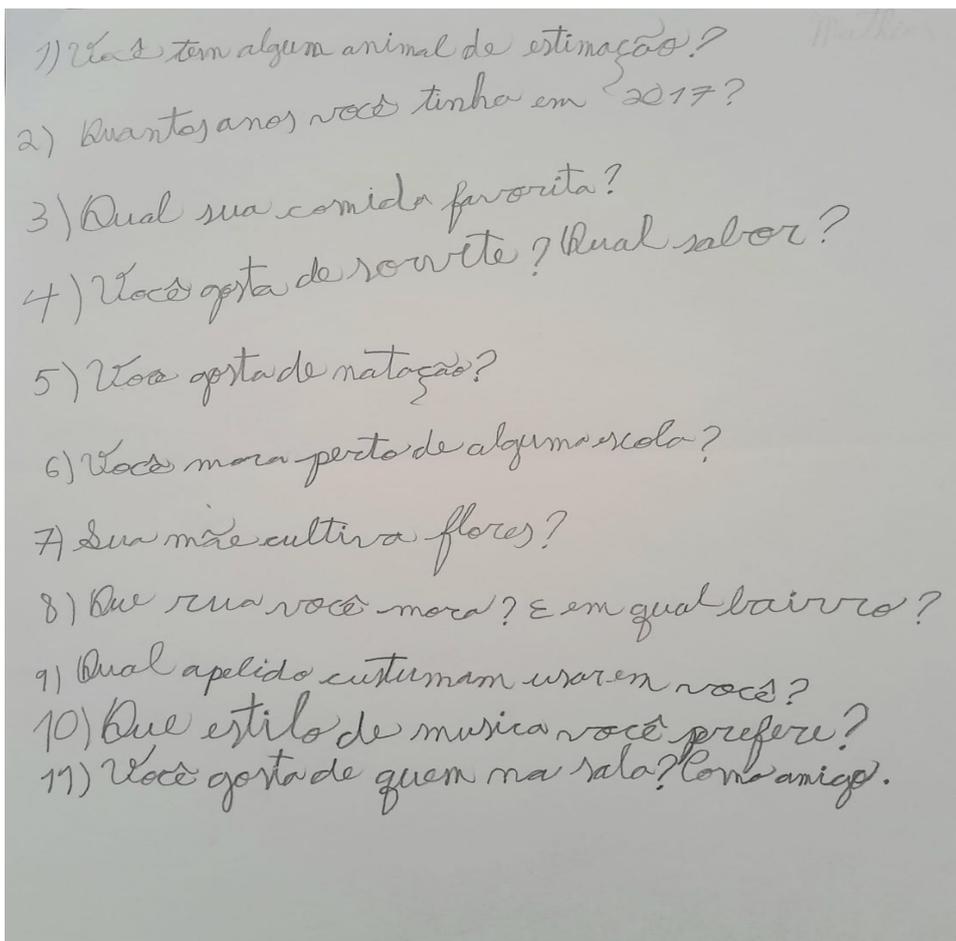
Através dos dados recolhidos da entrevista realizada com os educandos em agosto de 2022, pude constatar que os meninos se interessam mais por esporte do que as meninas. Sendo o futebol o esporte de maior preferência dos meninos. De doze alunos, oito manifestaram interesse, me levando a crer que o futebol tinha grande potencial para ser um dos temas de investigação. Outro ponto de discordância entre meninas e meninos é com relação à preferência em brincar ao ar livre ou ir ao shopping. De dezesseis meninas apenas três responderam que preferem brincar ao ar livre, já os meninos, dez alunos tem essa preferência. Sendo de escolha da maioria das meninas ir ao shopping.

(treze de dezesseis alunas). Já os meninos, apenas dois disseram que preferem ir ao shopping do que brincar ao ar livre.

Um assunto que foi praticamente unânime entre meninos e meninas foi o tema das redes sociais. De vinte e oito alunos (as) vinte e cinco possuem rede social, restando apenas três alunos que não possuem. O aumento no tempo de recreio também foi um assunto que surgiu. Entre vinte e oito alunos (as) dez manifestaram esse interesse.

2 ° Entrevista – Na aula seguinte, separei a turma em duplas de modo que cada aluno elaborasse perguntas a serem feitas ao colega.

- (a) "Quem é seu BFF?" (a) "Não interessa".
- (o) "Você tem cachorro?" (o) "Não".
- (a) "Você gosta de flor?" (a) "Amo".
- (o) "Qual seu filme favorito?" (o) "Babá a Rainha da Morte".
- (a) "Você acha a (J)chata?" (a) "Mais ou menos. Nem legal, nem chata".
- (a) "Qual o restaurante que você mais gosta?" (o) "Um que fica perto da minha casa. Não lembro o nome".
- (a) "Qual o seu signo?" (a) "Touro".
- (o) "Você gosta de espinafre?" (o) "Não".
- (o) "Você prefere piscina ou praia?" (o) "Praia".
- (o) "Você prefere gato ou cachorro?" (a) "Cachorro".
- (a) "Você gosta de pássaros?" (o) "Gosto".
- (o) "Você gosta de ler?" (o) "Não muito".
- (o) "Qual a sua série favorita?" (a) "Stranger Things".
- (o) "Você faz aula de desenho?" (o) "Não".
- (o) "Você gosta de videogame?" (o) "Gosto".
- (o) "Qual o seu melhor amigo?" (o) "Tenho vários".
- (a) "Qual a sua cor favorita?" (a) "Vermelho".
- (a) "O que você quer ser quando crescer?" (o) "Cozinheiro".
- (a) "Qual instrumento você gosta?" (a) "Flauta".
- (o) "Qual a sua comida favorita?" (o) "Miogio".
- (a) "Qual o seu artista favorito?" (a) "Millie Bobby Brown".



Conclusão da 2ª entrevista

Pude perceber que durante essa atividade, além das perguntas de caráter particular como, por exemplo: "quem é seu melhor amigo?" Também surgiram perguntas sobre as preferências sobre variados temas, como: séries televisivas, filmes, músicas, brincadeiras, jogos de celular, redes sociais, comida, animal de estimação, etc.

Foi interessante notar como os alunos estavam comprometidos e entusiasmados com essa atividade. Considero que a prática da entrevista foi um momento importante de troca, o que fortaleceu ainda mais o grupo. Assim que terminaram as entrevistas uma roda de conversa eclodiu, e pudemos discutir sobre os temas que apareceram. De modo que foi possível, avançar na construção dessas questões que em breve seriam os temas das improvisações. Essas conversas renderam ótimas trocas e estímulo em compartilharem com o grupo sobre suas preferências, desde a comida predileta à artista, ou música preferida.

Manter a dinâmica das conversas organizadas, de modo que todos tivessem seu momento para falar e para serem ouvidos, foi desafiador. Foi preciso lembrá-los, incansavelmente, da importância de estabelecermos uma escuta ativa.

Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as Cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca. (RINALDI, 2012, p. 227, 228).

Percebo que alguns alunos se limitavam a responder brevemente as perguntas que lhe eram feitas, e não se entusiasmavam tanto em participar das rodas de conversas na pós-entrevista. É possível observar dentro do contexto de escola tradicional, uma dinâmica que promove uma relação de competição em função da grande valorização do aluno que se destaca porque tirou a melhor nota, porque é o melhor em matemática, ou porque é o primeiro da turma, etc. Considero que esse comportamento competitivo pode ser extremamente opressivo, acentuando inseguranças, timidez e baixa autoestima, reforçando as fragilidades e contribuindo para a intolerância à diversidade. Podendo levar aos casos extremos de violência e *bullying*. Diante disso, assegurar um ambiente em que todos pudessem trazer suas opiniões e falas e proporcionando à troca de ideias foi fundamental.

Por trás do ato da escuta, existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escuta é emoção; é um ato originado por emoções que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à inteiração entre sujeitos comunicantes. Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros. (RINALDI, 2021, p.124).

No livro *As Cem Linguagens da Criança* (Edwards, Gandini, Forman 2016), é trazida a questão da importância em iniciar esse processo de pesquisa dos temas dos projetos, incentivando o espírito de comunidade, onde é imprescindível que se ouça a voz de todos. Cada um nesse espaço é fundamental. De maneira que é destacada a preocupação dos educadores da Reggio Emilia, em trazer o desenvolvimento de um

senso de “nós” – “Io chi siamo”. A expressão em português significa: “O eu que nós somos”. Edwards, Gandini, Forman (2016, p.186) escrevem: “Para expressarem a ideia de que é dentro deste espaço compartilhado do ‘nós’ que cada criança pode oferecer seu melhor pensamento, levando a um intercâmbio rico e fértil no grupo e estimulando algo novo e inesperado, impossível de ser criado por uma única pessoa sozinha”.

Escuta como premissa de qualquer relação de aprendizado-aprendizado que é determinado pelo 'sujeito aprendiz' e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca. Escuta, portanto, como um contexto de 'escuta', em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular. Ao representar nossas teorias, nós as 'reconhecemos', permitindo que nossas imagens e intuições tomem forma e evoluam por meio de ação, emoção, expressão e representações icônicas e simbólicas (as 'Cem linguagens'). O entendimento e a consciência são engendrados no compartilhamento e no diálogo. (RINALDI, 2021, p.125).

Durante o levantamento dos prováveis assuntos a serem pesquisados foi possível aprofundar na relação afetiva, já que tivemos momentos de partilha sobre seus medos, angústias, tristezas, narrativas sobre perdas, alegrias e etc. Um aluno nos contou com os olhos marejados, como estava triste por ter tido que colocar para adoção sua ave calopsita. Uma aluna nos contou sobre a separação de seus pais e como ela estava triste com isso. Um aluno também dividiu com a turma como se sentia angustiado quando chegava a semana de provas, pois se suas notas fossem abaixo de sete, os pais o colocavam de castigo. Assim, pude me inteirar de suas preferências, mas também dos aspectos pessoais.

Na próxima aula, mostro aos educandos uma lista escrita com alguns temas, de acordo com os assuntos que se destacaram no debate. Proponho que a turma se divida em grupos de acordo com os interesses em comum. Não seria possível abordar todos os assuntos que levantamos, mas foi de grande utilidade, poder acompanhar a maneira cooperativa que os alunos tiveram nesse processo. Os assuntos mais votados para a pesquisa foram: Tecnologia (redes sociais, aplicativos), futebol, passarinho, culinária e artes.

Escuta portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido, Ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção.) Escuta como o tempo, tempo de ouvir, um tempo situado

fora do tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós. (RINALDI, 2021, p.124).

Como era a vida antes do Google?

Depois de dividir os grupos por temas, pergunto quais seriam as fontes de busca. De que maneira pretendiam iniciar a pesquisa? A resposta que ouvi em uníssono foi: “No GOOGLE”. Em se tratando de nativos digitais, como vimos anteriormente, não me surpreendeu, de que a primeira opção que lhes viesse à mente, fosse a interação através da plataforma do Google. Estendendo um pouco mais a conversa, e reconhecendo o mundo diverso que cabia dentro do Google, insisto em perguntar: Mas além do Google, quais as outras opções? As respostas que surgiram foram: Youtube, sites, revistas, jornais eletrônicos e SIRI³⁸. Ou seja, opções completamente dentro do contexto digital. Compreendendo a importância dessa discussão, e aproveitando o engajamento na conversa, perguntei: “Como vocês imaginam que as gerações anteriores realizavam seus estudos e pesquisas, quando ainda não tinham acesso a internet?” Muitos alunos se mostraram indignados. É muito distante para eles, imaginar o mundo analógico, sem os atributos do mundo tecnológico. Até que um aluno pergunta: “Como era vida antes do Google?” Conteí que as gerações passadas, comumente realizavam suas pesquisas por meio de enciclopédias, e que eu mesma, durante a escola, pude realizar meus estudos a partir desse material. (A maioria não sabia do se tratava). Propus que incluíssem outras fontes de pesquisa. Livros, materiais impressos, entrevista com algum familiar que pudesse saber sobre o assunto, pesquisa de campo e claro, Google, por que não? Minha intenção, não era de proibir a interação digital, mas contribuir para a motivação em vivenciarem outras experiências.

Listagem de perguntas norteadoras (realizadas pelos alunos)

Grupo da Tecnologia

(...) Qual o melhor jogo do ano? Quando vai lançar Minecraft a 2,30 reais? Quando vão lançar o novo Terraria? Quando vai sair o Poppy Playtime 4? Quando as coisas

³⁸ Siri é a assistente virtual da APPLE. Assim como a maioria dos assistentes virtuais, a Siri é capaz de realizar tarefas e fornecer respostas aos comandos de voz dados pelos usuários.

vão ficar mais baratas? Quando vão lançar mais jogos? Qual foi o primeiro videogame? (...)

Grupo do Futebol

(...) O Pelé queria ser o rei? Qual o estádio que marcou a seleção brasileira? Qual foi o jogo que marcou o Brasil? Qual a história do Neymar Júnior, Pelé e outros jogadores? Qual o terceiro melhor jogador do mundo? Quando foi o primeiro jogo de futebol? Quem inventou o futebol? (...)

Grupo do Passarinho

(...) Quanto tempo dura a gestação de uma calopsita? Quanto tempo leva para chocar o ovo? Quantos passarinhos nascem em uma ninhada? Quantas cores podem ter? Como diferenciar o macho da fêmea? Quais os alimentos que podem comer além de ração? Até quantos anos pode viver? Como saber se está feliz ou chateado? Qual deve ser o tamanho máximo da gaiola? Quanto tempo devemos deixar a calopsita solta? De quanto em quanto tempo devemos cortar as asas dela? Quanto tempo demora para começar a voar? Passarinhos de espécies diferentes cruzam? Os sons que emitem são entendidos por outras espécies?

Grupo da Culinária

(...) De onde vem as receitas? Como surgiu o pão de queijo? Qual o prato mais famoso do mundo? Como se tornar um chef? Como se faz os cardápios? Como surgiu a pizza? Como se faz o macarrão? Como faz taco? Como faz sushi? Como faz orégano?

Grupo das Artes

(...) De que gênero exatamente era a Mona Lisa? Homem ou mulher? Por que essa pintura é tão famosa? Quem era a Mona Lisa? Qual foi a primeira pintura de Van Gogh? O que o inspirou? Qual é a sua pintura mais famosa? Qual é o melhor pintor do mundo? Qual a pintura mais famosa? Como faz para ser um artista?

Apresentação das pesquisas (Parte 1)



Grupo da Tecnologia

O grupo chega na sala ansiosos com a apresentação e depois de decidirem a ordem que vão falar começam a apresentação. (...) *O valor do jogo Minecraft Legends é de 20,00. A previsão é de que ano que vem ele seja de graça. O jogo Terraria em 2023 vai ter uma nova versão. O primeiro jogo de videogame foi "Tennis for Two" que simulava o tênis de mesa. Foi criado em 1958. Depois vieram outros jogos. Os mais famosos são "Fortnite", "Minecraft", "Roblox", "Crossfire".* (...) (Fonte: Google)

Grupo do Futebol

Este grupo disse que a pesquisa foi realizada por todos os integrantes, mas a apresentação vai ser feita apenas por um aluno. (...) *Edson Arantes do Nascimento, conhecido como "Rei Pelé", nasceu na cidade de Três Corações, em Minas Gerais, no dia 23 de outubro de 1940. Começou a jogar ainda criança com uma bola de pano. Com 10 anos, Pelé começou a carreira de jogador de futebol no infanto-juvenil do Bauru Atlético Clube, em São Paulo, onde conquistou o bicampeonato em 1954 e 1955. Foi nomeado Embaixador Mundial do Futebol. Foi eleito o "Atleta do Século". Levou o Santos Futebol Clube, onde atuou por mais de duas décadas, a ganhar mais de quarenta títulos. Pelé foi artilheiro do campeonato paulista, ganhou o título 11 vezes. 9 foram consecutivas. Foi artilheiro da Taça Brasil, da Taça Libertadores e do Torneio Rio São Paulo. Fez sua estreia na Seleção Brasileira com 17 anos. Jogou no New York Cosmos de 1975 a 1977. Foi Ministro dos Esportes entre os anos de 1995 e 1998. O Pelé marcou o milésimo gol de sua carreira em 19 de novembro de 1969, vitória do Santos contra o Vasco.* (...) Fonte: Google e pesquisa com familiares)

Grupo do Passarinho

O grupo aparenta constrangimento, justificando falta de tempo para a realização da pesquisa e prometem mais empenho nas próximas etapas. Somente um aluno apresentou as informações que pesquisou. (...) *Duas semanas e vinte dias, é o tempo que leva para o passarinho chocar o ovo. Tanto a fêmea quanto o macho chocam os ovos. Colocam de quatro a sete ovos por ninhada.* (...) Fonte: Google e pesquisa com familiares.

Grupo da Culinária

O grupo se posiciona, fazem as últimas combinações e decidem que apenas a aluna (R) iria fazer a apresentação. A curiosidade em *como surgiu o pão de queijo*, foi a motivação do grupo iniciar a pesquisa sobre o tema. (...) *Normalmente a culinária é feita mais ou menos assim com essa roupa. Os cozinheiros devem estar sempre de mão limpa, prender o cabelo, se não prender o cabelo tem que raspar. Eu já fiz massa de pão de queijo e de bolo. O pão de queijo foi criado em Minas Gerais por uma pessoa. Os ingredientes são polvilho azedo, queijo, qualquer tipo de queijo, creme de leite e sal. A massa não pode ficar nem muito mole nem muito dura. Aí pega duas colheres e pega a massa, e coloca no forno. Aí não sei quanto tempo tem que esperar. Aí você tira.* (...)

O fato da aluna (R) não ter dado o nome da pessoa que inventou o pão de queijo aguçou a curiosidade dos alunos em pensarem em *quem* descobriu e *como*. Muitas hipóteses foram levantadas. *“Será que foi um acidente? A pessoa estava cozinhando um pão normal e na falta de um ingrediente colocou o queijo?”*(...) *“Eu acho que a pessoa gostava muito de queijo e muito de pão e resolveu juntar os dois. Não foi acidente não.”* (...)

Grupo das Artes

Este grupo manifesta desentendimento entre os participantes, quanto a ordem das apresentações. (...) *“Mona Lisa” é uma pintura do Leonardo da Vinci, sendo uma das obras mais famosas do mundo. Atualmente a obra se encontra no Museu do Louvre, na França. A primeira pintura de Van Gogh foi “Os Comedores de Batata” de 1885. Esse quadro é sobre camponeses fazendo uma refeição. É um quadro escuro, porque é sobre a simplicidade dessas pessoas. Mas ele também pintou girassóis* (...)

A aluna (T) nos contou que durante uma viagem à França, com sua mãe, pode conhecer o Museu do Luvre em Paris. *“Tinha uma pintura que se você olhasse de outro ponto de vista era um olho só, se você olhasse de lado eram dois rostos de lado, mas se você olhasse de frente, vai ver um rosto só, uma boca só. O aluno (R) pergunta: “Tipo uma ilusão de ótica?” (T) “Exatamente”.* Pergunto qual o nome do artista e da obra e a aluna (T) disse que chegando em casa iria perguntar a sua mãe.

1º Exercício: Criando e Improvisando a História

Parte 1 - Na aula seguinte, sentamos em roda e relembramos os conteúdos das pesquisas de cada grupo. Proponho neste exercício que cada grupo crie uma história com começo, meio e fim, de acordo com os assuntos que pesquisaram. A dinâmica consiste em cada aluno contribuir com uma frase, até que essa história tenha um desfecho.

Grupo da Tecnologia

(...) *Era uma vez um menino que adorava jogar videogame. Ele ficava muitas horas do seu dia jogando, e não conseguia se concentrar em mais nada. Ele jogou tanto nesse dia, que esqueceu que tinha prova, esqueceu de comer, de beber água, de tomar banho, de alimentar o cachorro, e quando se deu conta, já estava na hora dos seus pais*

chegarem em casa do trabalho. O menino ficou nervoso, pois sabia que tinha que fazer o dever de casa e estudar. Ele não conseguia parar de jogar. Estava com medo de ficar de castigo, mas não conseguia parar de jogar. Os pais chegaram em casa e viram o filho jogando. Deram uma bronca nele. O pai do menino resolveu experimentar o jogo e também ficou “viciado”. O pai passou muitas horas jogando também, até que a mãe vê aquela cena do pai jogando com o filho, e fica muito brava. A mãe do menino resolve jogar também para entender o que tinha de tão bom nesse jogo. Ela também não consegue parar e fica viciada. (...)

Futebol

(...) Era uma vez um menino que começa a jogar futebol muito novo. Ele joga com uma bola de pano. Ele não quer mais ir para escola porque só gosta de jogar. Aí seus pais colocam ele para jogar no clube Santos. Ele vence todos os jogos. Ele faz todos os gols. Aí ele cresce e vira o Pelé. (...)

Passarinho

(...) Era uma vez um passarinho que não sabia voar. Todos os seus irmãos sabiam, mas ele não. Até que um dia ele resolveu tentar voar e caiu de uma altura muito alta. Sua mãe procura por ele e não acha. Seus irmãos não contam que ele caiu. Ele fica desaparecido por muito tempo. Seus irmãos fingem que não sabem de nada. A mãe sai para procurar o passarinho e o encontra caído no chão. Ela não consegue trazê-lo sozinha e vai pedir ajuda aos outros filhos. Quando ela volta para buscar o passarinho, ele não está mais lá. A mãe e os irmãos saem para procurar o passarinho. Eles procuram por todos os lugares, mas não acham. Anoitece e eles resolvem voltar para casa.

Culinária:

(...) Era uma vez uma chef de cozinha que ia inaugurar um restaurante. Ela cozinha várias coisas e sem em querer cria acidentalmente o pão de queijo, que vira um grande sucesso. As pessoas vinham ao restaurante só para experimentar o famoso pão de queijo. Pessoas famosas, também vem conhecer o restaurante. A chef fica muito cansada porque não para de trabalhar. (...)

Artes

(...) Era uma vez uma menina que gostava de pintar tudo o que acontecia com ela. Ela pintava até as paredes do seu quarto. Ela pintava a casa toda. A mãe brigava com ela porque estava deixando a casa suja. Um dia ela resolveu pintar a rua. Ela saiu pintando todos os muros da rua. A rua ficou toda colorida. Ela pintou a Mona Lisa, e ficou famosa. (...)

Parte 2 - Exercício Criando e Improvisando a História: Improvisação

Os grupos devem realizar separadamente improvisações de acordo com a história que acabaram de criar. Nesse sentido, a improvisação assume a função de ajudar na elaboração desses conhecimentos recém-adquiridos.

O desenvolvimento dessa pedagogia teatral visa a construção de uma dramaturgia que exista a partir da interação do grupo com os temas estudados.

O teatro improvisacional é de tal forma estruturado que sua fonte de energia é alcançada ao mesmo tempo em que a cena se desenvolve, pois cada cena cresce de uma realidade objetiva (acordo). Eis por que, no teatro improvisacional, um tema pode ser enunciado e as cenas serem construídas à sua volta. (SPOLIN, 2010, p. 87).

Apresentação das pesquisas (Parte 2)

Tecnologia

Não apresentou.

Futebol

(...) O futebol foi inventado pelos chineses, mas tem gente que diz que foram os ingleses. A lei do impedimento foi uma das primeiras regras criadas, em 1899. (Fonte Youtube)

Passarinho

(...) A calopsita pode comer ração, sementes de girassol, e também legumes crus. Milho, inhame, batata doce, abóbora, abobrinha, cenoura, beterraba, pepino e verduras. A calopsita vive de 10 a 15 anos no seu habitat normal. As aves que vivem em casa podem durar até 20 anos. Elas começam a voar com 30 dias de vida. (...) (Fonte Google.)

Culinária

A aluna (R) trouxe a receita de pão de queijo caseiro de sua mãe, dizendo ser muito mais saboroso do que os pães de queijos convencionais que encontramos no mercado. Os alunos pediram para ela trazer um dia para escola, para que todos pudessem apreciar. Pergunto sobre a origem dessa receita e a aluna se anima em investigar quando chegar em casa. Conversamos sobre como era um hábito antigo cultivar cadernos de receitas, que eram passados de geração em geração.

A aluna (C) chega à sala de aula, vestida, com a camisa do restaurante de sua família e inicia orgulhosa, sua apresentação. (...) *O Bar Brasil foi fundado em 1907 com o nome de Bar Teppelin. Mudou de nome para Bar Brasil depois da segunda guerra mundial, porém, continuou servindo comida alemã. O restaurante continua no mesmo endereço desde sua inauguração, na Lapa, coração do centro histórico do Rio de Janeiro. O antigo dono era José Riveiro Otero. Atualmente o dono é o meu avô Gustavo Marins Ribeiro, que está lá há 23 anos. O Bar Brasil é um estabelecimento tradicional da cidade. Possui em seu balcão uma antiga chopeira torneada em bronze de 60 anos e uma geladeira de madeira de 80 anos. O restaurante foi tombado como patrimônio cultural da cidade. (...)*





Artes

(...) Vincent van Gogh (1853-1890) foi um importante pintor holandês, um dos maiores representantes do pós-impressionismo. Van Gogh morreu praticamente no anonimato, depois de uma vida atormentada que o levou ao isolamento e finalmente ao suicídio. Sua obra mais famosa é "O Quarto", "A Noite Estrelada", "Os Girassóis", "Os comedores de Batata" (...)

2º Exercício

Parte 1 – Início a aula seguinte com a leitura do resumo das histórias que foram criadas no exercício anterior "criando e improvisando a história" e peço que imaginem uma possível continuação para a história, levando em conta o material que acabaram de pesquisar. Ressalto que poderiam usar o que desejassem, das informações pesquisadas, desde que fosse um acordo do grupo.

Parte 2 – Na segunda parte do exercício, os grupos devem realizar uma improvisação, de acordo com a história que acabaram de criar. A improvisação agora assumia a função para além do jogo dramático, mas de elaboração desses conhecimentos recém-adquiridos. O desenvolvimento dessa pedagogia teatral visa a construção de uma dramaturgia que exista a partir da interação do grupo com os conhecimentos recém-adquiridos. Para Tiriba (1992, p.78) “A produção de conhecimento é um ato de liberdade de autonomia”.

Escrita Criativa

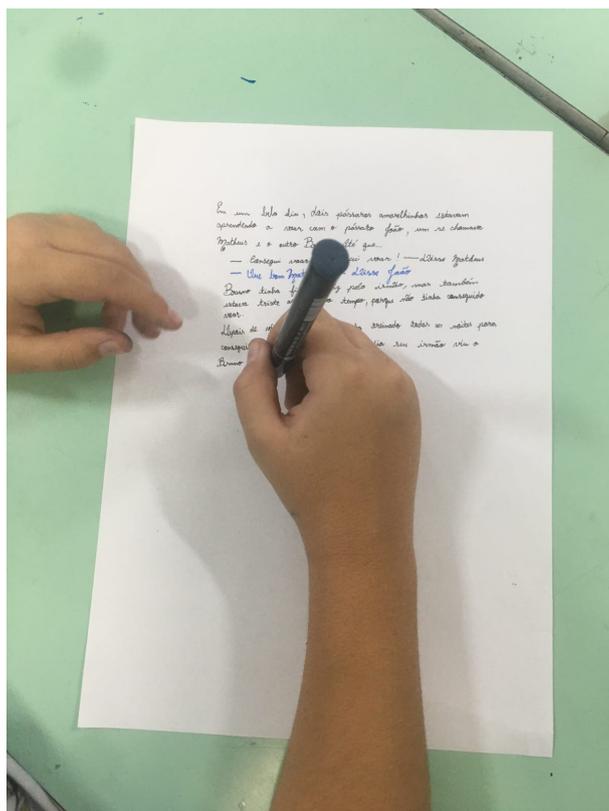
Cada aluno deveria criar uma história com começo, meio e fim, com base nas improvisações realizadas por todos os grupos, não apenas o seu próprio, durante o 1º e 2º exercícios. Estimular suas próprias narrativas possibilitou aos educandos entrarem em contato com seus conteúdos internos, e relacionar-se com a exposição deles.

Segundo Ostrower (1978, p.5) “Criar corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa”. Nesse sentido, podemos dizer que o ato criativo está impregnado da experiência de si. Damos forma ao que nos acontece dentro. Para Ostrower (1978, p.10): “A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana”. Criamos a partir das nossas vivências, do nosso contexto social.

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (OSTROWER, 1978, p.5).

Michel Foucault (2002, p.135) defende que a escrita está na ordem dos movimentos da alma. Para o autor a escrita seria o que dá luz aos pensamentos, como um veículo de subjetivação. "Como elemento do treino de si".

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui, um 'corpo' (...) como o próprio corpo daquele que ao transcrever suas leituras, se apossou delas e fez sua respectiva verdade: A escrita transforma a coisa (...) ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional. (FOUCAULT, 2002, p. 143).



Novembro e Dezembro de 2022

Durante os meses de novembro e dezembro de 2022, praticamos improvisações e escritas coletivas, com objetivo de consolidar a dramaturgia. Foi gratificante observar a maneira como os alunos estavam abertos para ouvir as ideias dos outros.

As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação. (RINALDI, 2021, p. 127).

O projeto da peça tomou corpo e sentido, já que o grupo se uniu para consolidar a dramaturgia. Foi gratificante ver a maneira como expuseram suas ideias, assim como estavam abertos para ouvir as ideias dos outros. Algumas discussões sadias também fizeram parte do processo: A aluna (J) tinha muita preocupação em um tema estar mais em evidencia do que outro. Mas o aluno (B) logo rebatia: "A história é a história. Não adianta colocar todos os temas e a história não fazer nenhum sentido". (...)

Apresentar ou não a peça ao final do ano? Eis a questão

Como todas as decisões foram tomadas de maneira coletiva, resolvi perguntar se o grupo tinha interesse em apresentar a peça no final do ano para os responsáveis e para a comunidade escolar. A maioria preferiu não apresentar. Alguns alunos diziam que não se sentiam confortáveis com apresentações públicas, outros diziam que estavam cansados e já estavam de olho nas férias. De modo que como encerramento ao final do ano, fizemos um "corridão"³⁹ da peça durante o tempo de aula, somente para o grupo, sem plateia.

3.2. Investigar, Criar, Transformar, se (Re)Conhecer

Como mencionado na apresentação do trabalho, nos anos de 2022 e 2023, as turmas do quarto e quinto ano do ensino fundamental durante o horário integral foram unidas. Os alunos que eram do quarto ano em 2022 e que participaram do projeto coletivo, no início do ano letivo em 2023, chegaram à aula de teatro perguntando se continuaríamos o projeto da peça. O aluno (B) animado disse: (...) *Tive uma ideia para o final* (...) O grupo de alunos que em 2022 era do quarto ano, e agora ocupava o lugar dos mais velhos, no quinto ano, argumentou de todas as maneiras. O argumento que ganhou força foi devido ao fato de que não puderam apresentar a peça ao final do ano

³⁹ "Corridão" é uma maneira usada no campo do teatro para designar um ensaio corrido, sem cortes, como se fosse a peça encenada.

em 2022. Resolvemos fazer uma leitura da peça para que *todos* os alunos tomassem conhecimento do que se tratava, e pudéssemos decidir coletivamente se continuaríamos ou não com o projeto.



Após a leitura, fizemos uma votação e ficou decidido de que continuaríamos com o projeto da peça. Depois de muito discutir, o grupo compreendeu que seria importante que os alunos que estavam chegando, também contribuíssem com a dramaturgia. "Como seria feito isso?" – perguntei. O aluno (E) sugeriu que retomássemos as pesquisas, de maneira que os novos alunos pudessem contribuir com outros conteúdos. E assim foi. Retomamos as pesquisas, mas desta vez, não nos organizamos em grupos. A turma inteira poderia partilhar os conteúdos que desejassem.

Viver o processo colaborativo pressupõe manter o entusiasmo, engajamento e responsividade diante o projeto. Conforme bel hooks (2013, p.18) “O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”. A capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. É preciso valorizar verdadeiramente a presença de cada um, pois todos influenciam a dinâmica da sala de aula, e todos contribuem. Essas contribuições são recursos usados de modo construtivo. Elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizes. A autora (2013, p.16) ainda completa: “O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o

tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem”.

3.2.1.Viewpoints em Cena – Composição

Durante os meses de março, abril, maio e junho de 2023, praticamos os Viewpoints. Busquei realizar o treinamento na técnica como vimos no Capítulo 2, com a prática da saudação ao sol, como ritual de chegada e os exercícios dos pontos de vista, para que todos os alunos pudessem obter as mesmas ferramentas para o desenvolvimento das improvisações. Desta vez, além dos exercícios da Raia e Open Viewpoints, utilizei a Composição.

Foi interessante notar, que os alunos do quinto ano, que fizeram parte do processo em 2022, quando se lembravam de algum exercício, faziam questão de dizer que já conheciam, que já haviam feito, se colocando como verdadeiros veteranos. Os alunos do quarto ano se envolviam com expectativa de participar daquele projeto de criação coletiva. Estavam abertos à experiência.





Composição

Para as autoras Bogart e Landau (2017, p.163), "as composições podem ser centradas em peças particulares ou podem ser usadas para gerar trabalhos originais baseados em um tema, ideia ou intuição".

Composição trata-se de um exercício onde os participantes trabalham a partir de dois pontos iniciais. Primeiro a realização de uma ou mais tarefas, dadas através do facilitador, diretor ou professor. E a "Pressão Delicada", que consiste em estimular o performer na realização da composição através de um tempo estipulado.

A primeira composição que o grupo experimentou foi a partir da cena inicial da peça, onde a família de pássaros sai para que os filhotes treinem os seus primeiros voos. A tarefa consistia no grupo improvisar de acordo com a leitura da peça, mas sem poder falar. Apenas utilizando o gromelô⁴⁰.

Trabalhamos em parceria com as Composições, sempre de acordo com as tarefas que eram estipuladas para cada cena. Assim, as composições foram utilizadas como ferramenta da escrita cênica.

⁴⁰ Gromelô ou grammelot é uma técnica cômica/teatral na qual o ator cria uma espécie de discurso usando elementos onomatopéicos pertencentes ao sotaque e às maneiras de falar de uma determinada língua sem necessariamente estar dizendo qualquer palavra inteligível.



O passo seguinte no avanço das composições segundo as autoras é designar alguém do grupo para dirigir o exercício. Os demais participantes devem opinar, criar, elaborar junto, mas a decisão final fica cargo do diretor. O aluno (B) e a alunas (C) e (R) eram sempre os primeiros que se prontificavam a serem os diretores das composições. Nessa fase do trabalho optei em não mais trabalhar com as tarefas.

A Composição é uma extensão natural do treinamento em Viewpoints. É o ato de escrever como um grupo, no tempo e no espaço, usando a linguagem do teatro. Os participantes criam pequenas peças reunindo o material bruto reunindo em uma forma repetível teatral, comunicativa e dramática. O processo de criar composições é colaborativo por natureza. (BOGART; LANDAU, 2027, p.163).

Trabalhamos as composições cena a cena, até que a peça estivesse toda montada.

Uma das dádivas da Composição é a forma como ela nos convida a nos tornarmos autênticos colaboradores, a trabalhar com um espírito de generosidade. Se um grupo está trabalhando junto, escutando um ao outro, não se preocupando com poder e controle, o trabalho é geralmente fantástico. (BOGART; LANDAU, 2027, p.166).

A dinâmica que adotei para registrar as composições foi filmar e gravar.

Os alunos assumem diferentes funções.

Acredito que o trabalho com a Composição abriu precedentes para que alguns alunos não se interessassem em atuar, mas atuar em outras frentes. Além da direção, outras funções foram desejadas. Acredito que essa busca por diferentes atuações no trabalho reforça a ideia que os educandos estavam se sentindo muito confortáveis em exporem suas vontades. Fato que a meu ver se deve à maneira como trabalhamos durante todo o percurso. Ancorados na escuta, na troca de ideias e na liberdade de exercitarem a autonomia.

O respeito pelo desejo de cada um contribuir da maneira como se sentiam mais confortáveis, fortaleceu o engajamento do grupo no projeto.

Poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade, de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer e quando fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias. (SPOLIN, 2010, p. 30).

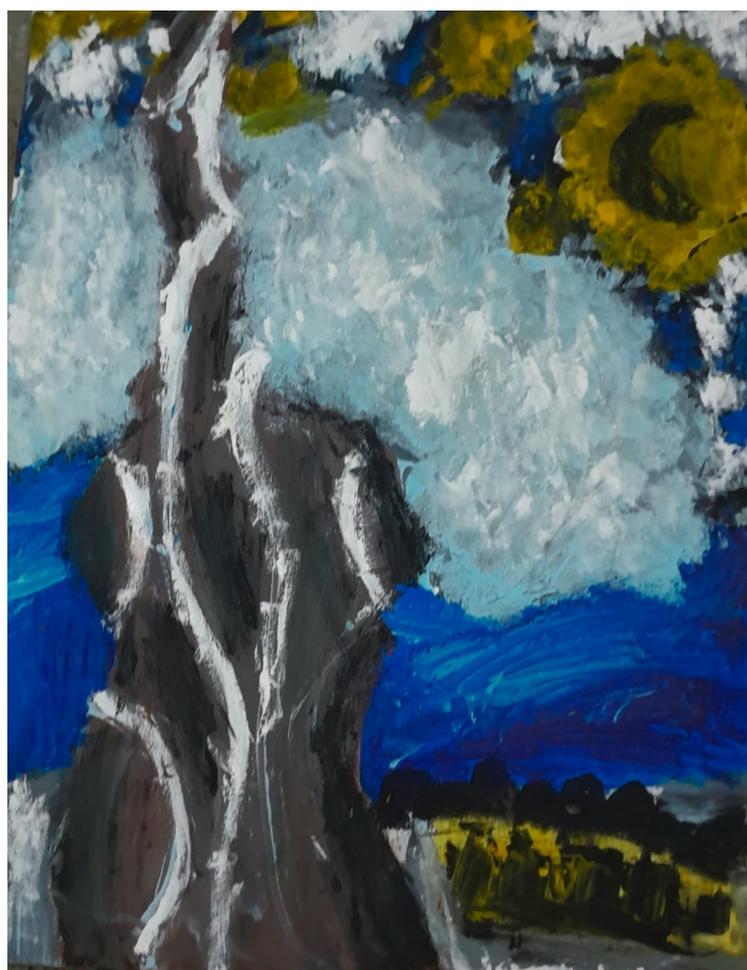
Comissões: Música, Cenário, Figurinos e Direção

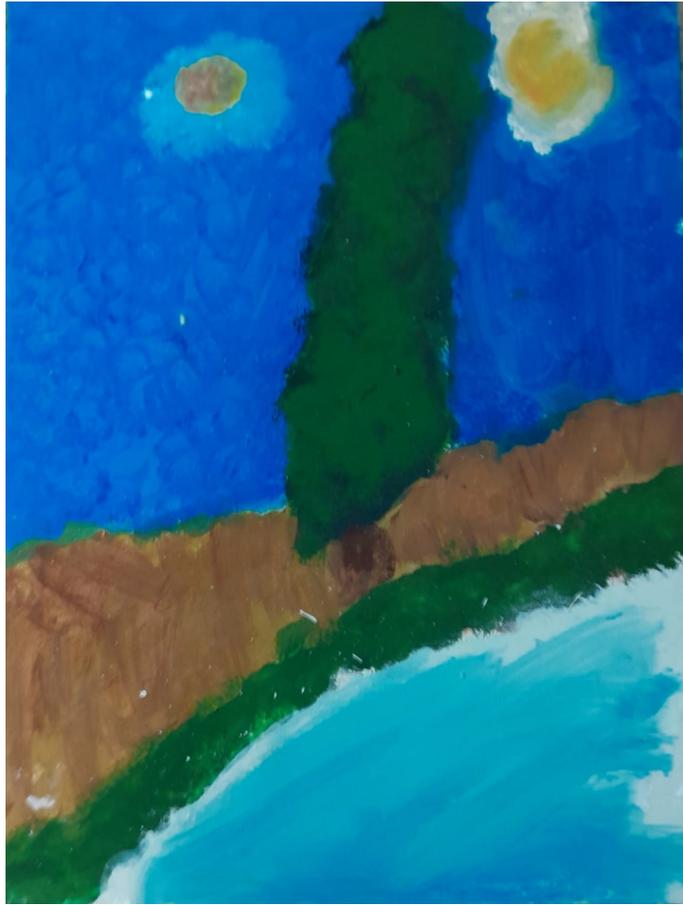
De acordo com a decisão do grupo, os alunos se organizaram através de comissões de figurino, cenário, música (sonoplastia), e direção.

A Comissão de Música, composta pelas alunas (R), (C), (M), atuaram durante os ensaios pensando nas músicas que iriam compor as cenas, assim como a realização da sonoplastia realizada durante a apresentação. Foram utilizados os instrumentos: tambor (para quando algum personagem batesse na porta), apito com som de pássaro, flauta e triângulo para os sons de toque de telefone.



A Comissão de Cenário, composta pelo aluno (E), e as alunas (C), (R), (M), (J), (T), participou confeccionando pinturas para compor o cenário durante a cena da peça que se passa no museu e o cenário da cozinha.





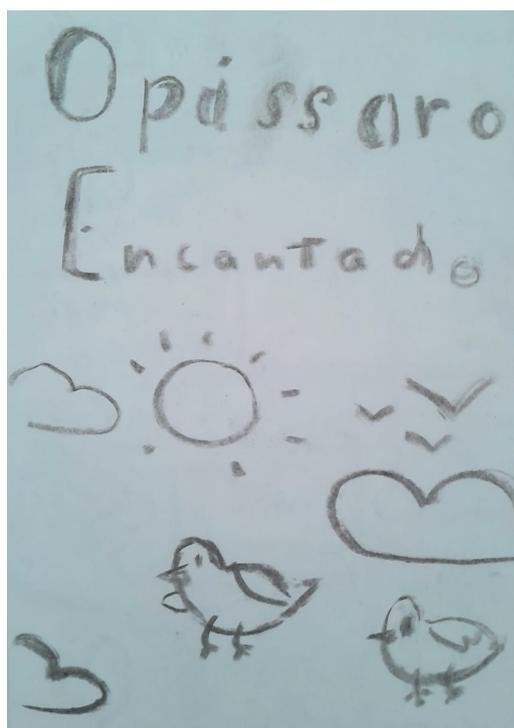




A Comissão de Figurino, composta pelas alunas (R), (C), (T), criou através de desenhos o figurino da peça, do qual tentamos nos aproximar o máximo possível.



A Comissão de Direção, composta pelo aluno (B) e aluna (C), que refletiram sobre as melhores soluções para a encenação.

O nome da peça



Como todas as decisões foram realizadas coletivamente, por meio de votação, os alunos que quiseram trouxeram sugestões para o nome da peça: (...) *Pássaro fora de seu lugar, o passarinho resgatado, o pássaro fujão, pássaro longe de casa, a tentativa do pássaro, o voo mal acabado, a fuga do pássaro, o pássaro fujão e a asa quebrada, a asa quebrada.* (...) O nome mais votado foi: **O Voo Mal Acabado.**

Os ensaios

Os ensaios começaram em julho de 2023, durante o horário de aula. Contar apenas com 50 minutos por semana foi bastante desafiador. Ainda que os alunos estivessem comprometidos com a realização da peça, e animados com a apresentação no final do ano, as conversas paralelas não tinham fim. Com isso perdíamos muito tempo de ensaio. Viola Spolin (2010) orienta que o texto não deve ser levado para casa após o ensaio, pois isso pode confundi-los. De forma que a memorização deve ser feita durante os ensaios. A autora orienta que as falas devem ser fruto da ação. A memorização prematura pode criar padrões rígidos de fala, difíceis de serem modificados.

A leitura mecânica resulta na não criação da realidade. A recitação de palavras torna-se mais importante para o ator do que a compreensão de seu significado e dos seus relacionamentos. Elas permanecem meras 'palavras' em lugar de transformar-se em diálogo. (SPOLIN, 2010, p.333).

O texto na versão final sofreu algumas modificações a partir das composições realizadas pelos alunos no ano de 2023. Embora o cerne da história se mantivesse. Optei por enviar o texto para casa, depois dos ensaios já consolidados, com a intenção de que os alunos pudessem ter em mãos fisicamente o trabalho que construíram ao longo deste tempo.



A Apresentação – “O Voo Mal Acabado”

A peça vai ser apresentada em dezembro de 2023 no pátio da escola, para os responsáveis e para toda a comunidade escolar.

"O VOO MAL ACABADO"



3.2.2. O Texto da Peça – “O Voo Mal Acabado”

Todos cantam a paródia da música: “Show das Poderosas” (Cantora Anitta)

"Prepara que agora é hora de começar a história
do pássaro fujão que caiu em outra mão
A mãe passarinha ficou desesperada
e o pássaro coitado, caiu e a asa quebrada
Prepara que vamos te contar, essa história inventada
que tem aventura, Mona Lisa e outras paradas
Se liga que agora já já vai começar
Desliga por favor o seu celular”

Todos- Primero sinal (*batem palmas*), segundo sinal (*batem palmas*), terceiro sinal (*batem palmas*)

Cena 1- Treinamento de voo.

Narrador- Era uma vez, uma família de pássaros que morava num ninho em cima de uma linda árvore. A mãe passarinha resolveu acordar bem cedo. Preparou um café da manhã reforçado para seus filhotes, porque hoje eles iriam começar a treinar os seus primeiros voos.

Mãe passarinha- Bom dia meus filhos, olha que dia lindo! Perfeito para o nosso treinamento de voo! (*Burburinho dos filhotes*)

Passarinha Teodora- Mãe, você tá falando sério? Me belisca que eu não tô acreditando! É hoje que a gente vai começar a voar?

Passarinha Maria Eduarda- O quê? Voar? Me belisca também!

Passarinha Júlia- Eu ouvi direito? A gente vai sair pra voar?

Passarinho Bento (*cantando*) "Ela só pensa em voar..."

Todos os filhotes (*cantando*) "voar, voar, voar..."

Passarinho Eduardo (*cantando*) "Ela só pensa em planar..."

Todos (*cantando*) "Planar, planar, planar..."

Passarinha Júlia- (*cantando*) "Se ele plana eu voo, se ele plana eu voo, falei com DJ..."

(*Os filhotes andam em fila, até chegarem no local onde cada pássaro treina seu voo*)

Mãe passarinha- Chegou a hora meus filhotes! Tenham muito cuidado e bons voos!

Narrador- A mãe passarinha está toda orgulhosa vendo seus filhotes arriscando os seus primeiros voos. Depois de um tempo, todos conseguem voar, menos um.

Passarinho Jean- Eu não consigo, eu não consigo! Eu queria tanto voar... O que será que está acontecendo comigo?

Passarinho Bento- Ah, seu medroso! Veja e aprenda com quem sabe! (*Se exhibe voando*) Hahaha, você nunca vai conseguir! Você é muito medroso! (*Debocha do irmão*).

Passarinho Jean- Eu vou conseguir! Eu vou voar tão alto, mas tão alto, que vou chegar bem perto das nuvens, você vai ver!

Passarinha Júlia- Olha aqui mãe, tem gente que tá implicando! (*burburinho dos pássaros*).

Mãe passarinha- Vamos parar com isso? Eu já pedi para vocês não brigarem! Vocês são irmãos, que coisa! Todo mundo para casa já! Acabou o treinamento por hoje!

Passarinha Maria Eduarda- Mãe, deixa a gente ficar um mais um pouco! Por favor, diz que sim!

Passarinha Teodora- Por favor mãe! Não é nossa culpa que esses dois aí brigam sem parar! Isso é muito injusto!

Passarinho Eduardo- Poxa, logo agora que eu comecei a dar uns rasantes!

Passarinho Bento- E eu que tô batendo meu recorde de velocidade?

Mãe passarinha- Nananananão! Está mesmo na hora da gente ir pra casa. Amanhã a gente treina mais, vamos! Um atrás do outro igual a um gafanhoto! (*Os pássaros retornam para o ninho.*)

Cena 2- A fuga do passarinho fujão

Narrador- A família de pássaros vai para casa. O passarinho que ainda não tinha conseguido voar, espera cair a noite e enquanto todos estavam dormindo, sai de fininho e resolve fazer mais uma tentativa de voo.

Passarinho Jean (*cantando*) "Voar, voar, voar..." Agora eu vou mostrar quem é o mais corajoso! Eu vou voar tão alto, mas tão alto, que eu vou tocar o céu!

Narrador- O passarinho se enche de coragem e sobe num galho bem alto, mas quando arrisca a voar, cai no chão machucando sua asa. (Nesse exato momento uma Menina estava passando a caminho da escola, vê o pássaro caído no chão e resolve ajudar.)

Menina- Ah, coitadinho... o que será que aconteceu com você? Acho melhor eu te levar para a minha casa.

Passarinho Jean- Ai, ai, ai, Menina, eu não posso ir com você, tenho que voltar para minha casa!

Menina- Coitadinho, tá com a asa quebrada. Vem comigo que eu vou cuidar de você.

Passarinho Jean- Você não entendeu, eu não posso ir pra sua casa! Eu tenho que voltar para a minha casa! Minha mãe vai ficar uma fera e preocupada!

Menina- Calma passarinho, eu vou cuidar de você. Vai ficar tudo bem. Eu acho que eu tenho uma gaiola antiga lá em casa. Acho que vai servir. (*Sai "pensando alto"*)

Cena 3- Vídeo-Game

Narrador- Enquanto isso na casa da Menina...

Mãe (*Tirando uma lasanha do forno*) Hum... Dessa vez a chef se superou! Essa lasanha vai fazer o maior sucesso aqui em casa! Igual ao pão de queijo que eu inventei! Hum, o cheiro está maravilhoso!

Pai (**Chegando em casa do futebol**) Nossa, que cheiro tá indo lá fora! O que é isso?

Mãe- Não bota a mão! É uma receita nova que fiz no restaurante hoje e foi o maior sucesso! Trouxe para vocês experimentarem. Tem que chamar o Menino. Quando ele começa esse jogo parece que não está mais neste planeta! Eu não sei mais o que fazer para ele sair do quarto. Chega da escola e fica trancado o dia inteirinho aí dentro!

Pai- *(Batendo na porta/sonoplastia tambor)* Oi filhão! Vem almoçar! Sua mãe se superou dessa vez! Tem que ver a lasanha que ela fez!

Narrador- Silêncio.

Pai - Sabe o que eu estava pensando, a gente podia jogar uma pelada depois do almoço. O que você acha?

Narrador- Silêncio.

Pai- Faz tempo que a gente não joga na quadra! Você só quer saber de videogame! Tinha que ver o golão que eu fiz hoje! Tava tirando onda de Cristiano Ronaldo!

Narrador- Silêncio.

Mãe- Vem almoçar menino! Daqui a pouco a comida fica gelada!

Narrador- Silêncio total. Os pais já não sabiam mais o que fazer para tirar o Menino do quarto, até que o Pai teve uma grande ideia. *(sonoplastia triângulo)*

Pai- *(Bate na porta e entra- sonoplastia tambor)* O que está acontecendo filho? Sua mãe disse que você passa o dia trancado no quarto! Nunca mais quis jogar bola com o pai...

Narrador- O menino não tirava os olhos do videogame. Estava vidrado. O pai se aproxima, pega o controle e começa a jogar.

Mãe *(Entrando no quarto)* Eu não estou acreditando no que eu estou vendo! Posso saber o que está acontecendo aqui?

Narrador- Silêncio.

Pai- Espera aí amor, só mais um pouquinho! Vinícius Júnior, passa para Neymar, Neymar passa para Richarlison, e é goool! *(Pai e filho comemoram)*

(A Menina chega com o passarinho em casa)

Menina- Chegamos em casa, mas você vai ter que ficar bem quietinho porque ninguém pode saber que você está aqui, tá bom? O meu pai não gosta muito de bicho, sabe? Então, bico calado! Eu tenho que ir agora, porque já estou atrasada para escola. Na volta eu cuido de você. Fica escondidinho, bem quietinho aí! *(a Menina coloca o passarinho dentro da gaiola e o esconde atrás do fogão.)*

Narrador- A Menina estranha o silêncio da casa, porque a essa hora seu irmão já tinha voltado da escola e devia estar almoçando com os pais.

Menina- Ô de casa, tem alguém aí? Mãe? Pai?

Narrador- Silêncio total.

Menina- Que estranho... tchau passarinho! Não esquece hein, bico calado!

Narrador- A Menina vai para a escola, e o passarinho se sente muito arrependido de ter fugido. Ele está com muita saudade de casa e começa a cantar um canto bem triste.

Pai- O que é isso? Parece um canto de pássaro. Vocês não estão ouvindo?

Mãe- Tô ouvindo sim. Será que é lá fora?

Pai- Parece que tá aqui dentro de casa!

Narrador- O pai se levanta e começa a procurar de onde vem aquele canto, até que encontra o passarinho.

Pai- Como você veio parar aqui?

Mãe- Tadinho, machucou a asa. Vou buscar a caixa de curativos. Já volto!

Pai (*para o passarinho*) Quem será que trouxe você pra cá?

Irmão- Não olha pra mim não, que eu não tô sabendo de nada! Tava lá dentro tentando bater meu recorde. Tenho nada a ver com isso!

Pai- Você e suas irmãs sabem que eu não quero ter bicho! Eu já conversei tantas vezes com vocês! Que mania em querer ter bicho de estimação! Uma hora é cachorro, na outra é gato, agora é pássaro? Eu não quero ter bicho em casa!

Irmão- Eu não tenho nada a ver com isso!

Narrador- A cada vez que o pai dizia: "eu não quero ter bicho", o passarinho tremia de medo.

Mãe- (*Fazendo o curativo*) Prontinho, agora você vai ficar bem passarinho.

Pai- Agora já pode ir embora! Lugar de pássaro não é dentro de casa!

Narrador- O pai vai até a janela e joga o passarinho para o alto, mas o que ele não sabia é que aquele pássaro ainda não sabia voar. O passarinho bate com força as asas e consegue voar. Voa todo desengonçado e sem querer volta para dentro de casa pela janela.

Mãe- Agora, pelo amor de Deus, vamos almoçar?

Narrador- A família nem percebe que o passarinho entrou de volta em casa. E o passarinho assustado, se esconde, rezando para algum milagre acontecer e tirar ele daquela situação.

Cena 4: Irmã encontra o passarinho

Narrador- A irmã mais velha chega em casa faminta e vai direto para o fogão.

Irmã- Hum... será que sobrou alguma coisa pra mim? (*vendo o passarinho*) Ai que susto! O que você está fazendo aqui passarinho? Não precisa ter medo de mim não. Será que você tem nome? Deixa eu pensar um nome pra você... Já sei, vou te chamar de Van Gogh, em homenagem ao meu ídolo!

Pai (*entrando*) - Ué? Eu não botei você para fora? Ah, agora o mistério está resolvido. Posso saber o que está acontecendo aqui?

Irmã- Cheguei em casa e ele estava dentro do forno! Tadinho! Por que você fez isso pai? Por que você não gosta de bicho pai? (*Sai levando o pássaro para o seu quarto*)

Pai- Mas eu...

Cena 5: Família dos pássaros à procura.

(*Passarinhos acordando/ cena inicial se repete*)

Mãe passarinha- Bom dia meus filhos, olha que dia lindo e perfeito para o nosso segundo dia de treinamento de voo! (*conta um por um*) Ué? tá faltando um filhote! Gente, acorda! O irmão de vocês sumiu! Alguém viu alguma coisa?

Passarinha Teodora- Eu não sei onde ele está não! Mas eu sei quanto está custando a base da Virgínia.

Passarinho Bento- Eu não sei, mas sei quanto está custando para contratar o Vinícius Júnior.

Passarinho Eduardo- Eu não sei, mas sei quanto está custando um João de Barros para consertar essa casa, que está caindo!

Passarinha Júlia- Será que ele saiu escondido no meio da noite para tentar voar?

Passarinho Bento- Duvido muito! Medroso do jeito que ele é?

Passarinha Maria Eduarda- Eu não sei, mas ouvi um barulho ontem à noite. Mas eu achei que estava sonhando.

Passarinho Eduardo- Eu não ouvi nada. Dormi feito uma pedra!

Mãe passarinha- O jeito é a gente sair para procurar! Aonde esse passarinho se meteu? Vamos! Um atrás do outro, igual a um gafanhoto!

Cena 6- Casa das primas

(*Em cena uma menina usando um fone de ouvido e mexendo no celular.*)

Prima Bruna- Olha como ficou lindo meu bolo! Quer um pedaço? Já sei vou ligar pra nossa prima, ver se ela quer passar aqui depois da escola e provar o bolo! (*sai*).

(Telefone da Menina toca/ Sonoplastia flauta)

Bruna- Alô, prima, tudo bem?

Menina *(atendendo telefone)* - Oi prima! Tudo bem? E você?

Prima Bruna- Quer passar aqui em casa? Fiz um bolo de chocolate maravilhoso! Vem pra cá!

Menina- Ah, não sei não, hoje preciso ir direto pra casa. Tá bom, eu vou, mas tem que ser bem rapidinho!

Narrador- Chegando na casa das primas, a Menina toca a campainha *(sonoplastia: triângulo)* mas ninguém atende.

Narrador- A Menina toca de novo *(sonoplastia: triângulo)* e nada. Até que resolve bater na porta. *(sonoplastia: tambor)*

Menina- Será que não tem ninguém em casa? Que estranho, ela ligou dizendo para eu vir pra cá!

Prima Maria- *(abrindo a porta)* Oi! Que surpresa!

Menina- Meu Deus! Que demora!

Prima Maria- Não sabia que você vinha!

Menina- Sua irmã me ligou convidando pra comer bolo de chocolate! Fez a maior propaganda!

Prima Maria- Bolo? Que bolo?

Prima Bruna- O bolo que eu acabei de tirar do forno. Quer? Você tem que provar!

Menina- Parece que tá uma delícia, mas eu não sei se eu devia ter vindo.

Prima Bruna - Come. *(Coloca um pedaço de bolo na boca da prima).*

Menina *(comendo)* - Gente, hoje quando eu ia para escola, encontrei um passarinho no chão, com a asa quebrada.

Prima Maria- Se seu pai descobre...

Menina- Deixei ele escondido lá em casa.

Prima Maria- Mas se seu pai descobre...

Prima Bruna- Não vai provar o bolo não?

Prima Maria (*prova o bolo*) - Que isso? Tá queimado esse bolo! Esse bolo tá queimado!

Prima Bruna- Que nada, passou um pouquinho só! Isso é massa de pão de ló! Gente descobri o que eu quero ser quando eu crescer. Quero ser confeitadeira de bolo. Tem tanta receita boa na internet. Cada coisa linda!

Prima Maria- Eu não sei ainda o que eu quero ser quando crescer. Mas eu sei que eu não perco o próximo show que tiver do Bruno Mars aqui no Brasil. O cara mandou muito bem. Você viu o clip que ele fez? (*Faz uma dancinha*).

Menina- Eu vi, muito legal. Mas olha, gente, tô achando melhor eu voltar pra casa. Tenho que ver como está o passarinho. Amanhã a gente se vê no Museu né? Parece que nesse museu tem até a Mona Lisa!

Prima Maria- Mona Lisa? Que chique!

Menina- Tchau primas!

Primas- Tchau!

Prima Bruna- Ah esqueci de mandar um pedaço de bolo!

Cena 7: Sonho com Mona Lisa

(*A prima Maria está dormindo, e sonha que a Mona Lisa canta uma música do Bruno Mars.*)

Prima (*acordando*) Que sonho maluco!

Cena 8: É preciso amar as pessoas, como se não houvesse amanhã

Narrador- A Menina quando chega em casa procura o passarinho onde ela o tinha deixado, mas não acha.

Menina- Ué, eu jurava que tinha deixado ele aqui! Será que ele foi embora, mesmo com a asa quebrada? Será que alguém o achou? (*Escuta o som do pássaro*) Passarinho, você está aqui? (*Ele responde. Ela segue procurando pelo som, até que o encontra*) Achei que você tinha ido embora! Ah que bom, que eu te achei! Sabe o que eu mais queria? Que você cantasse uma música pra mim.

Narrador- O passarinho está tão triste que não consegue cantar. A Menina então, percebendo sua tristeza, e canta pra ele.

Menina (*canta para ele*) - "É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã, porque se você parar pra pensar, a verdade não há..."

Passarinho Jean- "Me diz por que que o céu é azul..."

Menina- Você quer ser o meu melhor amigo? (*Rebeca toca o refrão da música Pais e filhos na flauta*)

Narrador- O pai observa a cena, e a Menina leva um susto.

Menina- Pai? Eu juro que...

Pai- Tudo bem filha, eu sei que você quer muito ter um bicho de estimação, mas esse passarinho, nasceu com asa para ser livre e voar. Ele não foi feito para ficar preso numa gaiola.

Menina- Eu sei pai, mas só por hoje.

Cena 9: Família de pássaros ainda à procura

Narrador- A essa altura do campeonato, a família dos pássaros ainda não sabia de nada do que tinha acontecido e continuavam procurando o pássaro fujão.

Mãe dos pássaros- Aonde será que esse passarinho se meteu? Foi aqui que viemos treinar ontem, não foi? Procurem meus filhotes, por favor!

Passarinho Bento- Tô com saudade do meu irmão.

Mãe passarinha- Mas a gente vai encontrar ele! Vamos continuar procurando! Avante passarinhos! À procura!

Cena 10: Museu

(O museu é retratado através de montagens corporais realizadas pelos alunos, das seguintes obras: "Mona Lisa" de Leonardo da Vinci, "O Grito" de Edvard Munch, "A Criação de Adão" de Michelangelo, "Os Guarda-Chuvas" Renoir).

Instrutor- Sejam todos muito bem-vindos ao nosso museu. Vamos começar o nosso passeio? Esse quadro que vocês estão observando, é a Mona Lisa, ou a Gioconda, um dos quadros mais famosos da história. Como vocês podem ver, o quadro representa uma mulher com olhar introspectivo e sorriso enigmático. Essa pintura foi iniciada por Leonardo da Vinci, em 1503 e finalizado 4 anos depois.

Pai- Quatro anos depois? Poxa, esse quadro deu trabalho!

Instrutor- Esse quadro é provavelmente o mais famoso e valioso do mundo.

Irmão da Menina- Eu não sei o que vocês veem nesse quadro. Eu não vejo nada demais!

Mãe- Lindo, lindo, lindo!

Menina- Eu não falei que tinha aqui tinha a Mona Lisa?

Prima- Prima, nem te conto o sonho que tive com a Mona Lisa.

Irmão Menina- A Mona Lisa é homem ou mulher?

Menina- Mo-na-li-sa! Mulher!

Mãe- Psiu! Vocês estão dentro de um museu! Falem baixo. (se dirigindo ao instrutor)
Desculpa, eles estão meio agitados hoje.

Prima Bruna- Eu posso tocar na tela?

Mãe- Que isso? Não pode tocar no quadro! (Ri sem graça)

Instrutor- Não é permitido tocar na obra, por favor.

Irmã Menina- Nesse museu aqui tem os Girassóis de Van Gogh? Eu amo os Girassóis de Van Gogh!

Instrutor- Fica na outra sala. Já vamos chegar lá.

Irmã Menina- Sabia que a flor de girassol tem esse nome porque se orienta em direção ao sol? E como os girassóis são símbolos solares, Van Gogh, relacionou o amarelo ao sol e à vida.

Instrutor- Essa obra é "O Grito". Uma obra expressionista que revela os sentimentos de solidão, melancolia. (*A Menina e as primas imitam a expressão do quadro e tiram selfie com a obra*).

Irmão da Menina- Também quero tirar foto com o susto!

Menina- O Grito!

Irmão da Menina- Pra mim tá mais pra susto do que grito! (Faz uma selfie)

Instrutor- Vamos seguir o passeio? Essa obra chama-se "A Criação de Adão". É uma obra renascentista, criada por Michelangelo, um dos grandes artistas italianos. Esse quadro é a representação de uma passagem bíblica, em que o criador do mundo, Deus, dá origem a humanidade. (*As crianças tiram selfie com a obra*).

Instrutor- Para finalizar essa parte do museu, "Os Guarda-Chuvas" de Renoir. Agora já podemos seguir para outro salão onde tem os "Girrasóis" de Van Gogh. (*A irmã da Menina sai correndo*).

Mona Lisa- Psiu, ei menina, sua irmã esqueceu o celular!

(*A Menina pega o celular das mãos de Mona Lisa e todos se assustam e saem correndo.*)

Mona Lisa (*para o público*) - Falei alguma coisa demais?

Cena 11- Saída do Museu/ Revelação do Pai

Menina (*com o passarinho*) Ué? Cadê todo mundo? Melhor a gente esperar aqui na porta. Eles já devem estar saindo do museu. Tá tão bonito aqui fora.

Pai- Oi filha, e aí, gostou do passeio?

Menina- Gostei muito pai! Tantas obras lindas né? Mas cadê todo mundo?

Pai- Estão com a sua irmã vendo...

Os dois- Os "Girassóis" de Van Gogh! (*Riem*)

Pai- E esse passarinho, quando é que você vai soltar, filha?

Menina- Posso te fazer uma pergunta? Por que você não gosta de bicho pai?

Pai- Eu não sei porque você e seus irmãos ficam falando isso. Eu acho que eu dei a entender que eu não gostava de bicho, mas é ao contrário, filha. Olha, eu vou te contar uma história. Quando tinha a sua idade, eu tinha um animal de estimação. O camelo Robson. Ele era o meu melhor amigo. Todo lugar que eu ia ele ia junto. Até dormir comigo ele dormia! Mas aí um dia, ele sofreu um acidente. Eu fiquei tão triste que depois disso, eu nunca mais quis ter bicho.

Cena 12: Final

(Sons de pássaros cantando. A família de pássaros se aproxima, fazendo um círculo em volta da Menina e do passarinho.)

Narrador- A Menina fica uns minutos sem entender o que está acontecendo. Percebe que o passarinho ficou muito agitado dentro da gaiola e se dá conta de que sua família está ali e veio à sua procura.

Menina- Então eu acho que chegou a hora de voltar pra casa passarinho. Promete que vem me visitar?

Passarinho Jean- Qualquer dia eu passo lá.

(O passarinho abraça a Menina e vai de encontro a sua família)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. (FREIRE, 2011, p.142).

Os saberes necessários na prática educativa, de Paulo Freire (1996) contemplam a ideia de que a educação deve ser estabelecida por uma relação dialógica. Para Freire (2011, p.111) é preciso escutar o outro para aprender a falar com ele. “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”.

A realização desta prática se estrutura na *Escuta* como caminho, ao que Freire chamou de educação dialógica, ou ainda como prefere chamar o pedagogo reginiano Loris Malaguzzi (2021), uma Pedagogia da Escuta.

Observar, escutar, compreender são habilidades, que tornaram possível, acolher as necessidades do grupo de educandos, pós-pandemia. De maneira que a realização da prática, inicialmente, se dedica a investir nas ações para abordar os aspectos da educação emocional. Como a prática da meditação *Mindfulness*, na perspectiva de Jon Kabat Zinn (2017) e os jogos sensoriais de Viola Spolin (2010), com o objetivo de ampliar o estado de presença, e para o resgate do reconhecimento das emoções, aspecto relevante, além do contexto pós-pandêmico, mas devido ao cotidiano de muitos estímulos em função do horário integral.

Num segundo momento, abordo a *escuta* sob dois pontos de vista: O primeiro; utilizando do sistema dos Viewpoints, onde se experimenta através do estado de presença e os pontos de vista. E o segundo; a escuta desenvolvida segundo a abordagem em Reggio Emilia, onde os assuntos pedagógicos se dão através dos projetos desenvolvidos pelos alunos. Foi possível através da fusão das duas pedagogias, implementar em nossos encontros, práticas coletivas de compartilhamento de ideias, onde o prazer em narrar a si mesmo, se inventando, se recriando, se configura como possibilidade de projetar o olhar para si e para o outro.

Ao longo da pesquisa, me coloco afetivamente disponível para aprender e ensinar. Este movimento dialético permite que ensinar e aprender se torne conhecer e se reconhecer a importância uns dos outros. Concluo que a interlocução entre a prática da

Pedagogia da Escuta e do sistema em *Viewpoints* se propõem como base fundamental para o estabelecimento das interações entre os educandos, considerando as singularidades de cada indivíduo e sua capacidade para trabalhar em equipe.

Faz-se importante ressaltar que dentro do contexto do horário integral, propor uma atividade de criação coletiva, possibilitou outras maneiras de interação entre os educandos, de modo a desenvolver as competências individuais a partir da interação uns com os outros, possibilitando ampliar o entendimento socioemocional e a capacidade para trabalhar em conjunto. De tal modo, que a experiência da criação de uma dramaturgia coletiva, compõe as múltiplas possibilidades de reflexão diante aos assuntos trazidos. Nesse sentido, o ensino colaborativo contrapõe-se à vida cada vez mais individualista, provocada pelo excesso das telas.

Previendo bons horizontes

Por acreditar veemente que a mudança começa por nós, sinto necessário trazer mais algumas reflexões acerca da necessidade da sociedade, se aprofundar nas questões de cunho escolar. Reggio Emilia precisou de uma guerra para fazer nascer uma abordagem pedagógica de reconstrução social. De que maneira, nós aqui no Brasil, podemos pensar a educação após a pandemia? Como repensar nossas práticas pedagógicas compreendendo-as num sentido mais amplo, além do que se aprende sistematicamente, mas o que se apreende, enquanto relação, emoção, o que se experencia, o que nos modifica, o que nos sensibiliza, o que nos transforma. Tiriba (2010) se pergunta: "Quais são os nossos sonhos de educadores? Que exemplos oferecemos às crianças de hoje? Que herança – ética, estética, cultural, ambiental – deixaremos para os que virão depois de nós?".

Convido-os, portanto a refletirmos sobre o que seria um projeto educacional que atendesse a essas expectativas. Ao longo do trabalho busquei refletir sobre a escuta como caminho rumo a uma educação transformadora, buscando reforçar o aspecto do coletivo. Ampliar nossos olhares sobre essa questão pode nos levar rumo aos avanços dos processos didáticos-pedagógicos que almejamos.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de serem pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. (ALVES, 2044, p.29).

De acordo com o conceito de escola democrática, o processo educativo é composto da participação ativa da comunidade escolar. Professores, alunos, direção, funcionários, pais e responsáveis, promovem através de partilhas, assembleias, discussões, acerca dos assuntos comuns a toda comunidade escolar. Freire escreve (2021, p.90) "É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática". Considero urgente e necessário que as instituições de ensino busquem formar pessoas comprometidas na construção de um mundo melhor, e não enxergo melhor caminho que não seja por meio do coletivo.

Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apoiam o status quo estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é inserindo na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário. (...) O professor aprendeu a ler a realidade, mudando sua prática através daquilo que aprendeu na prática. (FREIRE, 1986).

Freire (2021, p.92) "Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos políticas ao fazer educação. E se sonhamos com a *democracia* que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também".

Reggio Emilia se reafirma ao longo desses anos, como um lugar de prática coletiva, ética e política, uma vez que os procedimentos utilizados são fruto de uma parceria de toda a comunidade escolar: Corpo docente, alunos e familiares.

Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadoso com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os tries protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais

efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 71).

Ao afirmar o coletivo, vamos inventando novas formas de habitar o mundo.

Essa experiência de uma consciência coletiva é o que orienta as minhas escolhas. É uma forma de preservar nossa integridade, nossa ligação cósmica (...) Andamos em constelação. (KRENAK, 2020, p.39).

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. **Importância da gestão nos projetos de EAD.** In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Debates: mídias na educação. Brasília, nov./dez. 2006. p.49-57. (Cadernos “Salto para o Futuro”. Boletim, n.24).

ALTERJOR (Revista): Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP) Ano 06– Volume 01 Edição 11 – Janeiro-Junho de 2015
Avenida Professor Lúcio Martins Rodrigues, 443, Cidade Universitária, São Paulo,

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas** – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, Edições Asa, 2004.

ARAÚJO, Antônio. **A cena como processo de conhecimento.** In: RAMOS, Luiz Fernando (org). Arte e Ciência: um abismo de rosas. São Paulo: ABRACE, 2012. (p. 105 – 114

ANTONIO, Severino. **Na educação é preciso escutar.** Palestra ao canal do Instituto Alana no Youtube, publicada em 14 de janeiro de 2014. Disponível em: Acesso em 10/03/2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** São Paulo: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil:** cenários de mudança. Campinas: Papirus, 2010.

BITTENCOURT, Renato. **Os dispositivos existenciais do consumismo.** Revista Espaço Acadêmico. v. 10, n. 118, p. 103-113, 2011.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética.** Rio de Janeiro: ELO, 1982.

BRECHT, Bertolt. **Nada é impossível de mudar.** Stylus (Rio J.) [online]. 2016, n.33

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1977. 2ª ed.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOGART, Anne, LANDAU, Tina. **O livro dos Viewpoints.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002).

BRIKMAN, Lola. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez. 1993. (coleção questões da nossa época; v 13).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro" Paz e Terra, 2021.

FRIEDMANN, A. **O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças**. In: MEIRELES, R. (Org.). Território do brincar: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

FROMM, Erich. **Ter ou ser?** Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GUATARRI, Félix. **Da produção de subjetividade**. In: PARENTE, A. (org.). Imagem máquina a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: 34. 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir** – a educação como prática da liberdade. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2013.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

JUNG, Carl Gustav. **A energia psíquica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEHMAN, Hans-Thies. **Teatro Pós Dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MAX, Fisher. **A máquina do caos: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo**. São Paulo: Todavia, 2023.

MARODINK. C., SIPPERT-LANZANOVAL., ROSSI T. V. (2020). **Benefícios do Mindfulness para a aprendizagem**. Revista Eletrônica Científica Da UERGS , 6(3), 216-223. <https://doi.org/10.21674/2448-0479.63.216-223>

MELE, Cláudia. **Viewpoints uma ferramenta para o ator performer**. 2014.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver: Manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

KABAT- ZINN, Jon. **Meditação é mais do que você pensa**. São Paulo: Planeta, 2019.

KABAT- ZINN, Jon. **Atenção plena para iniciantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2023.

KINGLAND, James. **Budismo e meditação**. Cultrix, 2018.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo, Perspectiva, 2001.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022a.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022b.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LINN, Susan. **Em defesa do faz de conta**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean.. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1968.

RUSSEF, Janaína Meira. **O que foi que aconteceu?** Inventário Artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia. Urdimento- Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.3, n. 42, dez. 2021.

SILVA, Mozart Linhares da et al. **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, M. de. **O real conceito de nativos e imigrantes digitais nas redes sociais digitais**: conceitos, vivências e comportamento. 2013. Dissertação – Campos de Goytacazes, 2013.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STERN Arno, **Aspectos e técnicas da pintura de crianças**. Lisboa: Livros horizonte, 1974.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos da criança**. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2003.

TONUCCI, Francesco. **A Solidão da criança**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2012.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em Busca de pedagogias ecológicas, Populares e Libertárias, 2018.

WACHOWICZ, Fátima. **O treinamento viewpoints**: uma prática que amplia a atenção. Revista eletrônica MAPA D2- Mapa e Programa de Artes em Dança (e Performance) Digital, Salvador, jun.2016; 3(1): 103-112.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. Edições Loyola, São Paulo, 2009.

WALLON, Henri; **Gratiot-Alfandéry, Hélène**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

SITES:

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** *Constr. psicopedag.* [online]. 2016, vol.24, n.25 [citado 2023-10-14],pp.8-27Disponívelem: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1415-6954.
Acesso em 15 out.23.

ARAÚJO, Antonio. **O processo colaborativo como modo de criação.** *Olhares*, n. 1, p. 46-51, 2009 Tradução. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002736213.pdf>.
Acesso em: 29 set.23.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Os efeitos da meditação à luz da investigação científica em Psicologia: revisão de literatura.** *Psicol. cienc. Prof.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 276-289, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200006&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em 15 out.23.

MOJICA, José. Documentário **HUMAN**. Direção: Yann Arthus-Bertrand. Documentário. França: Humankind Production, 2015. 188'
https://www.youtube.com/watch?v=JZ_5TBeYRiw
Acesso em 13 out.22.

TERRITÓRIO DO BRINCAR (2012). <http://territoriodobrincar.com.br/> acesso em 28 jan.23.

WIGGERS, I. D.; ISABELLE, B.S.; PASSOS, E. R. A. P. **A infância na era das mídias. Corporeidade em foco.** Disponível no site:
<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/2124/1082>.
Acesso em 30 jun.18.

<https://novaescola.org.br/conteudo/18516/renata-meirelles-brincar-e-a-propria-vida-se-expressando>
Acesso 19 out.22.

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-62834973>
Acesso em 17 jan.23.

<https://cangurunews.com.br/criancas-digitais-pesquisa/>
Acesso 3 nov.22.

<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2022/10/11/'O-ato-de-brincar-é-algo-que-nos-une-como-seres-humanos'>
Acesso em 2 nov.22.

<https://www.youtube.com/watch?v=30FDzUUOF5g>
Acesso em 10 nov.22.

Nova Escola (2018). Renata Meirelles: “Brincar não é só alegria”.
<https://novaescola.org.br/conteudo/12452/renata-meirelles-brincar-nao-e-so-alegria>
 Acesso 27 jan.23.

TIRIBA, Lea em entrevista no Programa Criança e Natureza.
https://www.google.com/search?q=crianca+e+natureza+lea&rlz=1C5CHFA_enBR985BR985&source=lnms&tbn=vid&sa=X&ved=2ahUKewjthJy4vu_8AhWGppUCHSJ6AR4Q_AUoA3oECAEQBO&cshid=1675088467603374&biw=1451&bih=975&dpr=1-fpstate=ive&vld=cid:0d6a98a2,vid:CB1qg43k05A
 Acesso em 29 jan.22.

TIRIBA, Lea. Crianças e Natureza. Artigo MEC.
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>
 Acesso 18 set.23.

Revista Brasileira estudos da presença
<https://www.scielo.br/j/rbep/a/mLKhpHMqmkYfwbNfTpB7JbH/?format=pdf&lang=pt>
 Acesso em 18 set.23.

IBGE 2022 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
<https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html>
 Acesso em 14 out.23.

Editorial de abril/2020: a Educação em tempos de pandemia: Soluções Emergenciais pelo Mundo OEMESC observatório do ensino médio em Santa Catarina.
https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Le_t_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf
 Acesso em 15 out.23.

Educação Integral em Tempo Integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. Keila Roberta Cavalheiro Guimarães
 Revista Exitus, vol. 8, núm. 3, pp. 143-169, 2018. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/5531/553159865007/html/>
 Acesso em 15 out.23.

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-6954.
 Acesso em 15 out.23.

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>
 Acesso em 5 out.23.

<https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>
 Acesso em 8 out.23.

https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1

Acesso em 9 out.23.

Citando a filósofa Viviane Mosé: "A escola é o lugar onde a gente pode discutir o contemporâneo. Porque atravessa o espaço escolar todos os desafios contemporâneos."
(MOSÉ, Viviane)

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf

Acesso em 9 out.23.

<https://revistacrescer.globo.com/Colunistas/Daniel-Becker-Pediatria-integral/noticia/2022/08/uma-crianca-exposta-ao-tiktok-esta-sujeita-prejuizos-fisicos-mentais-emocionais-e-sociais-serissimos-diz-pediatra-daniel-becker.html>

Acesso em 10 out.23.

<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/19/superlotacao-das-utis-fantastico-mostra-a-situacao-critica-em-capitais-por-cao-da-covid-19.ghtml>

Acesso em 10 out.23.

<https://prefeitura.rio/educacao/sme-atualiza-protocolo-sanitario-nas-unidades-escolares/>

Acesso em 12 out.23.

Cossia T, Andrade MFR. Contribuições da meditação em âmbito escolar. *Rev Interfaces Educ* 2020;11(31):153-76.

» <http://dx.doi.org/10.26514/inter.v11i31.4111>

Acesso em 13 out.23.

Moura T. [Internet]. Brasília: Correio Braziliense; c2022. [citado em 2023 Fev 22]. Disponível em:

» <https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2022/05/5007668-escolas-investem-em-meditacao-para-auxiliar-no-controle-das-emocoes.html>

Acesso em 13 out.23.

RUSSEFF, Janaína Meira.

“O Que Foi Que Aconteceu? Inventário artístico-pedagógico Do Ensino Do Teatro Fluminense Nos Tempos De Pandemia”. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas* 3, no. 42 (dezembro 13, 2021): 1–34.

<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20408>.

Acesso em 5 out.23.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Martins Fontes.

[file:///Users/pedro/Documents/A experiência e arte_John Dewey.pdf](file:///Users/pedro/Documents/A%20experi%C3%ancia%20e%20arte%20_John%20Dewey.pdf)

Acesso em 5 nov. 23.

PIAGET, Jean. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os **Pensadores**)

<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019238/pdf>

Acesso em 20 nov.23.

WACHOWICZ, Fatima. O treinamento Viewpoints: conexões entre corpo e cognição, prática como pesquisa. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Dança, UFBA; Professor Adjunto; CAPES.

Maria Fonseca Falkembach; Gessi de Almeida Könzgen
Princípios Pedagógicos Inerentes aos Procedimentos dos Viewpoints: Possíveis contribuições para desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas. 2014
<https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28688>
Acesso em 20 nov.23.

Fabiano Lodi
Prática Artística Continuada na Siti Company: reflexões sobre treinamento e direção teatral na perspectiva de Anne Bogart, 2014.
<https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28687>
Acesso em 20 nov.23.

Ana Paula Zanandréa
O Sexto Sentido do Ator: a Importância da Percepção Cinestésica no Teatro. 2013
<https://seer.ufrgs.br/index.php/cenamov/article/view/35729/2634>
Acesso em 20 nov.23.

Bárbara De Moraes Eburneo
O Ensino de Yoga na Escola: Possibilidades e Desafio
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1a035a4d-d2a2-47e4-a836-f2ba20dac05f/content>
Acesso em 20 nov.23.