

A ESCOLA, A RUA E SEUS ATORES
A PERFORMANCE E O TEATRO EM DIFERENTES ESPAÇOS E CONTEXTOS

Renata Flaiban Zanete (FEUSP)
Hercilia Tavares De Miranda

*"A visão de uma figura mascarada, como pura experiência estética,
nos transporta para além da vida quotidiana,
para um mundo onde reina algo diferente da claridade do dia:
o mundo do selvagem, da criança e do poeta, o mundo do jogo."*

Huizinga

Para começo de jogo

O presente trabalho busca investigar a fruição artística (um dos eixos de ensino e aprendizagem propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - arte para o ensino fundamental) no espaço escolar e na rua. Procuraremos traçar um paralelo, apontando diferenças, semelhanças e especificidades da apreciação de uma performance (ou peça teatral) nestes espaços, a partir dos atores que neles atuam: professores, alunos, artistas e *passantes*. Apresentamos neste texto reflexões desenvolvidas em pesquisa de Mestrado que encontra-se em andamento.

A fruição artística, enquanto modo de aprendizado artístico, não é senso comum, pelas observações que temos feito, em escolas públicas. Precisa ser incorporada a uma tradição que está mais voltada para o pensamento de que arte se aprende apenas pela "livre expressão" ou pela "aprendizagem de técnicas", ou seja, bastante centrada no fazer artístico.

Por outro lado, o que significa colocar-se, profissionalmente, como mediador? Antes de mais nada significa colocar-se *entre*, numa posição relacional. Pressupõe, logo de início, uma abertura para diferentes pólos, uma predisposição permanente para a negociação e a flexibilidade. O mediador, *a priori*, deve conhecer ao menos alguns princípios básicos a respeito dos dois pólos que estará mediando, o que não significa que irá dominar completamente o caminho que será trilhado e como isto será feito.

Buscando parceiros interessados em jogar

"Algo deve ser feito para que o aluno possa ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal etc.)."

Rodari

Nos levantamentos que fizemos até o momento, não encontramos pesquisas que tratem do significado atribuído pelos atores da escola (alunos e professores), a respeito de apresentações teatrais que se dão neste ambiente. Com relação a performances, então, pode-se imaginar a lacuna existente, se levarmos em conta que trata-se de linguagem ainda menos disseminada que o teatro tradicional. Cohen (1989: 26) assinala que "... enveredou-se, nas publicações de artes cênicas, pelos textos dramáticos e pelo teatro engajado, na linha brechtiana, criando-se um vácuo para toda produção voltada para o imagético, para o não-verbal... Essa mesma carência verifica-se em escolas e centros de formação de artistas, onde, em termos de teatro, praticamente ainda somente se trabalha com o Método de Stanislavski e com montagens totalmente apoiadas na dramaturgia."

A partir dos anos 60 deste nosso século (com happenings, performances, arte ambiental etc.) presenciamos certas quebras de fronteiras (Galard, 1997): entre as diversas linguagens artísticas, entre o artista e o público, entre o espaço da obra/atuação e o espaço da recepção, entre a arte e a vida. Como estas mudanças surgem (ou não) no que se refere ao ensino da arte na educação básica, por exemplo, em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Concordamos com Ferraz & Fusari (1993:56) ao afirmarem que "... com o aprimoramento das potencialidades perceptivas das crianças, pode-se enriquecer suas experiências de conhecimento artístico e estético. E isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, ouvir, tocar, enfim perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta." Temos então a necessidade de um professor que seja mediador entre crianças e obras ou manifestações artísticas. Propiciar situações em que o professor seja levado a desempenhar este papel e conscientizar-se dele

parece-nos de fundamental importância.

Faz-se necessário também que a escola seja um campo aberto à cultura do mundo, no intuito de que, como diz Rodari (1982:143), assistamos à "derrubada dos muros do *reformatório*".

Investigando os sentidos atribuídos por alunos, professores e artistas a apresentações performáticas e/ou teatrais realizadas no interior da escola, pretendemos contribuir para o avanço nas discussões acerca dos múltiplos relacionamentos possíveis entre as manifestações artísticas e a escola.

Até o presente momento (março/2001), realizamos entrevistas com artistas, buscando perceber como concebem as semelhanças e diferenças entre os espaços escolar e da rua como locais da apresentação e fruição artísticas. Produzimos também registros escritos, do observado antes, durante e após a realização de apresentações performáticas em espaços públicos, como parques e praças, e algumas escolas. Estão previstos, no cronograma de trabalho para 2001: gravação em fitas K7 de comentários espontâneos feitos pelo público durante as apresentações; videogravação de situações de fruição; entrevistas com professores, tentando captar como concebem a interação de alunos com um trabalho performático/teatral no ambiente escolar, bem como seu papel mediador; entrevistas com crianças e adultos, na rua; proposição de atividades artísticas e/ou lúdicas nas quais os alunos sejam levados a refletir e expressar-se sobre o experimentado na fruição da performance, por meio de alguma produção própria (desenho e redação, por exemplo)

Buscando formular as regras do jogo

*“Todo o jogo cria um mundo dentro de um mundo -
um território com leis próprias”*

Eric Bentley

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) de 20/12/96, a Arte, após muitas discussões, foi mantida como componente curricular obrigatório. Na lei anterior, a LDB de 1971 (e portanto há bem pouco tempo) a “Educação Artística” (como muitos

professores ainda insistem em chamar a disciplina) era considerada “atividade educativa”. Percebemos então, nos dias atuais, um avanço em relação ao *posicionamento da disciplina* dentro da grade curricular. Mas que condições são dadas aos professores para que desenvolvam, com seus alunos, um ensino de Arte consistente, de qualidade?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – arte (1997) colocam alguns pilares a serem observados pelos professores no desenvolvimento de suas aulas. A fruição artística é um dos eixos propostos pelos PCNs – arte, para o ensino de arte, no nível fundamental. Compõe, com o fazer artístico e a contextualização de obras de arte e seus autores no panorama da história da arte e das sociedades como um todo, o que ficou conhecido, no Brasil, como Proposta Triangular para o ensino de arte, divulgada desde a década de 80 pela educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa.

Ferraz & Fusari (1993) argumentam que, quando as crianças, que praticam atividades artísticas, têm contato com obras de arte "percebe-se que elas adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir, veremos quantas descobertas instigantes poderão ocorrer." (p. 50).

No ensino fundamental, temos professores polivalentes que, portanto, trabalham com o componente curricular Arte sem formação específica. Mas isto também ocorre em relação a outras áreas do conhecimento. Fazemos nossas as palavras de Ferraz & Fusari (1993: 49): "No encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos" e ainda , "Como pretendemos verificar as mediações culturais dos educadores na vida da criança... é preciso considerar, então, essa amplitude do mundo cultural de nossos dias." (p. 43).

Sobre performance, Cohen (1989) esclarece que trata-se de linguagem híbrida, geralmente no limite das artes plásticas com as cênicas, com abertura para o improviso, sem um local específico para sua realização. Em sua origem está a *body art*, na qual o artista é sujeito e

objeto de sua arte. As habilidades do artista ganham destaque, muitas vezes importando mais o *como* faz do que o *o que* faz. Via de regra, uma performance caracteriza-se por ser uma manifestação que se dá, no tempo e no espaço, imprescindivelmente com a presença de um atuante e do público. O texto, também segundo Cohen, deve ser encarado, neste tipo de apresentação, no sentido semiológico, isto é, tanto pode ser um conjunto de signos simbólicos (verbais), icônicos (imagéticos) ou mesmo indiciais. Na relação com o público, um trabalho performático pode estar mais voltado para uma forma estética ou para uma forma ritual, o que nos leva a ter, no primeiro caso, fruidores/espectadores e, no segundo, um público participante.

Glusberg (1987) destaca que, nas performances, há uma combinação de gestualidades: mágicas, místicas, lúdicas e cotidianas. Diz ainda que "A repetição de ações numa performance parece monótona. Mas depois de algum tempo, os gestos estão modulados e a função comunicacional da performance emerge. É que, em repouso ou em movimento, o corpo sempre estará comunicando." (p. 117). E ainda, num outro trecho: "... podemos ver a verdadeira natureza da performance: a do sonho, a de um processo onírico que supera a experiência imediata e envolve em suas brumas as ações concretas. Em suma, a performance é uma realização de desejos." (p. 110).

Conforme André (1995), as pesquisas etnográficas na área de educação têm procurado captar principalmente o cotidiano das escolas, por meio de observações, procedimentos e registros variados.

Sabemos que apresentações teatrais costumam ocorrer no interior de escolas de ensino fundamental, no entanto, conforme já salientado anteriormente, não temos conhecimento de investigações que estejam sendo feitas a respeito do sentido atribuído por alunos, professores e artistas a respeito de tais manifestações no interior do ambiente escolar.

Buscando novos jogos

*"A imobilidade não é um obstáculo para a sensação de movimento.
É um movimento colocado num nível que não leva junto o corpo do*

*espectador,
mas simplesmente suas mentes."*

Matisse

Temos realizado apresentações artísticas performáticas desde janeiro de 1998, principalmente em espaços públicos da cidade de São Paulo, como o Parque do Ibirapuera e a Praça Benedito Calixto, localizada no bairro de Pinheiros. São "estátuas/bonecas vivas" que se colocam em posições estáticas desafiadoras, inquietantes, mas que não ficam o tempo todo paradas. A imobilidade atrai a atenção das pessoas e mexe com suas percepções e sensibilidades. As bonecas remetem à infância, à magia das bailarinas de caixinhas de música, ao mundo do faz-de-conta, a histórias vividas que passam a ser compartilhadas, pelo público, com pessoas que estejam ao redor. Captada a atenção, delicadas formas de comunicação se instauram, principalmente com o público infantil: como podemos nos relacionar sem a fala? Surgem então diálogos feitos exclusivamente por piscadas de olhos, movimentações corporais dançadas, acenos e beijos.

Convidada a fazer apresentações em escolas, para minha surpresa, surgiram em maior quantidade do que no espaço público manifestações de agressividade ou então a necessidade de tocar o corpo da artista, por parte dos alunos-espectadores. Somos levados a pensar: por que isto ocorre? Algumas hipóteses, buscando explicação, têm surgido, advindas inclusive de conversas com professores que presenciaram atitudes agressivas de crianças em escolas. Vejamos:

- Quando temos uma relação numérica do tipo *muitas crianças para poucos adultos*, o grupo infantil se sente encorajado e fortalecido para testar limites;

- A formação dos professores tem sido frágil, não dando conta de que percebam seu importante papel mediador na relação aluno-manifestação artística;

- Os professores talvez não tenham autoridade sobre seus alunos por confundir a necessidade de limites com autoritarismo;

- A escola não é vista como um "centro de cultura", assim, manifestações que fogem à regra habitual provocam certas rupturas que

deixam os atores envolvidos (no caso, professores, alunos, artistas) sem saber ao certo como agir.

Tais hipóteses estarão sendo examinadas, revistas, fundamentadas (ou não), mediante o desenvolvimento da pesquisa que aqui apresentamos.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. "Avanços no conhecimento etnográfico da escola".
In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.6.
- COHEN, R. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1989.
- FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GALARD, Jean. *A beleza do gesto - Uma estética das condutas*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- GLUSBERG, J. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971.
- MARINA, J. A. *Teoria da Inteligência Criadora*. Lisboa, Anagrama, 1995.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

Questões da Pesquisa

Título do Trabalho

Autor

Referências Bibliográficas

Resumo da Pesquisa

Referencial Teórico

Metodologia

Referências Pessoais