

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

**TÉCNICA DE MANIPULAÇÃO DIRETA-VISÍVEL COMO DISPOSITIVO
PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE ALTERIDADE COM ESTUDANTES DO
ENSINO REGULAR**

MARCELO SILVA MENDES

Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Artes – Prof Artes, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes. Orientador Profº. Drº André Luiz Antunes Carreira Neto

Florianópolis, 19 de Julho de 2018

**TÉCNICA DE MANIPULAÇÃO DIRETA-VISÍVEL COMO DISPOSITIVO
PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE ALTERIDADE COM ESTUDANTES DO
ENSINO REGULAR**

Marcelo Mendes

RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria da Glória Viríssimo de Farias localizada em Biguaçu, município pertencente à Grande Florianópolis, em Santa Catarina. A pesquisa foi realizada no terceiro bimestre de 2016, primeiro bimestre de 2017 e primeiro bimestre de 2018. Neste campo foi desenvolvida uma proposta pedagógica baseada no uso do teatro de bonecos experimentando a técnica de animação direta-visível com os estudantes nas aulas da disciplina de Artes. O objetivo da pesquisa foi experimentar a relação entre os princípios técnicos da linguagem do teatro de bonecos (foco e concentração) e a conscientização corporal, a partir do uso de técnicas somáticas (Eutonia e técnica Klauss Vianna). A implementação desta proposta pedagógica permitiu que fosse realizada uma reflexão sobre as possibilidades do uso do teatro de bonecos como dispositivo pedagógico. Esta estratégia de ação esteve relacionada com a exploração da criação, no ambiente de ensino, dentro de uma atmosfera de valorização da alteridade como elemento de reflexão e questionamento das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Palavras-chave: Escola. Teatro de bonecos. Alteridade. Dispositivo pedagógico.

**PUPPET THEATER AS A PEDAGOGICAL TOOL: AN EXPERIENCE OF ACTIVIES
WITH REGULAR SCHOOL STUDENTS**

Marcelo Mendes

ABSTRACT

This article presents the study developed at Profª Maria da Glória Viríssimo de Farias Secondary State School, located in Biguaçu, a city in the greater area of Florianópolis, Santa Catarina. The study was conducted during the third bimester of 2016, first, bimester of 2016 and first bimester of 2018. Within this field of research, a pedagogical proposal was developed based on the use of a puppet theater, by experimenting the direct-visible animation technique with the students in the Art classes. The objective of the study was to experiment the relationship between the technical principles of the puppet theater language (focus and concentration) and body awareness, based on the use of somatic techniques (eutonia and

Klauss Vianna technique). The implementation of this pedagogical proposal allowed the conduction of a reflection related to the possibilities of the use of the puppet theater as a pedagogical tool. This strategy of action was related to the exploration of creativity, in the school environment, inside an atmosphere of value of the alterity (otherness) as an element of reflection and questioning of the pedagogical practices of teaching and learning within the school context.

Keywords: School. Puppet theater, Alterity, Pedagogical tools.

Apresentação

Este artigo atende aos requisitos para concluir o curso de Mestrado Profissional em Artes, mas ao mesmo tempo é um relato de minha experiência docente e uma reflexão sobre as possibilidades transformadoras da prática na sala de aula. Nesses dias tão sombrios é preciso e necessário que busquemos outras formas de ser professor. De tentar entender no que nos transformamos em função da nossa profissão de professor na sala de aula. Isso exige pensar também uma outra escola. Inevitavelmente, uma outra sociedade. No entanto, isso não é possível num passe de mágica. Somente passo a passo. Lentamente. Nesse sentido, se nos debruçássemos sobre esse passo a passo, conseguiríamos obter respostas e fazer propostas pedagógicas alternativas à educação? Isso possibilitaria que nós professores também nos transformássemos lentamente a partir dessas propostas pedagógicas alternativas e inovadoras.

Depois de algum tempo refletindo sobre estas questões, agora, é mais fácil falar desse lugar, do lugar no qual atuo há pelo menos dezoito anos como professor de artes, sendo quinze anos numa mesma escola. Mas descrever este processo que você vive enquanto se transforma me parece difícil. De qualquer modo, passados dezoito anos como professor na rede de ensino, sendo quinze anos somente com Ensino Médio, me parece um pouco mais confortável e me sinto seguro em falar desse lugar.

O professor que trabalha e atua na escola com quarenta horas/aula não tem condições facilitadas pelo governo para, depois de sua jornada na sala de aula, voltar a estudar ou elaborar relatórios reflexivos sobre sua prática. Isso só ocorreria se esse professor fosse uma exceção, ou quem sabe um “professor-etc”¹. No meu caso, iniciar o mestrado profissional foi a mesma coisa que acionar um motor. Abriram-se novas possibilidades de pensar sobre aquilo que eu fazia. Esta mudança permitiu que os movimentos internos e externos fossem acionados como um novo estímulo. Esse movimento foi disparado por uma combinação de aspectos que estavam conectados sem que eu ao menos tivesse completa consciência de que existiam.

O programa de mestrado profissional trouxe a teoria em forma de prática e a prática em forma de teoria. A possibilidade de que o professor de sala de aula realizasse uma pesquisa na escola na qual o seu objeto de estudo fosse a sua própria trajetória como professor, ou que o seu espaço de atuação, o seu contexto de trabalho, fosse o seu próprio

¹ O conceito “artista-etc.”, cunhado por Ricardo Basbaum, para compartilhar a ideia do “artista-professor”. Esta perspectiva utiliza técnicas e métodos pedagógicos como estratégias poéticas para produzir novas possibilidades para a arte e para o ensino (VIDOR, p. 19, 2010)

material de investigação, seu objeto de estudo. Esta foi uma possibilidade real e concreta de realizar ação pedagógica que integrasse teoria e prática. Esse programa permitiu melhorar a formação dos professores da rede de ensino na educação do país. Foi também uma expansão do ser professor em sala de aula. Uma espécie de dilatação dos corpos. Foi possível propiciar ao professor condições mínimas para capacitar-se.

O mestrado profissional possibilitou um processo de reflexão enquanto líamos e debatíamos com os professores e colegas de mestrado. Ou seja, enquanto atuamos em sala de aula, voltamos para a universidade para analisar nossa trajetória e prática. Depois reelaborávamos nossas concepções e metodologias que se movimentavam em direção a uma educação transformadora. Por isso, cursar este mestrado me possibilitou aproximar o papel de professor que construí e fui construindo ao longo desses dezoito anos com as exigências e necessidades de uma educação emancipadora e comprometida com reflexões críticas sobre a educação formal brasileira.

Assim que me formei, em 1997, passei a lecionar e tive experiências em diferentes escolas municipais de Florianópolis como professor substituto. Escolas como Henrique Veras, Vitor Miguel e EJA. Porém, a partir de 2001, ingressei na rede pública como professor concursado, me efetivando, inicialmente, em dois concursos. O primeiro na Escola Estadual Laura Lima, no bairro Saco Grande, em Florianópolis, e o segundo também em Florianópolis, porém, numa escola municipal, a Anísio Teixeira, no bairro da Costeira do Pirajubaé.

Em 2003, me transferi da escola do estado, Laura Lima, para a Escola Prof.^a Maria da Glória, no município de Biguaçu, onde atuo até hoje. Consolidei, de lá para cá, meu trabalho de professor de quarentas horas semanais na escola do estado de Ensino Médio no município de Biguaçu. Nessa escola, em que atuo como professor de artes, não abordo apenas conteúdo da história do teatro, ou enceno espetáculos teatrais na escola em datas comemorativas e eventos educativos e culturais. Acredito que o professor da sala de aula na escola seja obrigado, muitas vezes, a transitar por outras linguagens artísticas, seja por falta de recursos ou de estruturas físicas em condições apropriadas para desenvolver sua linguagem de formação. Ou seja porque os estudantes se recusam a participar do trabalho proposto na linguagem de sua formação.

Na atualidade, é justo que busquemos alternativas que possam contribuir com a construção de possibilidades e que estas provoquem transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem. Além de se tratar de um contexto da escola, é necessário engajar-se em propor um projeto que vislumbre em sua concepção que devemos possibilitar uma educação que não valorize apenas o desenvolvimento da inteligência racional ou para a

competição. Mas que desenvolva uma educação que equilibre a relação entre a razão e as emoções. Em outras palavras, uma educação para a bondade, o autoconhecimento e para a cooperação entre os indivíduos. Talvez possamos mais tarde, de posse deste material teórico-prático elaborado e produzido com e pelos estudantes, propor reflexões críticas e questionamentos solidários em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes na escola contemporânea. Este texto é uma síntese da minha experiência como docente na rede pública contaminado e interferido pela minha experiência como estudante do PROF ARTES.

Introdução

Temos na contemporaneidade inúmeros desafios a ser superados. Desafios tanto do ponto de vista da exigência de uma economia sustentável, por exemplo, ou de pensar novas estratégias para ensinar e para aprender diante de uma sociedade cada vez mais globalizada e complexa. A educação, nesse sentido, passa por dificuldades que transcendem apenas questões econômicas ou de infraestrutura. Os casos de violência no ambiente escolar, estudantes apáticos ou indisciplinados em sala de aula são exemplos comuns. No entanto, turmas com trinta a trinta e cinco estudantes também contribuem para o agravamento desse contexto complexo e difícil que é a sala de aula.

Ao mesmo tempo, a estrutura curricular e o funcionamento escolar seguem, quase sempre, a mesma dinâmica de décadas atrás, como, por exemplo, a disposição das disciplinas com seus horários rígidos entre quarenta e cinquenta minutos. Ou ainda a pouca autonomia para se criar novas disciplinas curriculares que possam ter mais relação com a complexidade que a sociedade atual vive. Por fim, mas não menos importante, a necessidade de reduzir a carga horária dos professores em sala de aula para permitir uma melhor elaboração e execução de projetos inovadores no contexto escolar.

Durante o processo de investigação sobre o uso do teatro de bonecos no contexto escolar e na sala de aula, pouco material bibliográfico foi encontrado. A maioria dos trabalhos publicados geralmente abordavam a área de atuação e direção. Num primeiro momento, isto revela uma espécie de escassez na quantidade de pesquisas acadêmicas que integram teatro de animação e escola, ou seja, pesquisas sobre o uso do teatro de bonecos ou das formas animadas dentro do ensino regular. Na pesquisa de mestrado de Reginaldo Maurício Ferreira, ele declara que

as publicações encontradas, e que têm se multiplicado recentemente, com destaque para a Revista Móin-Móin, foram na área de atuação e direção e pouco falam sobre a realidade do teatro de bonecos na sala de aula, embora se destacam as revistas de número seis e catorze sobre educação. (FERREIRA, 2016, p. 130)

Fica evidente nesta fala de Ferreira que há pouco material investigativo publicado sobre o universo do teatro de bonecos em relação ao contexto escolar regular, a sua utilização como estratégia pedagógica ou metodológica. Embora perceba-se historicamente tanto a relação entre o boneco e a infância quanto a aproximação entre a escola e o uso dos bonecos no contexto escolar, por que existe tão pouco material investigativo? De qualquer forma é curioso que o universo do teatro de bonecos em particular, que sempre esteve no ambiente escolar, seja pelas suas qualidades de brinquedo, quanto pelo seu potencial pedagógico, não esteja presente nas pesquisas, uma vez que, ao longo dos tempos, o “boneco” sempre esteve entre os indivíduos. Seja em festas religiosas ou nas brincadeiras populares, o boneco nunca se distanciou dos seres humanos.

Nesse sentido, é importante perguntar por que uma linguagem cênica de extrema potência, com princípios e regras próprias e específicas, tenha pouco material publicado ou em processo de investigação relacionado ao contexto escolar? Será que a aproximação entre escola e teatro de bonecos, embora antiga, não conseguiu integrar de fato o animador, o boneco, o público e, principalmente, o educador?

A educação no Brasil precisa de investimentos, mudanças na estrutura curricular, mas necessita, antes de qualquer coisa, repensar sua concepção de educação e portanto de ensino, tal como: quem define estes conteúdos e para quê? Qual é a sociedade que queremos e qual o ser humano que queremos formar a partir da escola atual? Para que essas perguntas não fiquem sem respostas é necessário que repensem uma escola voltada não apenas para o mercado de trabalho ou para o ingresso na universidade. Os estudantes são mais que resultados ou classificações.

Por isso, reitero que os investimentos na educação não passam apenas pelo aspecto econômico, mas, sim pela transformação do modelo de sociedade que estamos formando. Relaciono isso com a situação explicitada no documento elaborado no Fórum Nacional de Educação - FNE, Brasília-DF, de maio de 2013, que diz que as dificuldades na educação brasileira são a defasagem idade/série, o abandono escolar, a melhora dos processos formativos dos estudantes e a promoção de propostas inovadoras para permitir a inclusão.

Embora haja inúmeros investimentos e esforços empreendidos nos últimos anos na Educação Fundamental e no Ensino Médio, ainda encontramos problemas significativos, principalmente, no que diz respeito às políticas públicas de educação. Como por exemplo, a defasagem idade-série/ano, a inadequada e/ou insuficiente formação de professores, a frágil gestão escolar, a falta de recursos e materiais pedagógicos, a fragilidade e inadequação dos prédios escolares, o tempo oferecido para o processo educativo e, por último, mas não menos importante, as baixas taxas de aprovação e altas taxas de reprovação e de abandono escolar (FNE, 2013, p. 48).

Nesta mesma direção, um dos maiores desafios que a educação tinha era universalizar o Ensino Médio até 2016 (FNE, 2013)², bem como apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras e articuladas à ampliação do tempo dos estudantes nas escolas, garantindo uma formação integral. Mas para isso é preciso, também, um currículo mais dinâmico (FNE, 2013, p. 55).

Além disso, temos o aumento da violência escolar como uma realidade cada vez mais concreta e preocupante. No jornal *O Estado de São Paulo*, a desembargadora Leila Mariano diz que a sentença judicial não basta para atenuar a violência escolar. "Na escola, as relações são continuadas. A professora e o aluno que brigam estão ali no dia seguinte. Se a gente não resolve o problema emocional deles, a questão não vai parar aí", afirma a desembargadora.

Na mesma reportagem, o pesquisador Renato Alves, do Núcleo de Estudos da violência da USP, diz que ninguém dá um soco do nada. "A violência física é a ponta de um iceberg de outras violências que acontecem e não são tratadas." Ele ainda diz que as escolas já não se preocupam mais em estimular o bom relacionamento, como no passado. Segundo esse pesquisador, o problema estaria na ênfase excessiva no vestibular, que privilegiou o individualismo em detrimento do estímulo à convivência. Em outras palavras, preservamos uma educação do século XIX para estudantes do século XXI, com uma linguagem que não chega aos jovens, afirma Miriam Abramovay, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

Sabemos das diferenças que existem entre escolas privadas e escolas públicas, principalmente, no que diz respeito aos aspectos de infraestrutura, as condições sócio econômicas dos seus frequentadores, os salários dos professores e até mesmo às estratégias pedagógicas entre essas realidades de ensino. No entanto, acredito que o aspecto que mais atrapalha o desenvolvimento da educação de qualidade no país são concepções pedagógicas e

² Esta informação foi retirada do documento elaborado no Fórum Nacional de Educação - FNE, em Brasília-DF, maio de 2013.

metodológicas antigas e conservadoras. Apesar dos grandes avanços no campo teórico e experimental na área da educação, o que fica evidente quando vemos a produção da pesquisa nos cursos de pós-graduação e na bibliografia disponível é que no terreno da escola há ainda uma grande defasagem com relação a essas referências. A cultura da escola se mostra resistente e conservadora de modo que permanecem práticas antigas.

Por isso, problemas como desinteresse dos estudantes nas atividades em sala de aula ou a não entrega dos trabalhos e tarefas solicitadas para casa estão além da necessidade na ordem de investimentos, assim como atitudes de desrespeito por parte dos estudantes com professores e funcionários da escola ou ainda o aumento de casos de violência verbal e física entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes.

Acredito que precisamos de criatividade e coragem para mudar aquilo que não vem dando muito certo. Ou seja, é necessário elaborarmos metodologias e estratégias pedagógicas a partir de concepções inovadoras em educação. Por isso, apresentar alternativas na área da educação parece condizente com a necessidade de mudanças, principalmente se considerarmos que os casos de violência escolar, as defasagens idade/série ou os índices de reprovação e desistência escolar vêm aumentando a cada ano que passa (FNE, 2013).

Desta maneira, precisamos elaborar estratégias que possam servir de referencial para reflexões, ao mesmo tempo em que nos apontem outras direções e auxiliem pedagogicamente a resolver ou pelo menos amenizar estes paradoxos. Tratei minha pesquisa na escola, que fundamenta esse artigo, como uma forma de colaborar, através de uma prática pedagógica, para ampliar o campo de conhecimento. Por isso, apresento esse projeto em forma de proposta pedagógica no contexto escolar com o desejo de produzir um material teórico-prático que possa estimular a elaboração de estratégias que ajudem a superar as contradições que a educação enfrenta na atualidade. Inscrevo minha experiência no terreno da ação que afirma o potencial das práticas criativas como transformadoras.

A proposta pedagógica que discuto neste texto foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria da Glória Viríssimo de Faria e na Escola Básica José Brasilício ambas, localizada no município de Biguaçu, pertencente à Grande Florianópolis, em Santa. Este foi meu campo de pesquisa do Mestrado Profissional em Artes (PROF ARTES), baseado no uso do teatro de bonecos na técnica de animação direta-visível, com os estudantes dessa escola, no contexto das aulas da disciplina de Artes.

O objetivo da pesquisa foi experimentar a relação entre os princípios técnicos da linguagem, os aspectos relevantes do processo de conscientização corporal e a importância da experiência de alteridade a partir do uso do teatro de bonecos como dispositivo pedagógico.

Esta estratégia de ação esteve relacionada com a exploração da criação, no ambiente de ensino, de uma atmosfera de respeito à alteridade, de modo que fosse possível o desenvolvimento de reflexões e questionamentos sobre práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar regular.

Nesta experiência a metodologia de trabalho foi estruturada a partir do processo de conscientização corporal, que utilizou alguns exercícios de Eutonia, como por exemplo: contato consciente, contato consigo e com o outro e contato com objetos (VISHNIVETZ, 1995), os exercícios destinados a bonecos articulados com animação direta-visível, (AMARAL, 2002) e os princípios técnicos fundamentais do teatro de bonecos. (BELTRAME, 2003), além de utilizar a técnica Klauss Vianna, a partir do movimento consciente.

Nesta reflexão sobre o plano de desenvolvimento da proposta pedagógica, defendo aspectos que justificam o trabalho com o universo do teatro de bonecos no contexto da sala de aula para um trabalho com estudantes do Ensino Médio. O objeto da pesquisa se concentrou na técnica de animação de boneco de manipulação direta-visível, porém combinada com a presença de estudantes-animadores “neutros” na cena.

Nesta pesquisa atribuí um papel importante ao processo de conscientização corporal como fundamental neste tipo de trabalho artístico. Cabe ainda ressaltar que minha abordagem considerou que o teatro de bonecos é uma linguagem essencialmente interdisciplinar, híbrida e produtora de afeto. Esta é uma baliza fundamental que orienta minha proposta experimental na escola. Outro aspecto importante na escolha desta linguagem cênica foi a necessidade de fomentar no ambiente escolar uma atmosfera prática de vivência artística. Esta prática deve ser encarada como necessidade de preparação corporal destes corpos que animam os bonecos.

Ao mesmo tempo, isto exigiu um processo de construção das animações que comprometeu os estudantes fisicamente. Foi necessário o uso do corpo tanto como instrumento expressivo como de suporte estético, assim a fusão teoria e prática se tornam interdependentes e inerentes.

Neste aspecto, o teatro de bonecos propõe fundamentalmente uma ideia e movimentos materializados no espaço. Uma coisa não existe sem a outra. O conhecimento sem ação pedagógica restringe o potencial das informações e dos conteúdos. Nesse sentido, trazer o universo do teatro de bonecos como uma possibilidade concreta de reunir em um mesmo processo de trabalho pedagógico procedimentos metodológicos, características interdisciplinares, como também princípios técnicos fundamentais da linguagem me parece

condizente com as demandas enfrentadas, principalmente, pela educação pública na atualidade.

Além disto, não menos importante é provocar a experiência de utilizar o teatro de bonecos como dispositivo pedagógico que possibilite o desenvolvimento da sensibilização, percepção e conscientização corporal e reafirmar a importância da experiência artística no contexto escolar dentro da perspectiva da educação somática.

A aproximação desses dois universos, a educação somática e o teatro de bonecos no contexto escolar regular, que conformam o campo da minha pesquisa, é algo recente para mim. E justifico minha escolha teórica e metodológica pela necessidade de valorizar o autoconhecimento a partir da propriocepção com estudantes do ensino regular. Considero que isso é significativo diante da necessidade de repensar estratégias pedagógicas que utilizem diferentes técnicas e métodos que possibilitem novos processos de ensino e aprendizagem.

Atuo como professor há quinze anos numa mesma escola na disciplina de Artes na rede estadual de Santa Catarina, no município de Biguaçu. Nessa comunidade escolar, venho desenvolvendo diferentes trabalhos e projetos em sala de aula com estudantes do Ensino Médio. Neste ambiente já trabalhei com a construção de móveis com materiais recicláveis, painéis de pintura, confecção de máscaras e de bonecos, como, também, com projeto de rádio escola, cinema de animação e vídeos elaborados através do celular.

Embora seja licenciado em Artes Cênicas, não me restringi a abordar conteúdo da minha área e explorei também outras áreas do universo artístico. É bem verdade que turmas numerosas e uma carga horária menor em relação a outras disciplinas nos intimidam e dificultam, muitas vezes, a realização de atividades e propostas metodológicas que envolvam as linguagens do teatro ou da dança. Mas mesmo nestas condições isso não é impossível.

Por outro lado, existem outros aspectos que dificultam e desestimulam os docentes e os estudantes, como por exemplo, a falta de salas apropriadas para a realização de atividades que utilizam o corpo tanto como instrumento de trabalho quanto de material de expressão artística. Outro aspecto que compromete o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza (trabalho corporal) é o número elevado de estudantes por sala de aula (entre trinta e trinta e cinco pessoas), além do pouco tempo de aula (quarenta e cinco minutos).

Por isso, manusear o universo do teatro de bonecos na pesquisa de mestrado profissional era, ao mesmo tempo, desafiador e familiar. Ou seja, familiar porque conciliava a experiência de vida que eu tinha em trabalhos manuais e as experiências adquiridas durante o curso de Artes Cênicas na UDESC, especificamente, nas disciplinas referentes ao universo do teatro de animação (teatro de bonecos, de máscaras e de sombra). Desafiador porque o tempo

curto das aulas e o número expressivo de estudantes por sala são elementos que exigem um redimensionamento tanto do uso de materiais quanto da sequência das atividades programadas para cada aula.

Por isso, quando me confrontei com a obrigatoriedade de apresentação de um pré-projeto como um dos critérios de seleção para ingressar no programa de mestrado profissional, escolhi o teatro de animação como estratégia de ação pedagógica. Acredito que o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento deva considerar, além dos princípios teóricos e abstratos, a abordagem do conhecimento numa perspectiva mais subjetiva, artística e corporal. Ou seja, uma abordagem mais prática com ênfase no amadurecimento emocional. Um outro aspecto que contribuiu na escolha do teatro de bonecos é o seu apelo emocional e, portanto, seu poder transformador. Considero que os materiais que compõem o teatro de bonecos favorecem aproximações mais afetivas com a prática cênica. Em primeiro lugar, o próprio boneco oferece a abertura de um espaço lúdico porque sempre há, na manipulação da forma animada, um jogo de imaginação de vida no objeto inanimado. Um segundo elemento se refere à afetividade entre o construtor do objeto e seu objeto. Considero que este vínculo permite supor a possibilidade de uma experiência emocional que poderia produzir experiências transformadoras entre os praticantes porque reforçaria os elementos lúdicos do fazer artístico.

Digo isso porque os estudantes apresentam concretamente esses estados afetivos e emocionais, segundo os comentários e as atitudes observadas durante o processo de execução da proposta tanto nos momentos da confecção e construção das animações quanto durante as improvisações das cenas elaboradas pelos estudantes. Isto é evidente no comentário da estudante do primeiro ano durante uma apresentação de resultados: "... dá até vontade de chorar, professor".

Assim percebo que essa linguagem cênica oferece aos envolvidos uma abertura para os aspectos afetivos e emocionais que contribui no conhecimento de si e dos "outros". Ou seja, uma abertura para uma outra perspectiva das coisas, do mundo e de si mesmo. Segundo Margareta Niculescu, "o mundo das artes da cena olha com aumento de interesse para a marionete, cujas proezas abrem perspectivas, sugerem o questionamento da rotina e do que está excessivamente instalado" (NICULESCU, 2009, p. 15). Desta forma, a linguagem do teatro de bonecos permite que os participantes atores e plateia possam desfrutar de uma experiência artística em teatro que instigue outros olhares sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Em outras palavras, o teatro de bonecos permite enxergarmos aquilo que está

cristalizado e, por isso, nos oferece uma forma de repensar as rotinas. E neste caso, principalmente, a dinâmica do dia a dia escolar.

Por isso, acredito no e defendo o teatro de bonecos como uma estratégia pedagógica de extrema potência para refletirmos e questionarmos tanto as tradições quanto a inovação dessas. Segundo Miller, pensar a pesquisa como processo de busca já implica movimento e continuidade. Ou seja, é uma possibilidade de ação original e nova, sem deixar de lado a continuação de alguns princípios antigos (MILLER, 2012). E por fim, outro aspecto importante na escolha da linguagem é seu potencial pedagógico enquanto linguagem cênica híbrida, interdisciplinar e que exige necessariamente um comprometimento corporal dos participantes.

Tudo isso me fez considerar um trabalho com o teatro de boneco um desafio estimulante e ao mesmo tempo realizável no contexto da minha sala de aula. Eu senti que poderia me comprometer juntamente com meus estudantes em uma exploração de linguagem, o que representava também fazer da pesquisa de mestrado um espaço de inovação pessoal, mas aliado estreitamente à minha prática como professor. As possibilidades que o teatro de bonecos proporciona no contexto escolar me parecem pertinentes na atualidade enquanto uma estratégia metodológica inovadora que comprometa e coloque os participantes, professor e estudantes, numa experiência de risco e de exposição cênica. De risco porque, enquanto linguagem das artes dramáticas, coloca os corpos dos envolvidos em plena integração e interação no espaço e com o público. E deste modo, todos buscam um único movimento. A escolha dessa linguagem enquanto proposta pedagógica representa uma atmosfera de transformação pessoal, mas, acima de tudo, uma transformação na minha prática docente.

Foi a partir da junção entre o contexto escolar e o universo do teatro de animação que optei por experimentar a linguagem do teatro de bonecos especificamente na escola como pretexto de trabalhar de modo concreto a noção de “alteridade” com estudantes do Ensino Médio. No dicionário Aurélio, “alteridade” significa “qualidade do que é outro”. (FERREIRA, 2004, p. 105) Já no dicionário inFormal (SP)³, alteridade significa “a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal (relação com grupos, família, trabalho, lazer e a relação que temos com os outros), com consideração, identificação e dialogar com o outro.” Considerando estas referências, decidi que o tema da alteridade seria relacionado diretamente com a integração entre os corpos que ali manipulam e animam o

³ Consultado em 22-04-2008.LINK Acesso em: 24/04/2018

mesmo boneco. Esta integração exige o tempo todo uma interação entre os estudantes para que os movimentos do boneco sejam coerentes e convincentes.

Ao iniciar as pesquisas sobre o universo do teatro de bonecos no contexto escolar, percebi, além da escassa bibliografia sobre o assunto, a possibilidade de aproximar a noção de "alteridade" a partir da necessidade de integração e interação entre os corpos dos estudantes durante o processo criativo e de execução técnica da linguagem em questão. Para sustentar meu ponto de vista, busquei ler o trabalho de autores que defendem uma mudança de paradigmas na educação, como Jorge Larossa, que argumenta por uma educação através da experiência e que essa seja original e singular; ou como o pesquisador da UNICAMP Silvio Gallo, que toma as experiências anarquistas e socialistas dos trabalhadores do movimento operário na Espanha e na França dos séculos XIX e XX como referências históricas que demonstram outras possibilidades de educação considerando a corporalidade, os aspectos emocionais, as relações comunitárias e emancipatórias no processo formativo das crianças e adolescentes. Assim poderia a partir dos estudos desses pesquisadores da Educação reforçar a importância do teatro de bonecos como uma estratégia de materializar uma atmosfera e um campo de relação concreta da noção de alteridade.

Desta maneira, as pesquisas do campo da Educação Somática reafirmam a importância de trazer para o interior da escola esta prática cênica enquanto uma possibilidade concreta de materializar esta noção de alteridade. Esta aproximação entre os preceitos da educação somática que visa a auto percepção do corpo e as mudanças de paradigma que a educação precisa adotar vem ao encontro daquilo que o teatro de bonecos pode proporcionar enquanto uma linguagem cênica específica. Uma linguagem que possibilita a materialização dessa noção de alteridade porque é possível supor que o boneco e os corpos dos estudantes podem eventualmente integrar uma só coisa, numa espécie de diálogo entre o boneco, o estudante, os colegas e o público.

A pretendida noção a ser trabalhada de alteridade a partir da experiência artística com bonecos no contexto escolar relaciona-se com a ideia de Edmilson Vasconcelos, que diz que "o artista-professor utiliza-se de técnicas e métodos pedagógicos como estratégia poética para a instauração de uma aula-obra de arte." (VASCONCELOS, 2006 apud VIDOR, 2010, p. 19). Afinal, fazer da aula uma obra de arte é absolutamente coerente com a natureza das artes cênicas, nas quais a obra sempre é feita entre pessoas.

Pensar técnicas e metodologias inovadoras também exige que nós, professores, repensemos nosso papel de educadores. Se mantivermos nosso papel de professor com a mesma sequência de aulas, a mesma didática, não poderemos perceber mudanças

significativas em nossa relação com as dinâmicas da sala de aula e as necessidades dos estudantes. Mas, quando vestimos outra roupa, modificamos nossa voz, ou nos movimentamos pela sala de aula como nunca visto antes, é sem dúvida um momento em que todos param para entender o que está acontecendo. Assim, podemos produzir um espaço de reconhecimento do outro.

Desta maneira, o que me interessa na ideia do professor-artista é o diálogo entre a arte e a educação na perspectiva da função do artista que ensina e do professor que atua como artista. Portanto, o que me interessa na pesquisa de Vasconcelos abordada pela professora Heloise Vidor é uma perspectiva que aponta para a possibilidade concreta do professor assumir sua condição de artista em sala de aula, no caso da minha experiência, mediada pelo boneco, e como parceiro de criação com os estudantes.

Diante desta realidade, vejo uma relação direta entre a compreensão da ideia de alteridade tão urgente nos dias atuais e a noção de professor-artista que aproxima o fazer e o ensinar a partir do momento em que o professor-artista demonstra os procedimentos de seu trabalho criativo e isso exige que os mesmos transitem entre os conhecimentos de seu ofício através de uma aula-espetáculo, por exemplo.

A partir disso, é possível trabalhar com a ideia de alteridade e experimentar a possibilidade de se colocar no lugar do outro faz-se presente e concreto. Conectei isso com o ato de brincar com o boneco a partir dos meus movimentos e dos meus colegas, nos transformando em outro personagem. A mediação através do objeto/boneco auxilia na fusão desses lugares, o que cria um único foco e objeto de concentração que está definido pelo jogo com o boneco animado.

A percepção da alteridade é estimulada quando três estudantes animam o mesmo boneco em um espaço apertado (a pequena mesa do professor), o que requer desprendimento físico, emocional e de convivência na realização da mesma ação entre os corpos dos estudantes e o boneco. Isso está relacionado com a percepção das necessidades do outro para que o ato comum possa se realizar.

Nesta perspectiva, o papel do professor-artista potencializa a materialização da noção a ser trabalhada de alteridade no contexto escolar. Ao explicar seus procedimentos artísticos e empreender um processo criativo com os estudantes, esse professor-artista pode misturar o que seja atuação cênica e a explicação dos princípios técnicos fundamentais para uma animação convincente e consistente.

A perspectiva do professor-artista, conforme está desenvolvida no livro *Drama e Teatralidade*, da professora Heloise B. Vidor, ajuda a compreender como estreitar os

vínculos com os estudantes através da prática criativa no contexto da escola regular. Neste livro, Vidor faz referência aos estudos de Edmilson Vasconcelos, que aborda a questão do papel do professor-artista a partir do conceito “artista-etc.”, cunhado por Ricardo Basbaum, para compartilhar a ideia do “artista-professor”. Esta perspectiva utiliza técnicas e métodos pedagógicos como estratégias poéticas para produzir novas possibilidades para a arte e para o ensino (VIDOR, p. 19, 2010)⁴.

A ideia do professor-artista, que encontra técnicas e métodos pedagógicos para inovar e melhorar as maneiras de ensinar arte, reforçou a convicção de trazer o universo do teatro de bonecos como uma estratégia concreta de materializar a noção a ser trabalhada de alteridade no contexto escolar. Isso se deve principalmente à que a busca por técnicas e métodos pedagógicos demonstram uma atitude engajada e comprometida que tem como meta obter uma experiência singular e original. Então posso dizer que, tomando a proposta do professor-artista, busquei atuar junto aos estudantes a partir da perspectiva que os corpos que ali manipulavam e animavam os bonecos necessitavam entrar em diálogo corporal e imaginativo durante um determinado tempo no espaço. E foi justo nesse ponto que me coloquei como artista-professor na buscar de trabalhar a noção de alteridade na escolar regular.

Considerando que nesta pesquisa abordo aspectos da Educação Somática através da técnica desenvolvida por Klauss Vianna, a partir da pesquisa de Jussara Miller, e os princípios da Eutonia, desenvolvida por Gerda Alexander, tenho pouca experiência nestas técnicas e portanto não me considero um especialista nestas técnicas. No entanto, ouso transitar nesses universos da educação somática para justificar, ao mesmo tempo, o uso do teatro de bonecos como instrumento pedagógico. Neste sentido, a fusão dessas técnicas somáticas em parceria com os princípios técnicos fundamentais do teatro de bonecos foi importante no meu processo de formação e no meu aperfeiçoamento docente.

Tomo essa perspectiva metodológica que coloca o professor como artista, isto é, expande o campo da sua atuação e faz permeáveis as fronteiras, pois me pareceu apropriado abordar a alteridade como condição do trabalho. Para tanto, busquei refletir sobre como trabalhar a noção de alteridade de modo concreto. Explorando a ideia do professor-artista, pude fugir da aula expositiva, na qual o professor explica o conteúdo e os estudantes tiram as dúvidas sobre o que significa alteridade. Isso me permitiu criar uma atmosfera de experimentação do que venha a ser alteridade. Na complexidade da contemporaneidade é preciso buscar novas possibilidades de como fazer arte e, na escola, de como ensiná-la. O

⁴ Esclareço que o uso das citações em formato APUD são consequência da impossibilidade de conseguir acesso aos originais.

professor-artista tem um papel fundamental nesse processo. Por isso, trabalhando com estas premissas, esse professor-artista deve compartilhar os procedimentos metodológicos com sua turma como estratégia do processo criativo.

Ao realizar os exercícios e as cenas em parceria com os estudantes e não como modelo, o professor-artista, sem dúvida alguma, trabalha com a ideia de aula-espetáculo. Neste tipo de aula, os resultados não estão prontos, mas representam os avanços do processo de experimentação.

No caso do meu projeto pedagógico, os grupos de três estudantes se revezavam apresentando suas cenas, utilizando a mesa do professor com base para manipular o boneco, e os colegas e o professor faziam observações sobre os princípios técnicos utilizados durante a realização dos movimentos dos bonecos. Deste modo, busquei articular o papel do professor-artista com as aproximações da noção de alteridade, o que implicou em um trabalho com os corpos que os estudantes eram obrigados a utilizar para executar os movimentos durante o processo de experimentação com as animações construídas.

Caminhando nessa direção, considero que saímos do convencional e podemos elaborar estratégias artísticas a partir da escolhas de técnicas e métodos pedagógicos que possibilitem movimentos de transformação. Trazer para o cotidiano do professor a ideia do “professor-etc”, diante da necessidade de vivenciarmos aquilo que entendemos por “alteridade”, é uma forma de fazer da nossa prática algo que produz potencial de transformação na sala de aula.

Neste artigo, reflito sobre os motivos pelos quais escolhi essa técnica do teatro de bonecos e seus aspectos históricos para trabalhar com estudantes do Ensino Médio. Também apresento uma revisão teórica na qual compartilho com o leitor os autores que me ajudaram a fundamentar e justificar essa proposta pedagógica. Além disso, discorro sobre o estado da prática artística na sala de aula, deixando bem claras, no meu ponto de vista, algumas contradições e dificuldades do contexto escolar e as vantagens de trabalhar com o corpo e o teatro de bonecos. Relaciono tais elementos com a perspectiva de exigir dos estudantes que saiam de suas zonas de conforto para poderem explorar uma experiência artística que possibilite um processo melhor de autoconhecimento. E por último, apresento as considerações finais, reafirmando que a proposta pedagógica desenvolvida não é uma receita pronta ou acabada, mas um processo de experimentação com um grupo de adolescentes dentro da sala de aula com erros e acertos.

A escolha da técnica Bunraku

Houve nas primeiras décadas do século XX uma inovação no teatro de bonecos clássico decorrente de influências do teatro de bonecos japonês, com a introdução da forma popularmente conhecida como Bunraku. O Bunraku não é considerado apenas uma técnica teatral, mas um gênero⁵. Esta linguagem de manipulação aparente permite uma sensação de realismo por meio de movimentações que se pode fazer com os bonecos, de modo que estes tenham movimentos que se assemelham aos humanos no que diz respeito à fluidez dos gestos. Para valorizar a imagem do boneco, os atores utilizam vestimentas de coloração preta durante a encenação. É esse efeito que permite diminuir a interferência dos manipuladores, que estão visíveis, sobre a atenção do público. Estes procedimentos têm como objetivo estimular uma percepção viva e autônoma do boneco.

A técnica do Bunraku é realizada com base em uma manipulação na qual o mestre mais experiente move a cabeça do boneco e os outros dois manipuladores, geralmente aprendizes, movem as mãos e os pés. O nome Bunhaku decorre da associação ao nome do artista Uemura Bunrakuken, que surgiu no início do século XIX, transformando a cidade de Osaka num centro de teatro de bonecos (AMARAL, 1996, p. 99-100)⁶.

Na cena do teatro de animação no Brasil, há várias experiências de animação direta-visível que podemos relacionar com a influência do Bunraku. Apenas para ilustrar o formato, posso citar o trabalho da companhia Truks, de São Paulo, como sendo um dos grupos de teatro de bonecos mais importantes no país que utiliza essa técnica japonesa. A companhia Truks, enquanto um grupo representante do teatro de animação, trabalha com bonecos buscando a arte do teatro japonês (MORETTI, 1997, p. 16). Já no contexto catarinense existem trabalhos de inúmeros grupos que utilizam a presença visível do ator animador na cena. No entanto, não é possível, determinar o uso exclusivo dessa técnica em seus espetáculos na montagem desses grupos.

Muito pelo contrário, na pesquisa desenvolvida pelo professor Valmor Beltrame, *Teatro de Bonecos: transformações na poética da linguagem*, percebe-se que os grupos que trabalham com teatro de animação utilizam em suas montagens a presença visível do ator animador na cena. Segundo Beltrame, "(...) hoje a criação de espetáculos de teatro de

⁵ Segundo Balardim, o Bunraku não é uma técnica e sim um gênero teatral milenar japonês que utiliza bonecos animados por um complexo sistema misto de condução, no qual o boneco pode ser animado por vários manipuladores (BALARDIM, 2004, p. 72).

⁶ Este recurso técnico passou a ser mais conhecido na América do Norte nos anos 1960 a partir da turnê de um grupo de artistas japoneses que se apresentaram nos Estados Unidos e Canadá, na qual três atores-bonequeiros animavam o mesmo boneco (BELTRAME, 2008, p. 82). Esta técnica permite uma movimentação realista na qual a movimentação do boneco se aproxima do movimento humano.

animação incorpora inúmeros recursos, linguagens, procedimentos que o tornam heterogêneo e híbrido." Essas características que definem o teatro de bonecos contemporâneo que utiliza diferentes meios de expressão, indo do abandono do boneco do tipo antropomorfo à ruptura com o palquinho tradicional do teatro de bonecos e à presença visível do ator animador na cena são critérios importantes que representam atitudes de transformação do teatro de bonecos contemporâneo.

Em pesquisa realizada em 2007, foi constatada pela bolsista Kátia de Arruda a existência no Estado de Santa Catarina de três festivais que apresentam, exclusivamente, espetáculos com esta linguagem o teatro de boneco Japonês (Bunraku). São eles o Festival de Formas Animadas de Jaraguá do Sul, o Festival Catarinense de Teatro de Bonecos e o recém-inaugurado, na época, Festival Internacional de Teatro de Animação. Além disso, no estado, temos o Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau, que, por sua vez, contempla em sua programação um número expressivo de espetáculos que utilizam a linguagem do teatro de animação. Essas iniciativas contribuem para um fortalecimento dessa linguagem no Estado de Santa Catarina.

Nesta pesquisa, Arruda selecionou dez grupos com maior visibilidade e que trabalham com a linguagem do teatro de animação em Santa Catarina. De qualquer forma, nenhum desses grupos se apresenta como representante deste recurso técnico de ruptura como um elemento exclusivo em suas montagens. Ou seja, de introduzir o ator animador à vista do público. Mas o interessante desta pesquisa para minha proposta pedagógica aqui apresentada é o fato de existir uma possível inter-relação entre os aspectos de ruptura com as tradições do teatro de bonecos clássico e a necessidade de buscar novos métodos, técnicas e instrumentos pedagógicos que potencializem os processos de ensino e aprendizagem da educação atual.

Mas minha escolha pelo Bunraku como modelo técnico não diz respeito a uma referência reconhecida pelos meus estudantes, até porque a experiência destes com o teatro foi pouco expressiva, já que na primeira aplicação do questionário, em 2017, num universo de 296 estudantes, apenas 73 responderam sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica em questão, sendo que nenhum deles havia assistido teatro de bonecos e muito menos praticado essa linguagem como expressão artística. Já na segunda aplicação do questionário com os estudantes, em 2018, dos 156 que participaram da pesquisa somente 96 responderam ao questionário. Destes sessenta e três (63) estudantes nunca havia assistido ou trabalhado com teatro de bonecos enquanto que trinta e sete (37) estudantes já haviam assistido teatro de bonecos.

O componente da manipulação à vista do espectador incorpora a corporalidade como objeto de experimentação. O Bunraku é uma técnica na qual os atores manipuladores permanecem à vista do público com pelo menos dois deles vestidos de preto. A incorporação deste recurso trouxe novas possibilidades artísticas e estéticas para o teatro de bonecos ocidental. Valores antigos foram questionados e outras formas de teatro de bonecos foram experimentadas.

Os atores animadores integram a movimentação do boneco precisam pensar o tempo todo em si (seu corpo), nos colegas de manipulação e no objeto animado (boneco). Esse pensamento precisa necessariamente estar em sintonia também com o público. Em outras palavras, a relação entre o animador, seus pares e o boneco precisa estabelecer um mesmo movimento pensado e vivido no corpo, pois, esta inter-relação estabelece a conexão com o público.



Exercício de improvisação com seis estudantes animadores. Escola estadual José Brasilicío, 2018.



Na origem histórica dessa técnica de manipulação direta-visível com os atores animadores neutros em cena, o mestre que sustenta a cabeça, em sincronia com outros dois animadores, geralmente aprendizes, estabelece a coerência dos movimentos do boneco e cria com isso a relação mágica ou a verossimilhança com a vida.

Desta maneira, é possível afirmar que essas condições físicas do corpo, do pensamento imaginativo se concretizam na plasticidade dramática dos movimentos convincentes e consistentes do boneco animado. E por sua vez, concretizam, do meu ponto de vista, a noção a ser trabalhada de alteridade porque é neste momento que o estudante precisa abrir mão da sua presença para valorizar apenas o boneco. Nas palavras de Alex Souza, a busca do bonequeiro é tornar-se imparcial, imperceptível na cena.

De maneira geral, o bonequeiro que busca a neutralidade em cena procura ser uma figura imparcial dentro da maior abrangência de aspectos possíveis. Ele não se configura como um personagem; não interage diretamente com qualquer personagem; evita trazer para si o foco de atenção do espectador; ou seja, ele está presente em cena, mas procura não ser percebido. (SOUZA, 2011, p. 68)

Como se a atmosfera de alteridade surgisse a partir do momento em que a integração e a interação entre esses três mundos se conectam em busca do movimento perfeito do inanimado. Neste sentido, Souza me ajuda a valorizar a importância de aproximar a realidade e a ficção: "um ser vivo com a capacidade de representar um ser fictício ao mesmo tempo em que faz com que um objeto inanimado simule vida própria torna-se uma complexa ponte entre a ficção e a realidade" (SOUZA, 2011, p. 61).

Assim, o jogo que se estabelece entre os corpos dos atores animadores, o boneco e o público, embora em campos/espacos diferentes, se interconecta estabelecendo uma tensão única. Esses três mundos ligados por esta nova relação de tensão exigem dos atores animadores um desaparecimento visível. Ou seja, estar ali sem ser visto. Trata-se de uma exigência técnica e não de um faz de conta. Afinal, a presença física e real, embora presente,

oferece ao espectador uma segunda presença também real e física, porém mais persuasiva e encantadora. Todos ali presentes experimentam um deslocamento do real presente para um movimento do real fictício, onde a arte ou a técnica Bunraku cumpre seu papel artístico e revelador.

Isto significa dizer que vemos duas coisas, mas nos interessamos por apenas uma. Desta forma, os corpos dos animadores são exigidos a permanecer invisíveis sem nunca desaparecer aos olhos do espectador. Essa destreza que se estabelece durante o jogo cênico entre os atores animadores, o boneco e o público exige dos movimentos desses corpos que sejam comedidos, num ritmo extra cotidiano, onde o foco e a concentração são exclusivamente no boneco. Como nos diz Alex de Souza,

Este é, portanto, um modo de atuação do animador que exige consciência e treinamento por parte do artista, para que consiga realizar com eficácia movimentos nas formas animadas que direcionem o olhar do espectador apenas para os objetos e não para o animador." (SOUZA, 2011, p. 70)

Nesta mesma linha de pensamento, o boneco também exige dos corpos dos animadores que necessariamente se adaptem ao espaço reduzido, à fusão dos movimentos independentes, porém, integrados, dos animadores. Ou seja, o boneco também exige sua coerência de realização, de presença, de estar "vivo". Somente quando todos conseguem estabelecer a coerência entre a integração dos corpos, o foco e a concentração no boneco é que a tensão surge e os movimentos se tornam coerentes.

Desta forma, os principais elementos que a Arte Bunraku nos oferece com a presença do ator animador na cena e sua neutralidade é permitir criar uma atmosfera de integração e interação entre os estudantes e necessariamente seus corpos. Esta relação humana e artística provocada pelo teatro de bonecos através da técnica e modalidade escolhida é fundamental para que haja a materialização da noção de alteridade.

Neste ponto reside um aspecto importante da proposta pedagógica no que se refere à necessidade nos dias atuais de buscar estratégias que possam provocar os estudantes a sair da zona de conforto e colocá-los de fato no lugar do outro. Esse "outro" é ora boneco, ora colegas e público. Mas acima de tudo, é fundamental que esta relação me provoque a transformar o meu eu.

A educação regular não vem reconhecendo em suas estruturas de funcionamento, na abordagem curricular, na dinâmica pedagógica uma escola com ênfase ou com características que utilizam estratégias metodológicas em direção a uma concepção de pedagogia da alteridade. O que vejo no dia a dia da escola regular são ações pedagógicas com as mesmas

dinâmicas em sala de aula, estratégias pedagógicas geralmente individuais, ou seja, organizadas por disciplinas e/ou projetos alternativos desvinculados do dia a dia dos conteúdos de cada disciplina.

Assim, essa proposta pedagógica do teatro de bonecos na escola regular apresenta uma possibilidade concreta de abordar o processo educativo com outra perspectiva do ensino e da aprendizagem. Ou seja, ela propõe deslocar o foco do indivíduo para uma relação de emancipação do coletivo, da mesma forma que o foco e a concentração estão no boneco e não no estudante.

Portanto, esta proposta aqui apresentada possibilita reflexões a partir dos resultados obtidos neste experimento, que permitem elaborar questionamentos. Por exemplo, é importante na escola regular atual considerar o corpo com suas emoções e o quanto isso afeta a vida social e profissional dos estudantes. Ao mesmo tempo, os processos artísticos que andam nesta direção devem estar e ser parte dos processos educativos e de formação desses estudantes, além da formação teórica, racional e científica que já conhecemos.

No entanto, me parece urgente aproximar as dicotomias e rever os paradigmas na educação regular. Em outras palavras, integrar razão e emoção, técnica e arte, subjetividade e ciência é mais que necessário na contemporaneidade. Neste sentido, é preciso retirar os estudantes das cadeiras e colocá-los numa outra disposição corporal no espaço que não seja sentado e enfileirado, que não seja a do “corpo sentado”, como nomeia a pesquisadora da dança Jussara Miller. Em seu livro *Qual é o corpo que dança?*, quando fala do conceito do corpo-ele, do corpo-fora muito diferente da ideia do corpo-eu, onde o enfoque é teórico e não prático, Miller afirma que “assim os alunos em sala de aula devem permanecer sentados, enfileirados, organizados, dóceis e disciplinados. O corpo sentado da escola enquadra e estabiliza o corpo sentido, os sentidos do soma.” (MILLER, 2012, p. 105-106).

Esse ponto de vista pode ser relacionado com a ideia de retirar os estudantes das suas cadeiras transformando este corpo sentado em um corpo dinâmico. A premissa é que isso permitiria buscar um corpo consciente através da transformação que a experiência com o teatro de bonecos pode nos permitir, pois romperia com o isolamento e o regramento da estrutura fixa da sala de aula. Há que se destacar que no caso dessa modalidade de manipulação estamos falando de corpos em jogo.

O jogo que se estabelece entre os corpos dos estudantes animadores é uma relação de cumplicidade a partir do momento em que os três manipuladores subtraem sua movimentação pessoal para animar o mesmo boneco como se fosse uma só “alma”. Trazer o jogo entre os

corpos que animam oferece aos estudantes uma outra estrutura de funcionamento e dinâmica no interior da sala de aula, além de uma outra disposição corporal no espaço.

Assim, ao escolher esse gênero teatral, eu tinha por objetivo reunir o maior número de estudantes na construção e manipulação do mesmo boneco e, ao mesmo tempo, reconhecer nessa modalidade técnica a necessidade de integração entre os corpos dos estudantes para animar e manipular o mesmo boneco, de modo que os movimentos animados ficassem consistentes e convincentes.

Deste modo, pensar o teatro de animação, ou mais especificamente, a técnica direta-visível como exemplo de influência transformadora das tradições parece-me estar em sintonia com uma abordagem contemporânea na educação que entende os processos de hibridação de linguagens e técnicas como uma possibilidade de repensarmos o fazer escolar. Relaciono isso com a perspectiva de práticas educacionais que pensam uma escola que integre teoria e prática, emoção e razão, ciência e artes.

Referências conceituais

Apesar de a base da minha pesquisa ter nascido efetivamente da minha experiência cotidiana na sala de aula e das minhas tentativas de encontrar caminhos para uma prática transformadora, no momento de colocar minhas ideias em um texto de pesquisa, me vi obrigado a fundamentar o desenvolvimento da proposta pedagógica a partir de diferentes autores, como, por exemplo, Heloise Vidor, Jussara Miller, Sassá Moretti, Ana Maria Amaral, Marcelle Coelho, Jorge Larossa, Silvio Gallo, Basil Bernstein, Alex Souza, José Parente, Valmor Beltrame, Paulo Balardin, Jan Masschelein, Maarten Simons, entre outros. Tal fundamentação não responde apenas a um requisito formal, tais autores contribuíram para a consolidação das minhas reflexões e me auxiliaram a encontrar alternativas para a minha pesquisa, justificando a importância de trazer o teatro de bonecos como uma estratégia para experimentar a noção de alteridade e possibilitar o processo de autoconhecimento no contexto da escola regular.

Dispositivo pedagógico

A análise da implementação desta proposta pedagógica a partir dos estudos sobre a linguagem do teatro de animação, especificamente na modalidade de animação direta-visível, pretende defender o uso desta linguagem enquanto dispositivo pedagógico. O termo "dispositivo pedagógico" é definido por Basil Bernstein como uma condição para a produção, a reprodução e a transformação da cultura. Segundo este autor, existem três tipos de regras

que constituem um dispositivo pedagógico. São elas: regras de distributiva, regras recontextualizadoras e regras avaliativas. Segundo Basil Bernstein,

A teoria do dispositivo pedagógico foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou ‘pedagogizado’ para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas. (MAINARDES E STREMEL, 2010, p. 41).

Utilizo na minha pesquisa o termo “dispositivo pedagógico” elaborado enquanto modelo para analisar o currículo, as escolhas dos conteúdos ou as relações de poder em uma escola. Esse é um instrumento que me permitiu refletir sobre a minha prática, ainda que o currículo e as relações de poder não sejam o foco principal deste trabalho. Tomo o ponto de vista de Basil Bernstein sobre o “dispositivo pedagógico” para sustentar algo que não é novo, mas merece ser reafirmado: o teatro de bonecos pode sim ser uma disciplina ou um campo específico de conhecimento a ser analisado dentro do contexto escolar formal. O teatro de bonecos poderia ser transformado e “pedagogizado” enquanto linguagem cênica com princípios técnicos e regras específicas para a elaboração de questões e reflexões críticas sobre a educação nos moldes oferecidos pelo ensino da arte na atualidade.

Por outro lado, o termo “dispositivo” ou a palavra que complementa o binômio de Basil Bernstein, “dispositivo pedagógico”, não tem nenhuma relação conceitual com o termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault. Para o filósofo italiano Giorgio Agambem, o “dispositivo”, segundo Foucault, é um conjunto heterogêneo de relações de poder. Ou seja, o dispositivo seria, segundo a perspectiva apontada por Agambem, uma rede que se estabelece entre os discursos, as instituições, os edifícios, as leis, as medidas de segurança, as proposições filosóficas e tantas outras coisas. O filósofo francês Michel Foucault também atribui ao termo “dispositivo” uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.⁷

⁷ Portanto, Giorgio Agambem apresenta o termo “dispositivo” como sendo um termo técnico essencial do pensamento de Foucault. Segundo Agambem, os “dispositivos”, dos quais nos fala Foucault, estão de alguma maneira ligados com a história da cultura teológica. Em outras palavras, “(...) a essência e o modo em que ele administra e governa o mundo das criaturas.” (AGAMBEM, p. 12, 2005). Neste sentido, nos estudos de Foucault o termo “dispositivo” são todos os conjuntos de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é administrar, governar, controlar e orientar em direção a uma utilidade. Ou seja, direcionar os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens (AGAMBEM 2005, p. 12). Assim, Agambem, se utiliza da classe dos dispositivos foucaultianos para nomear dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. (AGAMBEM, 2005, p. 13).

Apesar de o “dispositivo pedagógico”, para Basil Bernstein, não refletir estritamente o pensamento focaultiano, é perfeitamente possível fazer relações entre esses dois pesquisadores no que diz respeito ao termo “dispositivo”. Basil Bernstein, como representante do movimento da Nova Sociologia da Educação, em sua citação clássica que representa os aspectos de inovação sociológica, afirma que não seria mais possível pensar ingenuamente os conteúdos, os métodos de ensino, as relações e rituais escolares. “O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN, 1971 apud FORQUIM, 1993, p. 47).

É evidente, a partir da citação acima, estabelecermos aproximações entre esses dois estudiosos. No entanto, em Basil, “dispositivo pedagógico” tem um outro viés investigativo. Esse sociólogo é declaradamente influenciado por autores como Marx, Durkheim, os russos Luria e Vigotski, bem como pelo seu interesse pelos estudos etnográficos de culturas marginais, assim como as proposições do interacionismo simbólico de Mead e da Primeira Escola de Chicago.

Neste aspecto, Basil Bernstein concentra seu olhar na relação pedagógica formal e informal, que privilegia a dimensão comunicativa. Bernstein procurou criar uma linguagem que possibilitasse gerar descrições específicas das práticas e discursos das relações pedagógicas, que por sua vez permitisse o estudo dos processos concretos de transmissão e aquisição de conhecimento, valores e formas de consciência. (BERNSTEIN, 1998^aapud LEITE, 2004, p. 22)⁸

⁸ Segundo Leite, Bernstein não faz menção nenhuma em seus estudos à Foucault com um autor que o tenha influenciado em suas investigações. Miriam Soares Leite diz: “Nos textos pesquisados, Bernstein não explicita sua concepção de discurso, que pode, no entanto, ser inferida pela aplicação que faz desse termo [Discurso]: distingue-o de práticas e de textos, este mais amplo que o discurso. (cf. nota. 28, p.36), o que pode apontar, juntamente com outras indícios, para um entendimento de discurso como a expressão oral e escrita realizada pelos sujeitos das interações comunicativas, cuja regulação busca compreender o modelo teórico que desenvolveu. Em entrevista publicada na Revista Brasileira de Educação, Bernstein afirma utilizar a palavra ‘discurso’ em sentido distinto daquele empregado e popularizado por Foucault, e que o fez antes de aquele autor publicar sobre o termo. Não chega a esclarecer, contudo, quais seriam suas divergências, exceto por uma referência às diferenças de fundamentação que considero bastante vaga: ‘Minha problemática estava mais em Durkheim do que em Marx porque para mim o problema crucial estava nas variações nas relações entre sistemas simbólico e estruturas sociais. E este não é um problema de Foucault, pelo contrário.’” (BERNSTEIN, 1998b, p.86, apud, LEITE, 2004, p.22). Na dissertação *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*, de Miriam Soares Leite, embora a concepção de discurso não seja a mesma de Basil Bernstein, acredito que o uso do termo “dispositivo” também não tenha os mesmos fundamentos. Acredito que as semelhanças entre esses dois autores ou a coincidência quanto ao uso do termo “dispositivo” em “dispositivo pedagógico” não divergem em relação às possibilidades que essa pesquisa apresenta em seus desdobramentos e continuação investigativa no futuro.

A escolha da técnica

A escolha desta linguagem, bem como sua modalidade técnica específica, teve como justificativa central a possibilidade de reunir ao mesmo tempo tanto características interdisciplinares e híbridas quanto o seu potencial pedagógico e metodológico em um mesmo processo de experiência artística cênica rumo a uma educação pautada pelas reflexões sobre a importância do saber da experiência, elaborado por Jorge Larossa.

As reflexões propostas pelo filósofo e educador espanhol Larossa contribuem efetivamente na tomada de decisão. Ação e pensamento em um só movimento pedagógico. Trata-se de se lançar no caminho da experiência como atitude fundamental para constituir a ideia real e concreta de alteridade. Sentir no corpo e com o outro uma experiência mediada e produzida pelo boneco. “Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição.” (LAROSSA, 2011, p. 25). Estes são elementos fundamentais para realizarmos um trabalho de propriocepção. Segundo Gousseff, a propriocepção significa a percepção de si mesmo. Ou seja, a posição dos diferentes membros do corpo e do seu tônus. É portanto o conjunto dos receptores, vias e centros nervosos que caracterizam a sensibilidade profunda (GOUSSEFF, 2015, p.105) Estes elementos são propostos nas mais diferentes técnicas somáticas. Bem como são fundamentais num processo de investigação corporal exigido pelo teatro de bonecos.

Atribuir importância à experiência corporal exigida nesta linguagem cênica possibilita um diálogo entre o eu, o boneco e o outro. Isso estaria em sintonia com o pensamento da Eutonia defendida por Berta Vishnivetz, que diz que

A consciência do si-mesmo ou self é também um meio de desenvolver a consciência do outro. Só na proporção em que estou sintonizado com meus próprios sentimentos, é que sou capaz de ser consciente dos sentimentos dos outros. Só na proporção em que estou consciente de minhas reações aos outros, é que sou capaz de sair de mim mesmo e amá-los sem causar-lhes dano algum. Quando me torno sensorialmente consciente de mim, também desenvolvo uma consciência refinada de meu irmão. (SADDANAH apud VISHNIVETZ, 1995, p. 46)

Nesta tentativa de adquirir a consciência de si mesmo, o estudante pode procurar se colocar no lugar do outro como animador. Isto também pode se dar com o próprio corpo do estudante. Nesse sentido, segundo Nicolas Gousseff:

Como nosso corpo nos é comum, consequentemente todas as disciplinas corporais poderiam ser fonte de inspiração para os treinamentos do bonequeiro. (...) O seu corpo está no segundo plano para mostrar o boneco no primeiro. (...) Essa qualidade está na base do seu ofício. Prefigura uma atitude que o aparenta com a do filósofo, que paira sobre aquilo que ele interroga. A sua qualidade primordial é a ampliação da sua consciência proprioceptiva. (GOUSSEFF, 2015, p.105)

Retomando o que diz Nicolas Gousseff sobre o conceito de propriocepção,

a propriocepção [do latim *proprius*, que significa ‘próprio’, e da palavra ‘percepção’] designa o conjunto dos receptores, vias e centros nervosos implicados na somestesia [sensibilidade profunda], que é a percepção de si mesmo, consciente ou não, ou seja, da posição dos diferentes membros e do seu tônus, em relação à situação do corpo relativamente à intensidade da atração terrestre. (GOUSSEFF, 2015, p. 105)

Essa percepção do tônus do corpo e que também passa pelas emoções que esse corpo produz é a base e é fundamental para essa tomada de conscientização. Como o próprio Gousseff diz, não é possível manipular um boneco se não acessarmos o nosso conhecimento proprioceptivo (GOUSSEFF, 2015, p. 106).

O boneco como mediador

Essa conscientização proprioceptiva tão fundamental no processo de tomada de consciência do corpo que anima permite que se explore o potencial pedagógico e desafiador do teatro de bonecos. Assim, se poderia trazer para o contexto escolar a noção de consciência corporal ou consciência proprioceptiva como um processo poderoso de transformação nas relações entre os estudantes mediados pelo boneco. Adotar uma prática baseada nestas ideias é sem dúvida o contrário do que vem sendo desenvolvido enquanto educação regular no país, pois as escolas atribuem pouco valor ao processo de conscientização corporal.

Esses ingredientes, como a atenção, a escuta, a abertura para o novo, a disponibilidade no aqui e no agora, a sensibilidade dos sentidos, a vulnerabilidade do risco e a exposição da transformação, segundo Larossa, são elementos fundamentais para sentirmos, nos emocionarmos e com a experiência vivenciada podermos correr o risco de nos transformar.

A experiência com o teatro de bonecos pode mediar nossas relações interpessoais. Na integração do movimento individual e coletivo busca-se o movimento consistente e convincente na animação. Nesse momento, é possível estabelecer uma nova tensão entre o boneco, meu corpo e o “outro” (colega e a presença do espectador). O objeto inanimado passa a ter vida a partir da força que passa pelo corpo imaginativo do estudante, integrando com o outro/boneco, o outro/colega e o espectador e intensificando a relação de tensão que estabelece entre esses três universo singulares.

Jorge Larossa nos ajuda a pensar que a experiência é estranha a mim e por isso está fora de lugar, e enquanto estrangeira a mim me conduz ao “princípio da alteridade”. Como nos diz Larossa, “(...) é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu”. Portanto,

essa outra coisa que eu não posso controlar, nem com meu saber, nem com meu poder, muito menos com minha vontade, faz da experiência o caminho para uma educação da alteridade.

Relaciono a potencialidade da experiência no processo pedagógico, segundo a perspectiva de Larrosa, com os estudos de Bernstein que questionam o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe. Considero que ambos olhares evidenciam que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. E, embora esse não seja o centro de interesse desta pesquisa, trabalhar com o modelo de Bernstein é uma forma de ampliar minha reflexão sobre o tema principal. Portanto, utilizo a ideia do "dispositivo pedagógico" para fundamentar o uso do teatro de bonecos na modalidade escolhida, como uma estrutura específica, um campo de estudo com princípios próprios da linguagem e com procedimentos técnicos específicos que possam, desta forma, contribuir para levantarmos aspectos, características e procedimentos metodológicos a partir da implementação da proposta pedagógica em questão como uma estratégia pedagógica de ação artística com características e procedimentos próprios.

Assim, articulei algumas questões que foram chave para minha pesquisa: esta interação entre psicofísico e a integração através do trabalho em equipe pode influenciar na formação dos estudantes? Isso poderia contribuir para demonstrar a possibilidade real de integração entre teatro, autoconhecimento e alteridade? Como propiciar experiências através do uso do teatro de bonecos para explorar toda sua potência pedagógica a partir de suas características interdisciplinares, híbridas e metodológicas e oferecer transformação na forma de refletir e experimentar o processo educativo?

Para tratar de responder a essas perguntas gostaria de experimentar como esta linguagem teatral afeta os estudantes de modo que os façam repensar e refletir sobre suas vidas e sobre o mundo, a ponto de provocar transformações nos estudantes que os desloquem em direção à conscientização corporal e ao engajamento social. Considerando que, como afirma Nóvoa,

De fato, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais, quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção. (NÓVOA, 2002 p. 36-37).

Neste sentido, é fundamental que na profissão docente o processo de invenção e renovação seja considerado uma premissa importante. Principalmente se pensarmos que a sociedade e os comportamentos dos sujeitos que nela habitam estão sempre em transformação.

O boneco e o outro

Como a proposta pedagógica aqui analisada tem como objetivo principal desenvolver com os estudantes um processo de experimentação com o teatro de bonecos, tanto para inovar os meios pedagógicos quanto para permitir experiências com a noção a ser trabalhada de alteridade, tomo o pensamento de Silvio Gallo, exposto em seu artigo intitulado *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. As noções ali desenvolvidas ajudam a pensar o conceito de alteridade no contexto de sala de aula, isto é, pensar uma educação que desloca o entendimento do processo de ensino e aprendizagem pelo outro e não mais centrado a partir do indivíduo.

Gallo reflete sobre o conceito de alteridade na educação considerando os estudos de Deleuze e Foucault, principalmente a partir da noção deleuziana de dobra. Gallo também se refere aos escritos do sociólogo Daniel Colson, que faz uma releitura das teses anarquistas dos séculos XIX e XX, como um dos autores da filosofia da diferença, que pensa o outro como múltiplo de mim, e vê a dobra como elemento que se constitui nos diferentes outros dentro do eu. Esta noção de dobra contribui para que pensemos em uma educação a partir do outro e nos ajuda a fundamentar o uso do “boneco” como sendo um instrumento para refletir sobre a relação com este outro, um outro que nos auxiliaria a transitar pela relação com o outro, uma representação do humano (boneco) que é construída no jogo entre seres humanos.

Na filosofia da representação, em que o pensamento cartesiano entendia o “eu” como algo absoluto, quantificável e racional, não havia espaço para a subjetividade e para o entendimento deste “eu” pelo outro. Estes entendimentos empreendidos pelos autores da filosofia da diferença contribuíram para que na área educacional deslocássemos o processo de ensino e aprendizagem pautado no indivíduo para os múltiplos “eus” que há no coletivo.

Nesta pesquisa, o teatro de bonecos é o instrumento tanto da materialização da concepção de uma pedagogia da alteridade/diferença quanto da concretização do processo de ensino e aprendizagem pautado pelo outro. Penso isso referenciado no que diz Gallo sobre Deleuze defender não ser possível controlar a aprendizagem, pois poderíamos apenas inventar métodos para ensinar através de acontecimentos (2008), então considero necessário produzir iniciativas que sugiram rumos para os processos educacionais.

Como dito anteriormente, optei pelo teatro de bonecos por considerar que este possibilita um processo de ensino constituído a partir da noção deleuziana de dobra que pode ser relacionada com uma concepção de educação pela alteridade. Assim, o trabalho corporal apresenta-se como condição essencial para uma preparação adequada dos corpos que animam e neste processo de conscientização. É o trabalho corporal, instrumento prático e acessível no contexto da sala de aula, que permitiria instaurar um processo de conscientização do seu corpo e do outro.

Pelo fato de que o trabalho com esta técnica implica em processos corporais nos quais se deve estar relacionado com o outro, poderíamos lidar com a ideia das tantas dobras que constituem o meu eu. Isso permitiria fazer palpável a noção de alteridade de uma forma horizontal através do diálogo entre os animadores, o boneco e os espectadores.

Aproximações e deslocamentos de corpos

Ainda relaciono esta relação horizontal de diálogo entre animadores, o boneco e os espectadores à possibilidade de se explorar a ideia de “fronteira cultural” no processo educacional, o que está relacionado com o conceito de pedagogia de fronteira defendido por Henry Giroux. Esse pesquisador americano, também representante do movimento da Nova Sociologia da Educação, é outro autor que contribui para que eu possa fundamentar teoricamente essa pesquisa no contexto escolar. Segundo Giroux, a pedagogia de fronteira aponta formas de transgressão em que as fronteiras existentes, forjadas pela dominação, devem ser desafiadas e redefinidas. Para isto, é preciso criar condições pedagógicas em que os estudantes passem a transpor as fronteiras para compreender o “Outro” em seus próprios entendimentos e assim criar novas regiões de fronteiras (GIROUX, 1999, p. 41).

A disciplina de artes, especificamente na minha formação, que é Artes Cênicas, possui um caráter que supõe facilitar a integração das disciplinas do currículo através de uma mesma ação pedagógica. Por outro lado, na escola onde atuo, de maneira generalizada, existe um entendimento que separa o que é pedagógico daquilo que se passa no interior do estudante, o lado subjetivo.

Os números que demonstram o aumento dos casos de violência na escola, ou os números de estudantes que apresentam sintomas de depressão, são cada vez mais corriqueiros nas salas de aula e demonstram que é necessário fazermos esta aproximação no interior da escola, especificamente nos procedimentos metodológicos e de concepção pedagógica. Ou seja, é preciso atribuir os aspectos da subjetividade, da arte e da expressão corporal como

elementos fundamentais que devem constituir, atualmente, as dinâmicas dos currículos escolares.

A minha prática me faz ver que é comum que se separe o psicofísico, o artístico e o criativo do lado racional de tal forma que isso repercute no desempenho dos estudantes e em suas relações com os conteúdos aprendidos. Consequentemente, se pode observar que isso também influencia nos resultados finais de aprovação e reaprovação. Em decorrência disso, trato como docente de refletir sobre o potencial pedagógico das atividades artísticas que exigem dos estudantes um comprometimento emocional e físico a partir de atividades e trabalhos que envolvam o corpo.

Corpo sentado

Considerando isso, tomo o artigo *O corpo-presente: uma experiência sobre dança-educação*, de Jussara Miller que apresenta uma reflexão sobre a importância do ensino da dança com enfoque somático para a formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos⁹. A partir dessa referência, reivindico o universo do teatro de bonecos integrado a algumas técnicas somáticas com o objetivo de possibilitar uma experiência de alteridade sem separar processo e resultado, e muito menos separando técnica e criação. Nesse sentido, destaco o uso da técnica Klauss Vianna, citada por Miller, e o trabalho desenvolvido há quase duas décadas com crianças. Existe uma possibilidade concreta de aproximação entre o contexto escolar no qual atuo - que valoriza especialmente uma educação baseada na razão e no movimento mecânico - e a perspectiva de uma educação somática que possibilite um trabalho perceptivo que o direcione para a autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional (MILLER, 2012, p. 13).

A escola, em linhas gerais construída com o objetivo da formação funcionalista, desconsidera o papel singular do processo investigativo de autoconhecimento a partir do sistema sensório-motor, isto é da propriocepção. Por isso, o contexto escolar reforça sistematicamente os aspectos racionais e a capacidade da abstração como suporte do conhecimento. É isso que indica a necessidade de provocar uma espécie de movimento nesse “corpo sentado”, que retire o estudante das suas carteiras. Miller destaca:

Entre as diversas inovações propostas por eles, podemos citar: a postura do professor como orientador e facilitador de um processo, e não como modelo a ser

⁹ Link: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1332/1347>, acesso em 14/02/2018

copiado; o trabalho centrado no indivíduo, na escuta de si, com suas percepções, relações e seus autoconhecimento; a postura investigativa em sala de aula e na vida cotidiana provocando, assim, um estado de presença a partir do trânsito de atenção do interno e do entorno, para desconstruir o corpo sentado e estagnado com suas convicções e estabilizações. (MILLER, 2014, p. 103)

O que me interessa na inovação pedagógica da família Vianna, em particular a trajetória investigativa com o público infantil de Jussara Miller, é essa aproximação que contribui para o treinamento ou a preparação corporal desse corpo que anima. Ao me deparar com a técnica Klauss Vianna no curso de extensão da UDESC coordenador pela professora Valeria Bittar do Departamento de Música em 2017, percebi a possibilidade de agregar junto aos exercícios da Eutonia, que utiliza objetos para auxiliar na auto percepção, os aspectos que a técnica Klauss Vianna aborda, como a percepção do dentro e fora do corpo, a percepção do entorno do corpo no espaço e com o outro e a relação da respiração e do movimento. Nesta mesma oportunidade foi realizado um workshop com a professora e pesquisadora de dança Jussara Miller, no qual foi trabalhada a consciência corporal a partir do movimento consciente.

Na busca pelos movimentos lento, rápido ou leve, passando pelo pesado e forte, o estudante pode perceber um outro corpo que não é comum. No nível alto, baixo ou médio os colegas aparecem diferentes. Ao som da música eu misturo tudo e tento dançar com meu corpo em parceria com os meus colegas.

Na pesquisa investigativa de Jussara Miller, a noção de técnica não passa pelo adestramento condicionado e cristalizado. Muito pelo contrário. Ela aborda a técnica como experiência da percepção e recurso para a construção do corpo próprio, um corpo disponível à escuta, tal qual um processo de descobertas constantemente reformuladas, com respeito à individualidade do estudante artista (MILLER, 2012, p. 52). Para Miller, fundir técnica e criação em um mesmo processo de experimentação de erros e acertos é fundamental para se constituir um corpo presente. Como ela mesma afirma,

o reconhecimento do próprio corpo confere ao praticante disponibilidade corporal para sentir e lidar com o instante do momento presente; entretanto, trata-se de uma transformação gradual, que se dá pelo despertar dos cinco sentidos especiais, mediante os quais nos relacionamentos com o mundo e, ao mesmo tempo, desenvolvemos e aguçamos o sentido cinestésico, que compreende a percepção do corpo no espaço e no tempo. (MILLER, 2012, p. 74-75).

Para chegarmos a elaborar uma proposta pedagógica que considere o ensino e a aprendizagem a partir do processo de consciência corporal como um aspecto pedagógico

fundamental é preciso um posicionamento crítico e reflexivo a respeito das contradições que a educação brasileira enfrenta. Obviamente isso é muito difícil em uma educação como a nossa que pouco valoriza a subjetividade e as emoções e os sentimentos dos seus estudantes.

Educação transformadora

Portanto, acredito que para propor uma proposta pedagógica como essa no contexto escolar regular é necessário se assumir um posicionamento enquanto educadores como “intelectuais transformadores”, tal qual denomina Giroux. Uma atitude assim é importante, tanto no que diz respeito a reivindicar espaços escolares, que ofereçam o mínimo de condições para o desenvolvimento das aulas, assim como na exigência de espaços para o compartilhamento destas práticas pedagógicas inovadoras e de meios e instrumentos de divulgação destas reflexões e dos resultados junto à comunidade escolar.

Os exemplos de ações que podem dar sustentabilidade a este tipo de projeto são: a realização de documentários, criação de circuitos de apresentações e palestras, ou ainda a publicação de artigos e livros sobre o trabalho desenvolvido como estratégia de compartilhamento e divulgação. Este papel transformador de que fala Giroux exige que pensemos a escola em sua dimensão expandida, isto é, indo além das fronteiras da sala de aula e do pátio da escola. Professores e estudantes podem, e devem, ser vetores das práticas artísticas junto à comunidade.

Para elaborar o conceito de “intelectuais transformadores”, Henry Giroux associou dois conceitos, gerando um terceiro: o conceito de Foucault do intelectual específico assumindo lutas conectadas a questões e contextos particulares, com o conceito de Gramsci do intelectual engajado que relaciona o seu trabalho com interesses sociais mais amplos ao ponto de afetarem, profundamente, a maneira como as pessoas vivem, trabalham e sobrevivem. Desta forma, o sociólogo chamou os produtores culturais e os professores que assumem uma postura engajada e transformadora realizando uma concepção de pedagogia crítica de intelectuais transformadores (GIROUX, 1999, p. 99).

Considerando a necessidade de se trabalhar com uma perspectiva transformadora, numa concepção de pedagogia crítica, como defende Giroux, é possível estabelecer outro paralelo do uso da linguagem do teatro de bonecos na relação intrínseca entre os mecanismos de manipulação e controle social. O teatro de bonecos é o meio e a ferramenta que auxilia o estudante a transitar entre o eu/corpo e o outro/boneco. Além disto, esta modalidade de animação reúne particularidades técnicas e potencialidades estéticas que contribuem com e

exigem dos estudantes a produção de afetos, a aproximação de fronteiras culturais e a integração entre os corpos.

Esta transferência de afetos, deslocamento de corpos e de aproximações de fronteiras culturais possibilita a materialização de uma educação pautada pela alteridade. Portanto, em nível pedagógico, o teatro de bonecos nos permite estabelecer uma relação entre a noção de alteridade, “se colocar no lugar do outro”, por meio do boneco.

A importância da experiência

Quando Jorge Larrosa diz que a sociedade da informação cancela a possibilidade da experiência ou de algo que nos aconteça, também considera a possibilidade de que isso seja uma nova maneira de impedir que as pessoas deixem de ter experiências transformadoras. Experiências que nos modifiquem e nos desloquem daquilo que éramos até então.

No livro *Pedagogia Profana*, Larrosa apresenta, no início da leitura do texto, a ideia de Nietzsche sobre a impossibilidade de haver um modelo unitário da formação e uma ideia linear e homogênea como padrão. Retornando a Larrosa,

Nietzsche sabia muito bem que não se pode fixar um método seguro nem uma via direta para chegar à verdade sobre si mesmo: (...) O itinerário que leve a um ‘si mesmo’ está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos (LARROSA, 2003, p. 9).

Neste sentido, como não temos garantia de um processo de aprendizagem tranquilo e objetivo, temos então a necessidade de elaborar experimentos que possam, pelo menos, nos possibilitar novos e inovadores métodos e técnicas de experimentação. Assim cabe fazer referência às dissertações de Marcelle Teixeira Coelho (2010) e José Oliveira Parentes (2007), pois estes pesquisadores analisam em seus estudos diferentes técnicas da educação somática para auxiliar e complementar suas investigações na preparação corporal destes corpos que animam. A partir destas leituras se pode perceber a importância de realizar um processo baseado na exploração da percepção, sensibilização e conscientização corporal para se obter uma animação convincente e consistente.

Também pode-se estabelecer a relação entre a experiência disparada a partir do processo de conscientização corporal associado ao teatro de bonecos. A experiência, a consciência corporal e os princípios técnicos da linguagem são fundamentais e compõem uma mesma atmosfera no que se refere aos processos de criação da cena. Ou seja, existe entre elas

uma conexão imanente, onde cada uma delas afeta e potencializa as emoções e sentimentos dos envolvidos.

Portanto, aquilo que eu vejo, vivencio no corpo e na minha imaginação constitui-se naquilo que concretiza a relação real do papel transformador da arte da cena. Por isso, segundo John Dewey, "a expressividade do objeto é o relato e a celebração da fusão completa entre aquilo por que passamos e o que nossa atividade de percepção atenta introduz no que recebemos através dos sentidos." (DEWEY, p. 210). Por isso, é fundamental considerar a interação entre aquilo que percebemos e o que passamos a sentir. E neste sentido, o estudante, a partir da percepção de si, de conduzir-se a conhecer o outro e o mundo, transponde os limites daquilo que define como sendo o eu, em direção àquilo que o afeta na relação com o outro.

Considerando a importância de buscarmos uma educação pela alteridade e o acontecimento como prova desta experiência com o outro a partir da consciência de nós mesmos, retomo o pensamento de Larrosa:

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 (...) (LARROSA, 2016, p. 25).

Isso nos conduz a experimentar procedimentos que impliquem em diminuir os ritmos para perceber os detalhes e aquilo que nos toca e nos afeta a partir da percepção do outro. Aqui podemos destacar o uso do teatro de bonecos como uma possibilidade de ressignificar o tempo, os ritmos das coisas e do olhar. O trabalho detalhado com estes elementos é fundamental para uma animação convincente e consistente, além de potencializar esta relação intrínseca entre a modalidade técnica à vista do público (direta-visível), a fabricação e manipulação do sujeito como também a importância da experiência criativa como disparadora de afeto, emoções e sentimentos.

A questão da experiência é elemento instigante para a reflexão que se faz da pedagogia do teatro contemporânea, na medida em que ela fornece elementos para a construção de sentidos a objetos artísticos nascidos de processos nos quais ação e fruição, que são elementos propulsores de elaboração de sentidos, estão no cerne da relação ensino-aprendizagem em teatro (KOUDELA e ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 72).

Aprender a olhar, se mover e desacelerar o ritmo é algo fundamental no teatro de bonecos. Para se conseguir movimentos comedidos é preciso, antes de tudo, aprender e incorporar concretamente no corpo esta conscientização (BELTRAME, 2003.) Ana Maria Amaral nos fala que a primeira etapa do trabalho do ator é aprender a sair de si. O ator/bonequeiro deve perceber suas tensões, estar aberto e disponível, comunicando-se com o seu próprio corpo. Este artista deve estar em prontidão e alerta com seu corpo (AMARAL, 2002). “Por isso acreditamos que, ao manipular um objeto estranho, mas a ele ligado (como máscaras) ou distanciado (como bonecos e objetos) o ator desloca o foco de si para algo fora dele mesmo, e isso o ajuda a se perceber melhor.” (AMARAL, 2002, p. 21).

Relembro que estou falando de estudantes da escola pública estadual de Ensino Médio, no entanto, é perfeitamente possível fazermos um paralelo entre o universo do teatro de bonecos profissional e acadêmico e a realidade de estudantes da escola. Esta modalidade de teatro de bonecos, de qualquer forma, possibilita que o estudante se distancie do seu próprio corpo. Não é preciso ser um artista profissional para experimentar práticas radicais ainda que sempre seja preciso guardar as devidas especificidades de cada um dos contextos.

Nesse sentido, o caminho percorrido durante o processo criativo da experiência possibilita que vivenciemos transformações tanto do ponto de vista da construção e confecção dos bonecos quanto da experiência corporal de conscientização. No entanto, como diz Amaral,

para dar vida ao inanimado é preciso ressaltar a matéria, ressaltar essas peculiaridades intrínsecas da materialidade com que todo boneco é feito. Essa autonomia, essa vida interior própria que caracteriza o boneco, é criada a partir de sua construção. Antes de o ator-manipulador animar um boneco, ou seja, antes de habitá-lo, no sentido de dar-lhe vida, quem o construiu já o habitou, já colocou ali um personagem.³ (AMARAL, 2002, p. 80).

Portanto, práticas deste tipo ajudam e contribuem para que nos coloquemos no lugar do outro e nos desloquemos para fora de nós mesmos. De acordo com Amaral, este distanciamento que surge entre a distância do boneco e o animador contribui na tomada de consciência de si, neste habitar fora do seu próprio corpo. O processo de conscientização corporal e as reflexões que este tipo de trabalho gera durante a preparação corporal são fundamentais para realizarmos um trabalho significativo tanto como resultado artístico e expressivo quanto educativo, reflexivo e de autoconhecimento.

Teoria e prática, inovação e tradição

Uma educação pela alteridade reconhece na diferença o potencial criativo dos estudantes a partir de práticas pedagógicas inovadoras e que auxiliem a integração dos conhecimentos científicos, psicofísicos e artísticos.

Uma vez que toda experiência é constituída pela interação entre 'sujeito' e 'objeto', entre um eu e seu mundo, ela própria não é meramente física nem meramente mental, por mais que um ou outro desses fatores predomine. (DEWEY, 2010, p. 431).

O conhecimento dos aspectos teóricos sem uma materialização, sem um processo de experimentação e vivenciado pelos estudantes, torna qualquer processo educativo frágil e limitado. Assuntos, conteúdos e informações tendem a ser esquecidos rapidamente, sem fazerem nenhuma diferença positiva na vida do estudante. Portanto é fundamental que consideremos teoria e prática como uma coisa só. O contrário é o mesmo que considerar a razão e os processos intelectuais como os únicos responsáveis pelo crescimento pessoal, o que contraria os aspectos mais significativos da eutonia, que afirma que seu objetivo principal é despertar e desenvolver a consciência da unidade psicofísica de cada um. Em outras palavras, ao trabalhar com a capacidade humana de mover-se e deslocar-se no espaço e com isto desenvolver a consciência dessa capacidade, permite-se uma melhora na qualidade do movimento como também provoca-se mudanças na pessoa de uma maneira integral.

Para falarmos de uma educação que considere os estudantes de modo integral, retomamos Silvio Gallo, em seu artigo intitulado *Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje*. Este autor apresenta algumas das experiências com educação integral nos séculos XIX e XX que foram desenvolvidas no âmbito do socialismo e do movimento operário. Experiências de educação integral muito diferentes do entendimento que hoje temos da “educação integral” promovida pelos governos na reforma do ensino, na qual os estudantes ficam dois períodos na escola, além de haver um redesenho curricular.

Esta perspectiva socialista e anarquista, a partir de uma concepção de educação integral e libertária, teve como um dos seus principais representantes e defensores o pedagogo e militante anarquista francês Paul Robin (1817-1912), na cidade francesa de Cempuis. As ideias e práticas de uma educação integral foram desenvolvidas em torno de três aspectos centrais: uma educação do intelecto, do corpo e da moral. A educação do intelecto

se voltava para a curiosidade da criança com profunda influência do método científico e a importância da pesquisa e do estudo metódico para a produção coletiva do conhecimento.

Enquanto a educação do corpo, por sua vez, subdividia-se em outros três aspectos: o refinamento sensório-motor de crianças e jovens, a educação física pautada em atividades esportivas e recreativas, voltadas mais para os jogos solidários e menos para os competitivos e por fim, a educação profissional, que aborda os principais ramos de atividade comuns na época, através do aprendizado em oficinas montadas na própria escola.

Em outras palavras, a educação integral era completada por aquilo que Robin denominou educação moral, através da qual se promovia um aprendizado da vida em comunidade, em torno de um conjunto de valores coletivamente construídos, comprometidos com a liberdade e a solidariedade. Retomando Gallo,

em nossos dias, com a crise da instituição escolar em sua configuração moderna (por exemplo, como uma instituição de sequestro e confinamento, como denominou Foucault em *Vigiar e Punir*, ou mesmo como denunciou o já Paul Robin ainda no século XIX: ‘a ciência da educação oficial não encontra nada melhor para fazer com os jovens adolescentes do que encerrá-los: os privilegiados no colégio, os vulgares nas oficinas, os párias na prisão.’) está em crise. Ela já não dá conta – como o fez, nos últimos séculos – de funcionar no disciplinamento e no controle de crianças e jovens, ao mesmo tempo em que os educa. É preciso e é urgente inventar uma nova escola. Ou reinventar a escola.¹⁰

Neste sentido, a educação integral, na atualidade, também está em consonância com a linguagem teatral aqui apresentada como proposta pedagógica no contexto escolar, partindo do princípio que o ser humano não é mais uma unidade, mas uma multiplicidade em constante transformação. Cabe considerar que educação, nos dias de hoje, significa pensar o ser humano não mais na sua individualidade, mas possibilitar a ele um processo educativo singular e original, no qual cada estudante possa experimentar seus próprios encontros e produzir seus aprendizados de modo solidário com seus colegas e com seus professores. Cabe reivindicar o uso do universo do teatro de bonecos enquanto linguagem artística teatral específica que possibilita uma retomada do ensino integral: mente, corpo e emoções, possibilitando uma atmosfera de transformação na percepção de si e na interação com o outro, onde o boneco é o mediador responsável por esta atmosfera.

A pesquisadora em dança Jussara Miller atesta que

¹⁰http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.38.45.01317bd0af0ae5441a46464545b0607c.pdf. Acessado em 24/06/18.

o pensamento trabalhado afirma-se na teoria da formatividade de Pareyson (1997), em que o "fazer", enquanto se faz, inventa o "modo de fazer". O autor se refere à formação do artista, na relação entre mestre e discípulo, e enfatiza que a relação de formação entre o mestre e o aluno acontece não apenas por meio de uma assimilação teórica, mas principalmente a partir de um fazer (MILLER, 2012, p. 20).

Desta maneira, cabe pensarmos uma educação integral que considere o raciocínio, a consciência corporal e os aspectos emocionais, subjetivos da arte e da espiritualidade como fundamentais na consolidação de um ser humano holístico e integrado com o todo. Essa reunião de princípios e aspectos importantes para uma aprendizagem integral estão em sintonia com as características que definem uma educação somática e ao mesmo tempo com o potencial pedagógico do universo do teatro de bonecos.

A busca por estratégias pedagógicas transformadoras e inovadoras precisa não perder de vista os aspectos fundamentais que as tradições representam para que possamos dar continuidade ao processo de transformação, o que significa dizer que toda inovação necessita de uma base sólida para continuar se renovando.

Como afirma Miller, as tradições não cristalizam o saber. O conhecimento produzido se constitui sempre a partir do território da renovação. "As perguntas não são respondidas como regras, mas reatualizadas como necessidade de pesquisa em continuidade." (MILLER, 2012, p. 17).

Para Pareyson,

(...) esses dois âmbitos, conservação e inovação, são partes de um mesmo, processo que abarca a complexidade do conceito de tradição: !As duas funções, do inovar e do conservar, só podem ser exercidas conjuntamente, já que continuar sem inovar significa apenas copiar e repetir, e inovar sem continuar significa fantasiar no vazio, sem fundamento." (PAREYSON, 1993, p. 150 apud MILLER, 2012, p. 20).

Desta maneira, é possível perceber que a continuação e a inovação podem estar integradas em um mesmo processo de experimentação, e a partir dessa relação imbrincada entre tradição e transformação podemos nos movimentar em direção à inovação. Ao mesmo tempo, podemos reforçar os laços da tradição. Portanto, reconhecer o papel das diferentes técnicas somáticas como instrumentos e ferramentas que complementam e contribuem para a inovação e transformação da educação me parece urgente.

O eutonista Hugo César Perrone, a partir do que ele entende por sensação, e apoiado nas teorias de Henri Bergson sobre a percepção e na interpretação de Gilles Deleuze e Félix Guattari, afirma que a eutonia pode ajudar no entendimento do quanto as sensações e a percepção de si em seu corpo afetam a imaginação e ativam as memórias dos primeiros anos

de vida. Neste sentido, imaginemos, hoje em dia, realizarmos uma experiência artística dentro da escola que considera esta conscientização proprioceptiva, o quanto isso pode potencializar ainda mais a percepção das emoções e sentimentos.

O presente, tal como o autor o entende, encontra-se intimamente ligado à posição do corpo no espaço, ou seja, com a sensação e com o movimento. O presente é concebido como um sistema que põe em jogo as relações entre as sensações e os movimentos. O corpo, consequentemente, como centro de ação, converte-se no lugar privilegiado do devir, porque age como receptáculo das impressões que ganharão forma através do movimento. (PERRONE, 2005, p. 31)

Todos que participam da cena (quem assiste e quem executa) realizam juntos um olhar, um sentir dentro dos corpos que através da imaginação estimula a afetividade sobre que veem. No entanto, este exercício, ora consciente ora não, permite uma participação em um fenômeno no qual ação e fruição estão integradas atravessando a todos no aqui e no agora.

Disciplina, técnica e instrumento escolar

Esta presença e esse sentir no aqui e no agora necessitam de um instrumento, de algo que possibilite foco e concentração. A disciplina permite enquanto instrumento de descoberta revelar o mundo. Mas quando falamos em disciplina de maneira geral pensamos em dois aspectos: um se refere ao comportamento dos estudantes e o outro, às especificidades dos conteúdos.

Nesta pesquisa, faço uma comparação entre o conceito de “disciplina” formulado pelos autores belgas Masschelem e Simons como sendo um instrumento escolar para obter foco e concentração, que são equivalentes a dois dos princípios técnicos utilizados no teatro de bonecos (foco e concentração). Esta comparação tem por objetivo aproximar não apenas a coincidência entre os termos utilizados como iguais, mas aproximar os como algo fundamental para apresentar o mundo aos estudantes ou, no caso do teatro de bonecos, para encontrar uma animação convincente, consistente e adequada.

De qualquer modo, demonstrar, a partir do desenvolvimento da proposta pedagógica, a possibilidade de materializar o conceito de “disciplina” defendido pelos autores no contexto da escola com estudantes do Ensino Médio me parece condizente e está em sintonia com as demandas da educação brasileira. Ou seja, utilizar o termo “disciplina” como uma técnica de

manter o foco e a concentração. É possível apresentar o mundo dos bonecos de modo atraente e persuasivo aos estudantes desinteressados e apáticos em sala de aula?

Queremos que nossas crianças e jovens tenham responsabilidades e sejam futuros cidadãos conscientes. Mas em que momentos nossas escolas, em suas práticas pedagógicas, possibilitam que os estudantes escolham suas temáticas a partir de suas demandas, projetos pessoais ou expectativas de vida e deste modo possam exercer uma tomada de consciência?

Falamos de respeito, responsabilidade e engajamento social, porém de modo geral as práticas pedagógicas são autoritárias, controladoras, punitivas dentro do contexto escolar. Então, como esperar que algo não se desenvolva nesta perspectiva se realizamos atividades em nível pedagógico e administrativo no contexto escolar que concretiza o contrário daquilo que almejemos? Em outras palavras, se esperamos posturas e comportamentos comprometidos, responsáveis e solidários, precisamos repensar nossas práticas para cultivar ou construir com os estudantes isso que almejamos. Ou seja, alteridade, disciplina enquanto instrumento e comprometimento com justiça social.

Neste sentido, se quisermos utilizar o conceito de “disciplina” por outro ponto de vista, precisamos reformular nossas práticas escolares para encontrar o outro a partir da consciência de nós mesmos. É fundamental que repensem a estrutura curricular, os procedimentos metodológicos e, principalmente, as nossas concepções de educação. Portanto, utilizar o conceito de disciplina defendido pelos autores Massachelein e Simons no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (MASSCHELEIN E SIMONS, 2015), aliado à ideia de educação pelo outro defendida por Silvio Gallo e a importância da experiência segundo Jorge Larossa nos permite elaborar uma perspectiva diferente do que vem sendo feito até agora na escola regular. Este cruzamento contribui para o entendimento do uso concreto da tecnologia de educação escolar: disciplina no contexto da escola por outro ponto de vista, auxiliando-nos a transcender o termo além dos dois aspectos que geralmente associamos: obediência ou conteúdos curriculares específicos.

Os autores belgas atribuem ao termo “disciplina” um outro conceito, um outro entendimento. Isto significa dizer que o termo “disciplina” é uma tecnologia da educação escolar para manter o foco e a concentração. E neste sentido, estas qualidades são fundamentais para execução de qualquer projeto. A “disciplina” como uma qualidade para manter e conseguir o foco e a concentração, principalmente durante os jogos e brincadeiras, é fundamental. Assim, é preciso pensar o termo “disciplina” no contexto da escola que se distancia do ranço da escola controladora e punitiva. E neste caso, segundo os autores, a “disciplina” serve para ajudar a conseguir e manter os objetivos a serem alcançados, de forma

muito diferente da disciplina entendida como atitude comportamental condizente com o cumprimento das regras e normas estabelecidas.

Diante desta perspectiva, passei a considerar a ideia de “disciplina” enquanto regras escolares que servem para apresentar o mundo de maneira atraente, como focalizar a atenção e minimizar a distração sobre a matéria, como bem destacam os autores. Neste aspecto, a relação que faço com o teatro de bonecos é que ele exige uma pequena quantidade de concentração e de foco no processo de conscientização corporal para obter uma animação convincente, consistente e, portanto, adequada.

A técnica de animação direta-visível de bonecos exige interação e sintonia entre os estudantes animadores. E por sua vez, exige um grau de disciplina para reunir as regras e executar os princípios técnicos mínimos exigidos nesta modalidade. No entanto, para isto acontecer é preciso que haja “disciplina” como é entendida pelos autores de *Em defesa da escola*. Para que possamos apresentar um novo universo de conhecimento e, além disto, possamos contribuir na obtenção de foco e concentração, tão importantes nesta linguagem cênica.

Ou seja, utilizamos a disciplina de fato na escola como controle de corpos e formas de organização de conteúdos curriculares? Deste modo, pensar a ideia de disciplina apenas pela obediência ou respeito a hierarquias restringe e limita seu entendimento enquanto fenômeno escolar, principalmente, quando surgem as ocorrências de “indisciplinas”. Em outras palavras, entender o conceito de disciplina como uma ferramenta, uma técnica que auxilia e contribui para a manutenção do foco e da concentração é fundamental na escola contemporânea. A escola de hoje precisa repensar o entendimento do conceito de “disciplina” que visa a ordem como característica imprescindível para o ato pedagógico.

A pesquisadora doutora pela Faculdade de Educação da USP Laurizet Ferragut Passos acredita que a maioria dos professores justifica o uso da ordem ou da passividade como algo fundamental no ato pedagógico. Segundo a autora,

(...) entendo que o ato pedagógico, enquanto momento de construção de conhecimento, não precisa ser um ato silenciado, que reduz o professor à única condição “daquele que ensina” e faz o aluno não extrapolar sua condição de “sujeito que aprende”. Ao contrário, o ato pedagógico é o momento do emergir das falas, do movimento, da rebeldia, da oposição, da ânsia de descobrir e construir juntos, professores e alunos (PASSOS, 1996, p. 118).

Associar aprendizagem com conformidade ou ordem se justifica em momentos específicos no processo de ensino, mas nem sempre este momento e o andamento da

aprendizagem ocorrerá em ordem ou em conformidade com algo proposto. De qualquer forma, criatividade não combina com controle ou ordem, mas para se obter criação é preciso ter e exigir disciplina. Aqui o conceito de “disciplina” ganha um status que o retira da sala de aula convencional. Trata-se de disciplina utilizada como ferramenta ou instrumento de trabalho para executar tarefas e entender e descobrir as coisas, para se chegar a resultados. A disciplina como tecnologia do ambiente escolar que facilita a vida e portanto revela o mundo.

Esse ponto de vista sobre o conceito de disciplina implica em o sujeito adquirir um instrumento que lhe permite descortinar o mundo, lidar com coisas que existiam, mas ainda não era possível de entender e recombinar. O uso da disciplina apenas como controle ou área de conhecimento é restrito e limitado, mas é o mais corriqueiro nas salas de aula brasileiras.

Emancipação ou embrutecimento

O mestre Joseph Jacotot sabia que é possível um homem aprender por conta própria. Principalmente, se pensarmos que qualquer estudante poderia buscar e encontrar o seu próprio caminho de aprender, o seu próprio jeito. Desde que possuísse a sua disciplina. Ao ponto de não precisar de professor e aprendesse por conta própria. O contrário disso era o mesmo que ensinar os homens das classes mais baixas a acreditar na sua ignorância.

Segundo Rancière, o mestre Jacotot

“(...) pressentia, ao contrário, que estava em jogo uma nova forma de embrutecimento. Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (RANCIÈRE, 2015, p. 37).

É preciso, portanto, pensar numa escola que parta da curiosidade, do espírito científico e da conscientização do ser como um todo, de modo integral. E nesse outro jeito de fazer escola, a disciplina surge como método emancipador e libertário, considerando como fundamentais os aspectos da mente, do corpo e das emoções no processo de formação dos estudantes de modo integral.

O mestre Jacotot sabia que era possível um pai de família pobre e ignorante começar a instrução de seus filhos:

sabemos que é precisamente isso que define a visão embrutecedora de mundo: acreditar na realidade da desigualdade, imaginar que os superiores na sociedade são efetivamente superiores e que a sociedade estaria em perigo se fosse difundida,

sobretudo nas classes mais baixas, a ideia de que essa superioridade é tão somente uma ficção convencionada.” (RANCIÈRE, 2015, p.151)

No entanto, a escola atual, como a conhecemos hoje, com sua estrutura física e funcionamento administrativo e projeto político-pedagógico, de maneira geral, não apresenta a integração dessas características. Além disso, não vem conseguindo acompanhar a necessidade de mudança que a sociedade contemporânea exige desta instituição de ensino, principalmente, se pensarmos pelo ponto de vistas das contradições sociais, culturais, econômicas e emocionais dos estudantes.

A pesquisadora Laurizete Ferragut Passos alega que existe certa justificativa por parte dos professores, que acreditam que na relação entre ensinar e aprender é preciso haver silêncio, controle e obediência. Existe uma certa confusão em considerar autoridade e hierarquia como elementos pedagógicos fundamentais para ocorrer aprendizagem. Por outro lado, as escolas continuam a cumprir o seu papel institucional e são reconhecidas por isto. Segundo Passos,

entretanto, a maioria das instituições é reconhecida pela sociedade por algo que elas têm em comum, e que Enquita (1989) expressa como uma “obsessão pela manutenção da ordem”. Mesmo defendendo que a ordem é necessária em algumas situações de caráter mais técnico, ele chama a atenção para o fato de que a maioria dos professores justificam-na como necessidade pedagógica, além de concebê-la como condição imprescindível de uma instrução eficaz. (PASSOS, 1996, p. 118-119).

É como se colocássemos o ato pedagógico sob responsabilidade, exclusivamente, da disciplina enquanto obediência e ordem. E os aspectos pedagógicos acabam esfumaçados diante desta inversão.

Uma das ideias que desdobraram desta pesquisa foi estabelecer, durante a execução da proposta pedagógica, uma comparação entre foco e concentração utilizados como uns dos princípios técnicos principais do teatro de bonecos e foco e concentração no conceito de “disciplina” apresentado pelos autores belgas. Assim eu poderia, a partir da experimentação pedagógica, criar resultados significativos na materialização do que venha a ser “disciplina” enquanto uma concepção de educação pela alteridade segundo Silvio Gallo e a partir da importância da experiência segundo Jorge Larossa.

E neste caso, o universo do teatro de bonecos na modalidade escolhida concretiza de fato o conceito de “disciplina” como algo além da obediência e da área do conhecimento, o que me parece importante nos dias de hoje, assim como a materialização da noção de alteridade na educação a partir do momento que o estudante desloca o foco e a concentração

para o boneco, o outro, saindo de si mesmo. Ele permite ao estudante experimentar o que pode ser entendido como “disciplina” enquanto instrumento, ferramenta ou método e técnica para obter concentração, envolvimento, curiosidade, foco ou espírito científico.

Esta confusão de acreditar que a disciplina precisa estar atrelada à obediência a alguma autoridade ou ao controle de alguma hierarquia reduz o ato pedagógico. Esta redução restringe a liberdade do estudante e do professor de criar, já que, de certa forma, tudo está organizado e pronto para isto. Retornando a Passos:

Entretanto, esses modelos disciplinares que nossas instituições insistem em adotar impulsionam focos de resistência e de luta que sugerem caminhos de possibilidades ou espaços de liberdade, numa perspectiva como a que Foucault propõe (1979), e que podem se tornar visíveis quando se estuda o cotidiano escolar. (PASSOS, 1996, p. 123).

Desta forma, acredito ser importante que, a partir da experimentação do teatro de bonecos, seus princípios técnicos específicos e seu processo de vivência artística possam materializar e concretizar uma proposta pedagógica inovadora para o contexto da escola regular. Inovadora no sentido de apresentar a conexão, a sobreposição destes três mundos: disciplina, alteridade e o teatro de bonecos.

Alteridade e disciplina: uma relação de equilíbrio

O processo investigativo em teatro de bonecos deve ser pensado de modo que as atividades não se limitem ao ponto de vista da confecção e sim que este seja mais um aliado para o desenvolvimento das capacidades criativas dos estudantes e da potencialidade que este tipo de linguagem gera ao processo de ensino e aprendizagem na escola. A modalidade de manipulação aqui escolhida representa uma proposta pedagógica de experimentar de modo concreto a noção de alteridade e de disciplina. Mas para isto é preciso residir na resistência e na diferença.

Segundo Alex de Souza, o teatro de animação contemporâneo reúne características híbridas a partir do cruzamento com diferentes linguagens artísticas, além de possuir diferentes estilos e gêneros, como máscaras, objetos e sombra, por exemplo. O teatro de animação contemporâneo tem suas particularidades específicas:

(...) teatro de animação contemporâneo é, (...) a diversidade e o hibridismo das linguagens que o compõe. (...) Trato aqui a animação à vista do público como sendo uma linguagem, considerando que esta escolha exige uma concepção de espetáculo

diferenciada, assim como a dramaturgia, confecção dos bonecos, a iluminação, o espaço cênico, a preparação do animador e, consequentemente, a relação com o público (SOUZA, 2011, p. 80).

A manipulação à vista exige necessariamente uma relação entre o animador, o boneco e o público, diferente do que vinha sendo até então no teatro de bonecos clássico, onde os animadores/manipuladores não apareciam para o público. Em outras palavras, esta modalidade técnica do teatro de bonecos exige uma outra concepção de espetáculo e tudo que está envolvido deve ser repensado pois a interrelação entre eles estabelece uma tensão que até então não se conhecia. Isto significa dizer que quando o manipulador/animador apareceu em cena, uma nova relação surgiu entre boneco, animador e público.

Nesta nova mágica, a verossimilhança dos movimentos produz a manutenção e o equilíbrio entre estas forças que se interligam, não pela forma ou pelo movimento, mas pela tensão equilibrada que se estabelece numa animação “adequada”. Os estudantes precisam encontrar estas capacidades para resolver os impasses que o processo de construção das cenas ou o processo das confecções dos bonecos exige, principalmente do ponto de vista do manuseio de diferentes materiais plásticos e suas respectivas ferramentas e técnicas de execução, mas também pela resistência em realizar as atividades de preparação corporal que este tipo de linguagem exige em sala de aula.

Este tipo de abordagem potencializa a dinâmica dos procedimentos tanto metodológicos quanto pedagógicos a partir do processo de interação entre o eu e o outro, além de responder aos anseios por uma educação emancipadora, reflexiva e de autoconhecimento. Considero a experiência vivida e materializada no contexto escolar a partir do trabalho corporal decorrente das exigências específicas da linguagem, da técnica e da modalidade utilizada como fundamental para entender a si e o outro.

A potência do teatro de bonecos

Os participantes do tipo de experiência teatral aqui relatada estabelecem uma conexão entre a consciência de si e do outro a partir do uso do teatro de bonecos, como fica evidente na pesquisa de Lino:

Foi possível perceber, através da oficina de teatro de bonecos realizada na Escola Municipal Eduardo de Paiva que o boneco é, sim, um recurso pedagógico poderosíssimo que podemos utilizar para dinamizar o ensino e aprendizagem da arte na escola pública de ensino fundamental. Isso por ser o boneco encantador, sedutor e por

permitir que se abuse da criatividade para manipulá-lo. Através da oficina percebi que durante a construção dos bonecos há uma relação de interação e socialização entre o alunado, fortalecida ao precisarem uns dos outros para medir, recortar, amarrar, pintar, enfim, todas as etapas que envolvem a confecção do boneco. (LINO, 2012, p. 46)

A integração entre animar o inanimado e a interação que isso estabelece com o espectador exige o equilíbrio das forças que estão em jogo, sem mencionar a potência de integração durante o processo de construção e confecção, além de toda a “mágica” do teatro de bonecos que envolve a sua realização. Desta forma, todas as particularidades desta linguagem, como a preparação corporal dos animadores, a confecção dos bonecos, a preparação dos cenários e adereços, a divulgação e a iluminação precisam se modificar. Assim, por ser uma linguagem híbrida, interdisciplinar e pedagógica, torna-se uma linguagem potente artisticamente.

O movimento é algo que afeta o corpo e é a síntese da vida. As informações e conhecimentos adquiridos só terão sentido se pensarmos estes diferentes conhecimentos que conduzem e concretizam processos de experimentações que direcionam os estudantes rumo a uma trajetória singular, compartilhada, emancipadora e altruísta. Nesta reorientação, o ator torna-se também o boneco ou objeto animado. "Algo invisível penetra o visível e se manifesta. É a linguagem da forma e do movimento. (...) E do movimento intencional e emocional, dado pelo ator"(AMARAL, 1996, p. 18).

Esta relação entre os princípios técnicos da modalidade: animação direta-visível e a preparação corporal faz do teatro de bonecos um dispositivo pedagógico de extrema potência. “Assim, o Teatro de Animação proporciona trabalhar com o ser humano em todas as suas potencialidades, tais como: individuais, sociais, culturais, políticas, espaciais, econômicas e afetivas.” (FILHO, 2010, p. 12).

Esta modalidade teatral nos afeta e nos transforma também pelos aspectos lúdico e prazeroso do seu próprio fazer. O universo do teatro de bonecos é uma linguagem cênica que transita em qualquer faixa etária. Segundo Alex de Souza,

A noção de brinquedo infantil a que os bonecos remetem e a prática do teatro de animação vinculada à escola provavelmente fortaleceu a ideia de que essa arte é voltada prioritariamente ao público infantil. Essa discussão, contudo, não é recente e revela-se já na década de 1950, quando Olga Obry escreve: “O teatro de bonecos ainda é considerado em nossos meios educacionais como adequado apenas para as crianças pequenas, limitando-se, portanto, ao campo da recreação infantil. O mesmo não se dá, porém, em países de

cultura teatral mais antiga." (SOUZA, 2011, p. 29 apud, OBRY, 1956, p. 81).

Segundo Ana Maria Amaral, "o teatro de bonecos tem uma relação direta com o pensamento animista infantil, tem todas as condições para satisfazer os anseios de transformações que a criança tem de tornar real os seus sonhos de poder." (AMARAL, 1996, p. 171) O teatro de bonecos oferece uma atmosfera de no mínimo divertimento, relativo ao jogo e ao brinquedo. E neste sentido, também oferece uma atmosfera de convivência prazerosa em seu fazer e apreciar.

Aqui devemos entender a palavra "prazer" não apenas pelo sentimento de alegria e satisfação, mas também pelo sentimento de resistência e conflito interno, tanto do participante atuante quanto do participante espectador.

Além das características próprias do boneco e do movimento adequado que recebe do ator-manipulador, existe também a interferência do público. O público sabe que um boneco não se move por si, que alguém ou algum truque o faz mover-se, mas a consciência de haver um mecanismo não destrói a ilusão. O movimento do boneco em cena produz uma sensação que se tem ao ver um objeto mover-se, aparentemente, por si. (AMARAL, 2002, p. 81).

A autora considera que o que encanta não é o movimento em si, mas a relação que se estabelece a partir do contato entre o ator, o boneco e o público. "A matéria em si não tem vida, mas, a partir da emoção que o boneco desperta no ator, cria-se uma reação na plateia que provoca essa ilusão." (AMARAL, 2002, p. 81). Relaciono isso com a reflexão de Berta Vishnivetz sobre como a consciência de si ajuda a desenvolver a consciência do outro.

A perspectiva que orienta meu olhar neste trabalho entende que quando um sujeito se sintoniza com seus sentimentos, pode ter consciência dos sentimentos dos outros. Isso se relaciona com o ponto de vista de Ana Maria Amaral, que coloca que a primeira etapa do trabalho do ator é aprender a sair de si. Deste modo, se poderia atingir uma prática educativa que considere a experiência a partir de si e pelo outro como sendo fundamental na formação e capacitação dos estudantes, isto é, um processo educacional que, segundo Larossa, possibilite que algo nos aconteça, nos transforme.

Na pesquisa de mestrado de Marcelle Teixeira Coelho (COELHO, 2010), a pesquisadora busca entender a relação do corpo do ator e o objeto animado na perspectiva da educação somática, considerando a relação do sujeito e do objeto como um circuito interativo. Estes elementos integram-se em uma mesma presença. A pesquisa de Coelho

contribui para confirmar a importância da parceria entre o uso do teatro de bonecos e a preparação corporal, pois considera que a consciência deste corpo que anima potencializa a relação entre o boneco animado e o corpo do animador. A autora argumenta que

podemos ver o trabalho corporal não como uma forma de aprender melhor uma técnica de animação, mas como um modo de se relacionar diferentemente consigo mesmo e com o objeto. Ele envolve novos tipos de preparação corporal, baseados em outros fundamentos filosóficos e experienciais acerca do corpo, vendo corpo e espírito como indissociáveis." (COELHO, 2010, p. 47).

Neste sentido, buscar a integração entre o corpo e o espírito, utilizando a técnica como suporte de diálogo entre a tensão que se estabelece entre o boneco animado e o corpo do animador, faz com que esta linguagem tenha uma potencialidade tanto artística quanto pedagógica. Esse diálogo entre a tensão de animar o boneco, o corpo que anima e o dar sentido ao movimento, sem perder a verossimilhança, é um dos aspectos mágicos desta linguagem artística que afeta o público e consequentemente o animador.

Outro pesquisador, também mencionado anteriormente, que usa o universo da Educação Somática para desenvolver uma investigação na linguagem do teatro de animação é José Oliveira Parente. Em sua dissertação denominada *Preparação corporal do ator para o teatro de animação - uma experiência*, esse pesquisador discute os modos de abordar o corpo e suas interações com os elementos materiais (PARENTE, 2007, p. 3).

A análise de estudos de Parente consiste em perceber os exercícios baseados nos princípios consciente daquela relação. Segundo Parente, a opção por escolher a animação de objetos passava pelo interesse na relação entre “organismo matéria” e pela exploração de questões como a extensão da imagem corporal, as reações orgânicas e a troca de estímulos a partir da interação com os objetos ((PARENTE, 2007, p.102).

Nesta pesquisa, Parente cita Renato Ferracini, que afirma que o grande desafio do ator é descobrir exercícios e trabalhos corporais que auxiliem a manipulação desta energia e consequentemente o domínio desse fluxo vital (FERRACINI, 2001). Usando as palavras de Parente, “fica claro que a animação é resultado de uma complexa interação entre o corpo, o movimento e a materialidade singular do objeto, formando uma espécie de “symbiose”, na qual tanto o animado quanto o inanimado são ativos e se influenciam mutuamente o tempo todo.” (PARENTE, 2007, p. 30).

Esta relação, inevitavelmente simbiótica, exige uma disponibilidade de quem anima, do que é animado e de quem assiste. Os aspectos físicos do boneco e do corpo do animador e os aspectos emocionais que afetam tanto os animadores como o espectador interagem.

Estes três mundos, ora sentimentos e emoções, ora o físico do corpo e da materialidade do boneco apresentados em movimentos no espaço, tensionam uma relação entre o estudante/animador, o boneco animado e os espectadores (experiência compartilhada) e convergem para um mesmo olhar e para um mesmo tempo no espaço.

Finalmente, cabe dizer que a busca desta integração na experiência que venho realizando na escola necessita de mais de um referencial bibliográfico para sustentar e ampliar o uso desta linguagem no contexto escolar tanto na possibilidade de materializar o que venha a ser alteridade na educação quanto na possibilidade de utilizar o teatro de bonecos como “dispositivo pedagógico”, segundo Basil Bernstein.

Esta é uma tarefa em desenvolvimento. Apesar da evidente aproximação entre o lado lúdico e pedagógico do universo do teatro de bonecos e a escola, ainda existe pouco material bibliográfico que investigue a utilização do teatro de bonecos no contexto da escola. Este é um campo de pesquisa que está em crescimento, mas ainda é incipiente. Por isso, é muito importante se perguntar como o teatro de bonecos pode ser mais que um recurso didático ou metodológico.

Considerações finais

As práticas que realizei durante a pesquisa me permitiram observar a força que move essa linguagem e como ela exerce um efeito sobre os participantes, principalmente aqueles que desempenham os movimentos de animar e manipular o boneco. Reitero aqui que o efeito pedagógico da linguagem artística do teatro de bonecos reúne em um único processo educativo uma diversificada rede de conhecimentos e aproximações entre as disciplinas de forma intensa e expressiva. Essas redes que se estabelecem permitem que as disciplinas se aproximem e misturem aquilo que é necessário para o andamento do trabalho. A integração dos exercícios corporais com as técnicas somáticas utilizadas em conjunto com os princípios técnicos da manipulação direta-visível permite aferir a potência pedagógica dessa linguagem cênica no contexto escolar, assim como a importância de possibilitar processos educativos inovadores a partir de exercícios técnicos de conscientização corporal.

Durante a realização desta pesquisa foram levantados quatro problemas que, na minha opinião, comprometeram de alguma forma o aproveitamento dessa proposta pedagógica. São eles: **a)** turmas numerosas (entre trinta e trinta e cinco estudantes), **b)** estudantes que se recusam a participar das atividades, principalmente as atividades corporais, **c)** falta de espaços apropriados para o desenvolvimento dos exercícios corporais (piso de madeira) e **d)** curto espaço de tempo (entre quarenta e cinco e cinquenta minutos de aula). Por outro lado, essas dificuldades não foram empecilhos definitivos na realização dessa proposta. É importante ressaltar que esses fatores interferiram na qualidade do trabalho, no entanto, não saberia medir até que ponto eles prejudicaram o andamento da proposta pedagógica. Certamente, essa é uma questão que devo considerar no futuro.

Apesar de ter experimentado essas dificuldades no período final da pesquisa, posso aferir a eficiência da linguagem do teatro de bonecos enquanto estratégia pedagógica. Desta forma, reafirmar a força de envolvimento dos participantes como elemento chave do processo de experiência nessa técnica de manipulação direta-visível. Isso permite vislumbrar diferentes possibilidades de participação no trabalho educativo, sempre que associada a uma necessária aproximação dos corpos em busca da integração no movimento animado. Assim, vejo como necessário continuar pesquisando por um tempo maior essa linguagem em parceria com estudantes na rede de ensino regular. Pretendo acompanhar um mesmo grupo de estudantes para aferir por mais tempo aquilo que em um ou dois semestres não é possível de perceber e levantar aspectos e resultados mais concretos em relação à formação dos estudantes em diálogo com a linguagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas. Máscaras, Bonecos, Objetos.* 3º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos.* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

BALARDIM, Paulo. *Relações de vida e morte no teatro de animação.* Porto Alegre: Edição do Autor, 2004.

BELTRAME, Valmor. (org.) *Teatro de Bonecos: distintos olhares sobre teoria e prática.* Florianópolis: UDESC, 2008. In: *Reflexões sobre a animação à vista do público.* Alex de Souza.

_____. *Teatro de Bonecos: distintos olhares sobre teoria e prática.* Florianópolis: UDESC, 2008. In: *Princípios técnicos do trabalhodo ator-animador.* Valmor Níni Beltrame.

BELTRAME, Valmor. *O trabalho do ator-bonequeiro.* In: *Revista NUPEART,* Florianópolis: UDESC, SC, v.2, n.2, p. 33-52, set. 2003

BERNSTEIN, B. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.* Vozes: Petrópolis, 1996.

COELHO, Marcelle Teixeira. *O corpo no teatro de animação: contribuições da educação somática na formação do ator.* 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.* 3.ed., Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Reginaldo Maurício. *Reflexões sobre o teatro de bonecos na educação: experimentações na escola pública.* Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2016.

FILHO, José Acioli da Silva. *O teatro de animação uma linguagem artística pedagógica nos processos criativos com uma abordagem complexa multireferencial.* Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós. Graduação em Educação Brasileira, Maceió, 2010.

FONSECA, Nayde Solange Garcia. *O ensino de teatro de animação: contribuições para construção de novos saberes e fazeres acerca da cultura do ensinar e aprender teatro.* Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2014.

GALLO, Sílvio. *Eu, o outro e tantas outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.* Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOUSSEFF, Nicolas. *Aprender a aprender. Filosofias da Formação Profissional no Teatro de Formas Animadas*. Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 11, v. 14, p. 113-123, Outubro, 2015. ISSN 1809-1385.

KOUDELA, Ingrid e JUNIOR, José Simões de Almeida. Léxico de pedagogia do teatro. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, Miriam Soares. *Contribuições de Basil Bernstein e Yvez Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 2004.

LINO, Elivania. *Teatro de formas animadas na sala de aula: um recurso pedagógico para o desenvolvimento do ensino de teatro*. Brasília-DF, 2012. Trabalho de conclusão de curso de Graduação em teatro. Licenciatura, do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

MAINARDES, Jefferson e STREMEL, Silvana. *A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares*. Revista Teias. V.11, nº 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus, 2012.

MILLER, Jussara. *O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação*. Campinas, SP: E.T.D. – Edus, Temat, digit, n. 1, p. 100-114, Jan/abril, 2014, ISSN 1676-2592.

MORETTI, Maria de Fátima de Souza. *A dramaturgia no teatro de animação: características e especificidades*. Monografia de conclusão do curso de especialização em metodologia do ensino das técnicas teatrais: a formação do ator. UDESC/CEART, Florianópolis, 1997.

NICULESCU, Margareta. *O futuro do teatro pode nascer também no canteiro das obras de uma escola*. Formação Profissional no Teatro de Formas Animadas. Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 5, n. 6, p. 13-32, 2009. ISSN 1809-1385.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. EDUCA. Fora de Coleção. Lisboa. 2002.

PARENTE, José Oliveira. *Preparação corporal do ator para o teatro de animação – uma experiência*. São Paulo, 2007.

PASSOS, Laurizete Ferragut. *A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados*. In: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas/organização Julio Groppa Aquino*.- São Paulo: Summus, 1996.

PERRONE, Hugo César. *Eutonia: arte e pensamento*. São Paulo: É Realizações, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Alex. *Só, mas bem acompanhado*: atuação solo e animação de bonecos à vista do público. Mestrado em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Floriápolis, 2011.

VIDOR, Heloise Baurich. Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação/Edital Elisabete Anderle, Fundação Catarinense de Cultura, Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Governo de Santa Catarina, 2010.

VISHNIVESTZ, Berta. *Eutonia*: educação do corpo para o ser. São Paulo: Summus, 1995.