



Gislaine de Fátima Ferreira da Silva

“Arte por toda parte”:
as vozes das diferenças entre imaginários,
monstros e máscaras

Lavras - MG

2017

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva

“Arte por toda parte”:

as vozes das diferenças entre imaginários,
monstros e máscaras

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de professores/as, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Cláudia Maria Ribeiro

Lavras - MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Gislaine de Fátima Ferreira da.

Arte por toda Parte: as vozes das diferenças entre imaginários,
monstros e máscaras / Gislaine de Fátima Ferreira da Silva. - 2016.
153 p. : il.

Orientador(a): Cláudia Maria Ribeiro.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2016.

Bibliografia.

1. Norma. 2. (D)eficiência. 3. Teatro. I. Ribeiro, Cláudia Maria.
II. Título.

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva

“Arte por toda parte”:

as vozes das diferenças entre imaginários,
monstros e máscaras

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de professores/as, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 13 de dezembro de 2016.

Dra. Dalva de Souza Lobo UFLA

Dra. Sônia Maria Clareto UFJF

Dra. Cláudia Maria Ribeiro

Orientadora

Lavras - MG

2017

*Às sonhadoras e aos sonhadores incansáveis que tecem novas perspectivas e
bordam inúmeras possibilidades de ser e existir. Àquelas e àqueles que criam,
acreditam, mergulham, escrevem e compartilham histórias inusitadas. A todas e
todos que transgridem e lutam, eu dedico.*

*À Anna e Luiz (in memoriam), por me ensinarem a amar e a sonhar.
Aos monstros que resistem e insistem.*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Deus nos chama todos os dias para partilhar de seu amor e para celebrarmos a alegria de renascermos na fé. Agradeço-o pelas graças, conquistas e confiança. À Fátima, Maria, Ana, as várias mulheres e faces de Nossa Senhora, mãe espiritual, agradeço, por me cobrir com seu manto e me abençoar em cada decisão e desafio.

À inspiradora professora e orientadora Cláudia Maria Ribeiro, agradeço, por ter me escolhido, acreditado em meu potencial e, principalmente, por sonhar junto a mim. As linhas e entrelinhas deste conto e trabalho são frutos dessa parceria e cumplicidade. Obrigada por me levar a mergulhar em mares revoltos e por inundar meu corpo, meu ser, com novos saberes, poderes e verdades.

Às professoras Dalva de Souza Lobo e Sônia Maria Clareto, por terem aceito o convite em compor a presente pesquisa e pelas vibrantes problematizações decorrentes da banca de qualificação. A experiência se tornou mais intensa com a companhia de vocês e o trabalho se potencializou sobremaneira, transbordando mitos e arte.

Sou imensamente grata a todas as professoras e professores que seguraram minhas mãos e me lançaram a voos estonteantes. Em especial à Cacilda Malta por ver em mim uma criança, além da (d)eficiência; e à Marília Ribeiro por dançar com as letras. À professora Jacqueline de Grammont Machado de Araújo por ter me dado a primeira oportunidade; e ao professor Gilberto Damiano por desestabilizar minhas ideologias e por me fazer enxergar distante. Às professoras, professores e funcionárias/os do Departamento de Educação, pelo carinho, atenção e acolhida.

Agradeço a todas e todos, integrantes do Fesex, grupo de pesquisa CNPq, coordenado pela professora Cláudia, sinônimo de amizade e respeito.

Obrigada pelo apoio, trocas e aprendizados, agradeço também pelas des(construções) e exemplos de resistências.

Ao Teatro da Pedra, Cia Teatral ManiCômicos, pela vivência artística e por ser, respirar e espalhar fantasias. A Juliano Felisatti Pereira por abrir as cortinas e nos permitir participar do espetáculo; e ao encantador Orlando Talarico da Cunha por nos agradecer com sua sensibilidade e talento.

À Inês Maria Chaves de Mendonça, à Aparecida Fátima de Almeida Resende e à Marise Moura por acreditarem na potencialidade do teatro e por buscarem construir, em cada escolha e conduta, uma educação alicerçada nas diferenças.

Às crianças, protagonistas da pesquisa, sou grata, pela receptividade, disposição, aprendizado e pelo amor que transborda na inocência de suas ações.

À equipe pedagógica Dired/Ufla pela compreensão, carinho e atenção frente às necessidades e obrigações, referentes ao calendário do Mestrado e aos meandros da pesquisa. Agradeço, também, pelas partilhas e amparo.

À Universidade Federal de Lavras (Ufla) e ao Departamento de Educação (Ded), pela oportunidade concedida para realização do mestrado.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), pela concessão da bolsa institucional.

As amigas que conquistei, durante o percorrer de tantos caminhos e o trilhar dessa trajetória, agradeço. À Kátia Martins por me inspirar, guiar e dividir suas experiências e vitórias. A Ailton Dias, por transpirar conhecimento e por ter se tornado meu par nas escritas acadêmicas e na vida. À Daniela Ribeiro, à Aline Fernandes, à Eliane Loschi, à Elisabete Ciccone e ao professor Fábio Reis pelas leituras atenciosas e o cuidado conjunto. À Andrêsa Lima, a Marlyson Marcuse e à Fátima Ribeiro pelas partilhas e exemplos de militância. Às amigas Thamiris Daniel, Fernanda Peluso, Liliane Oliveira e Bruna Iara pelos laços fraternos estabelecidos no compor de trabalhos sérios e comprometidos. Às amigas Mara

Costa, Mayra Assis, Jacqueline Oliveira, Carol Delfim, Jéssica Gontijo e Luciana Campos, por se fazerem irmãs. À Gilmara Tarcísio, à Júlia Carvalho, a José Luiz Ribeiro, à Lorena Ferreira e à Ana Mel Melo, por serem sol nos dias nublados, filhas e filho de coração, que me fazem mãe, que me chamam por madrinha. A todas e todos as/os colegas do Mestrado Profissional em Educação, obrigada pelos aprendizados e inúmeras problematizações.

Às queridas crianças, que me tornaram professora, pequenas, ricas de experiências, que são a cor dos meus desenhos, as rimas e versos de minha poesia.

A toda minha família, pelo apoio incondicional. Em especial aos meus pais, João Bosco da Silva e Coraci Silva. Mãe, símbolo maior de força, amor e dedicação, todas as minhas conquistas são inspiradas na sua história e pessoa, obrigada por carregar em si a beleza e a pureza. Ao meu irmão, Carlos Alberto Silva, por ser turbulência, por me instigar, por me inspirar, por me orientar, por me desorientar.

Victor Hugo, “se o primeiro e o último pensamento do seu dia for essa pessoa, se a vontade de ficar juntos chegar a apertar o coração, agradeça” (Carlos Drummond de Andrade). Obrigada por caminhar de mãos dadas no incessante desejo de desbravar o mundo.

Agradeço e reitero meu respeito a todas e todos que deram ritmo e vida a esse entrecruzar de linhas, conceitos e saberes. Essa construção conjunta é fruto de todas as parcerias firmadas e dos compartilhamentos realizados. Obrigada!

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria a nossa Lispector. Veja isto: Rimbaud botou a beleza nos joelhos e viu que a beleza é amarga. Tem lógica? Também ela quis trocar por andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso de seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo (BARROS, 2006).

RESUMO

O presente trabalho traz ao palco as práticas teatrais desenvolvidas por um arte-educador do Teatro da Pedra, durante as atividades do projeto “Arte por toda parte”, em uma Escola Municipal do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Busca-se, através desta pesquisa, problematizar as ações da Cia. Teatral e verificar se o teatro viabiliza um pensar e repensar as diferenças, em destaque as (d)eficiências e as monstruosidades, presentes em um ambiente escolar, que assuma o papel disciplinador e a função de ajustamento das normas. Concebem-se, na tecedura deste texto, estudos foucaultianos que versam abordar e discutir os conceitos de normalidade e governamentalidade nos regimes de poder que determinam o normal e o anormal. Para tanto, a investigação de cunho qualitativo respaldou-se em levantamento bibliográfico; análise documental; observação participante e entrevistas abertas, direcionadas à arte-educadoras/es da Cia, docentes da rede regular de ensino e às crianças, sujeitos da vigente pesquisa. A análise do referido material, subsidiada por um referencial pós-crítico e amparada nas metodologias de investigação do imaginário de Gilbert Durand (2011), categorizou, discursivamente, o material empírico em quatro mitemas – máscara, manto/capa, serpente e monstro -, visando problematizar as verdades e relações de poder que circundam a sociedade escolar em tela.

Palavras-Chave: Norma. (D)eficiência. Teatro. Práticas Teatrais.

ABSTRACT

The present work brings to stage the theatric practices developed by an art-educator from the *Teatro da Pedra*, during the activities of the project “*Arte por toda parte*”, at a municipal school of *Campo das Vertentes, Minas Gerais*. By this research, it is ought to problematize the actions of the *Cia. Teatral* and verify if the theater enables a thinking and rethinking the differences, highlighting the (d)efficiencies and the monstrosities, present in a scholar environment, that assume the disciplinary role and the standard adjustments function. It is conceived, in the weaving of this text, foucaultian studies, that verse to approach and discuss the concepts of normality and governmentality at the power regimes that determine the normal and the abnormal. Therefore, a qualitative approach research was supported by bibliographic survey; documental analysis; participant observation and open interviews, directed to the art-educators of the *Cia. Teatral*, teachers of the regular school system and children subject to the present research. The analysis of the referred material, subsidized by a post-critical referential and supported on research methodologies of the Gilbert Durand (2011) imaginarium, categorized, discursively, the empirical material in four mythemes – mask, mantle/cap, serpent and monster, aiming at problematize the truths and power relations that surround the scholar society on screen.

Keywords: Standard. (D)efficiency. Theater. Theatrical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gestoras e gestores do Teatro da Pedra.....	61
Figura 2	A Farsa do Cangaço, ôxx.....	66
Figura 3	Perfeição – Quando a Tempestade Nasce das Luzes.....	68
Figura 4	O grande dia	70
Figura 5	Domdeandar.....	74
Figura 6	A fada, a flor e a princesa	75
Figura 7	Fado.....	77
Figura 8	I Mostra do Projeto Arte por toda Parte.....	89
Figura 9	Encontro Pedagógico Anual	91
Figura 10	Exemplares da revista “Com a Palavra”	92
Figura 11	Espaço da pesquisa	96
Figura 12	Serpente	121
Figura 13	Rumpelstiltskin	128
Figura 14	Criação e contação de histórias	134
Figura 15	Releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Em cena: Espetáculos protagonizados pelo Teatro da Pedra.....	64
Quadro 2	Construção conjunta: Montagens oriundas do Curso de Preparação Para Atores - CPPA	80
Quadro 3	Arte por Toda Parte: Dados do Projeto em 2013	85

LISTA DE SIGLAS

Fesex	Grupo de Pesquisa: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Ufla	Universidade Federal de Lavras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
CTM	Cia. Teatral ManiCômicos
Dired	Diretoria de Educação a Distância da UFLA
Ded	Departamento de Educação
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
APTP	Arte Por Toda Parte
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ProExt	Programa de Extensão Universitária
Cras	Centros de Referência de Assistência Social
Creas	Centros de Referência Especializados de Assistência Social
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
SATEC	Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
CID	Código Internacional de Doença
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão

SUMÁRIO

1	DESPRATICANDO AS NORMAS.....	18
2	A IMPORTÂNCIA DAS COISAS	30
3	ATRAVSSAMENTOS	40
4	MALDITAS E BENDITAS MÁSCARAS.....	52
4.1	Teatro da Pedra: Travessias e travessuras	57
4.2	Luz, som e ação: Abrem-se as cortinas	62
4.3	Com a palavra: Arte por toda parte.....	81
5	UM PALCO E O EMERGIR DE GRANDES ESPETÁCULOS ...	94
5.1	(D)eficiência em cena	97
5.2	Além do medo e do desejo: O desviante Monstro	103
6	NAVEGANDO PELOS TRÂNSITOS: ENTRE ATOS E CENAS.....	110
6.1	1º Ato - Viagem sem fim	112
6.2	2º Ato - O rastejar da serpente	116
6.3	3º Ato - Requebrando e quebrando barreiras.....	122
6.4	4º Ato - A cor da diferença	126
6.5	5º Ato - O estrondoso silêncio	130
6.6	6º Ato - Entre capas e mantos	131
6.7	7º Ato - Ritmo e movimento.....	137
6.8	8º Ato - A última cena	139
7	PARA "ALÉM" DOS DITOS E ESCRITOS	141
	REFERÊNCIAS.....	145

NOTA EXPLICATIVA EM RELAÇÃO AO ESTILO DA ESCRITA

O texto desta dissertação teve como orientações para a escrita o Manual de Normatização da Ufla e as normas da Associação Brasileira de Normatização Técnica (ABNT). Entretanto, embasada nos estudos feministas e nos estudos culturais, assim como Kátia Batista Martins¹, Andrêsa Helena de Lima² e outras autoras, construo intencional e politicamente um jeito feminista de escrever, opondo-me a fazer o uso de uma linguagem sexista que traga o masculino como regra geral. Logo: **a)** explicitarei o feminino e o masculino com linguagem inclusiva (meninas e meninos, professoras e professores) quando possível. Para outros casos, utilizarei o artigo “a”, “e” ou “o” utilizando barras. Ex: autoras/es, educador/a. **b)** Nas citações bibliográficas, incluídas na sentença, utilizarei prenome e sobrenome do/a autor/a em sua primeira aparição. Quando o/a autor/a estiver fora da sentença, será necessário consultar a lista de referências para uma melhor identificação. **c)** Nas referências bibliográficas, após o texto, grafo autoras/es por seus respectivos sobrenomes e prenomes, dando visibilidade à participação das mulheres na construção do conhecimento. Por navegar no “Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade”³, projeto esse, idealizado pela Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, construo, no presente texto, uma escrita pautada no imaginário das águas, utilizando a simbologia da água em toda a tecedura do trabalho. Ex: inundar, mergulhar, águas revoltas, calmaria,

¹Pedagoga pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Lavras (Ufla/MG). Especialista em Supervisão Educacional pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Mestra em Educação pela Ufla.

²Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Lavras (Ufla/MG). Mestra em Educação pela Ufla. Professora concursada em efetivo exercício na rede estadual de Minas Gerais.

³O “Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade” foi desenvolvido pela Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, durante o pós-doutorado realizado na Universidade do Minho, Portugal (2013/2014).

tempestades, entre tantas outras possibilidades. A arte e o imaginário perpassam em cada palavra, linha, página, estando presente na escrita e na trajetória da pesquisa realizada, justifica-se assim, o costurar contínuo do real e da fantasia, que deram origem à vigente dissertação. Explícito, por último, que o estudo e consequentemente o texto, foi tecido a muitas mãos, assim, a escrita remeter-se-á por vezes “a nós”, e em outros momentos apresentar-se-á na primeira pessoa.

GISLAINE DE FÁTIMA FERREIRA DA SILVA

1 DESPRATICANDO AS NORMAS

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (BARROS, 2006, p. 6).

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (LARROSA, 2014, p. 5). Parafraseando Jorge Larrosa (2014, p. 5) e Michel Foucault (2000, p. 48), identificamos na “experiência em palavras”, no ato de escrever, um movimento libertador que nos permite romper com as amarras e verdades enraizadas, nos impulsionando a sermos diferentes, sermos escritoras e escritores de saberes transformados, transformadores e inacabados.

Como as escrituras, somos, também, obras em construção, somos seres/corpos em processo, vivendo, promovendo e escrevendo experiências. Somos um emaranhado de sensações, lembranças e sonhos, somos frutos dos caminhos percorridos, das vivências experienciadas, de nossas escolhas e ações. Somos textos repletos de histórias e palavras, que determinam nosso pensar e agir, que nos caracterizam e nos possibilitam termos outro desenho, sermos outro ser (LARROSA, 2014, p. 16). Somos letras e linhas que incitam “[...] mais comunhão com as coisas do que comparação” (BARROS, 2006, p. 6).

Manuel de Barros (2006) nos leva a enxergar, por uma visão oblíqua, um jeito torto de olhar as normas e deformá-las, (des)construí-las; um modo tortuoso de ver as coisas, de comungar com o mundo, de estar no mundo. Por essas lentes oblíquas, vamos experienciando e escrevendo nossas travessias e travessuras, imprimindo a necessidade de usarmos as palavras para nomearmos “o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos” (LARROSA, 2014, p. 17-18). As palavras estampam significado, sentido e lutas.

As palavras nos provocam e nos lançam ao mar, nos fazem mergulhar profundo. Incitam à navegação, qual transforme, pelas palavras, o vivido e o

fantasiado. Palavras, essas palavras que me convidam a bailar com sílabas, fonemas, grifos e enigmas, na busca por coordenadas que trilham e trilharam minha trajetória e, conseqüentemente, o percurso da vigente pesquisa.

Nesse movimento das águas, que oscilam entre calma e turbulência, embarquei no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, no ano de 2008. A escolha pela carreira acadêmica encontrava-se ligada ao interesse em aprofundar meus conhecimentos acerca das políticas inclusivas e a arte, existentes em uma docência artista⁴.

Meu contato inicial com as temáticas supracitadas ocorreu, através de vivências da infância, visto que em “[...] minhas raízes criancieiras” (BARROS, 2006, p. 6) recebi o diagnóstico de dislexia⁵. Cláudia Freitas (2014, p. 12), amparada em Ádila Gomes (2010), concebe dislexia como uma “desordem na aprendizagem da leitura”. É um jeito torto de ler e de se lettrar. Remetendo a Barros (2006), é uma visão oblíqua.

Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2016).

Era a menina e as letras. Era a menina e as letras tortas. Era a menina que inventava significados. Era a menina que provocava desordem. Era a menina que fugia à norma. Era a menina rotulada por ser diferente. Paradoxo

⁴ Conceito cunhado pela Profa. Dra. Luciana Loponte (2005), que pensa e problematiza a prática artística e a docência em arte.

⁵ Freitas (2014) nos traz a etimologia da palavra dislexia, qual possui origem grega, *diz* (distúrbio) e *lexia* (linguagem). Dislexia, ou distúrbio de linguagem, tem como principais características a dificuldade de leitura e escrita, trocas de letras, inversão de letras, sílabas ou palavras, caligrafia incompreensível, lentidão na leitura e na escrita.

que brota poesia. Tornou-se a menina que ansiava por conhecer o “escuro que ilumina”, por conhecer a diferença que não inferioriza.

Temos o direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes, sempre, que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Boaventura de Sousa Santos (2003) nos apresenta uma diferença fluida, que se movimenta entre discursos e/de poder. Devido à dislexia, frequentei uma clínica de fonoaudiologia, como acompanhamento pedagógico, na qual o trabalho de aprendizado baseou-se em práticas teatrais, que visavam o desenvolvimento do meu sentido de pertencimento, fazendo-me dançar com as letras e “despraticar as normas. Achei certo” (BARROS, 2006, p. 36).

Cresci e “quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso” (BARROS, 2006, p. 36). Desejei e continuo excitada por desviar o olhar, as normas e os caminhos. “Não tinha certeza se essa troca podia ser feita” (BARROS, 2006, p. 36), mas verbalmente pode. E não existe nada mais poderoso do que as palavras. Então quis trocar por uma escola que problematize as normas; a escola que reproduz discursos. Não tenho certeza se essa troca pode ser feita, mas toda resistência é um exercício de poder. E arte é resistência, arte é enfrentamento.

João Francisco Duarte Júnior (1985) alude que não é preciso fórmulas e receitas educacionais, destacando que precisamos de um comprometimento humano, valorativo com a educação e com as pessoas que constituem o ambiente escolar e social. Precisa-se de arte-educação. Precisa-se de uma educação baseada nos princípios da arte e que seja assim inclusiva. Instigada por essas questões, políticas inclusivas e arte, especificamente, as atividades teatrais, me detive a essa linha de investigação, buscando encontrar subsídios no intuito

de qualificar minha prática como professora. Buscando desconstruir discursos e escrever as minhas palavras. Cresci, mas continuei menina, afinal, não existe retilineidade para quem se escreveu em traços oblíquos. Continuei sendo a menina que foi apresentada à arte, que experienciou jogos teatrais. Continuei querendo fazer diferente; ser diferença.

No transcurso de minha formação, obtive a oportunidade de conhecer as várias vertentes que reverberam na educação, abrangendo meu conhecimento no desenvolvimento de pesquisas e estudos distintos. Julgo necessário compartilhar as experiências que me trouxeram ao presente momento, por dois propósitos, tanto para me apresentar e expor meus desejos e anseios, quanto para descobrir quem sou. E é somente no ato de escrever que me transformo, me crio e me descubro.

Isto posto, apresento como marco inicial o ingresso ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 2011/2013, do curso de Pedagogia, da UFSJ. O projeto em vigor visava abarcar as modalidades de leitura e escrita, em turmas, com alunas/os incluídas/os, de uma Escola Estadual da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, responsabilizando-se por levantamentos de dados acerca do ritmo, tempo e limite das/os educandas/os.

Nesse ambiente de trabalho e estudo, conheci novas possibilidades, estabelecendo uma relação com a prática de contar histórias. Contato esse que impulsionou a construção do projeto “Contando histórias: alfabetizando em turmas inclusivas”, o qual se justificava pela necessidade de desenvolvimento e busca por metodologias que estimulem a criatividade, aprendizado e autonomia das crianças, ampliando a variedade de linguagens, que permitam a descoberta de novos caminhos e outras formas de conhecer e interpretar o mundo ao seu redor.

Mediante contato com as temáticas estudadas, arte-educação, arte, teatro, pedagogia do teatro e educação inclusiva, no entrelaçar de pesquisa-

ensino-extensão, e visando abranger esses conceitos, em diferentes contextos, persisti nesse campo educacional.

Na perspectiva de que poderia abordar os temas em evidência, passei a pesquisar se as atividades teatrais proporcionam a inclusão de alunas/os com deficiência, sendo posteriormente, esse tema a base para construção de meu Trabalho de Conclusão do Curso - TCC.

Nesse período, meu olhar oblíquo paralisou-se em um ponto, não viu verticalmente, enxergou de forma desviada as iniciativas desenvolvidas pela Cia. Teatral ManiCômicos, atual Teatro da Pedra. Fiquei curiosa, inquieta. Quis conhecer os projetos realizados pela companhia e vivenciar a arte que circunda suas inúmeras ações. A Cia., sediada na cidade de São João del-Rei, busca promover o acesso à arte, fazendo com que a mesma faça parte da vida das pessoas, seja como entretenimento, reflexão ou expressão de sua cultura e história. Nesse intuito, são desenvolvidas várias propostas, em destaque o projeto “Arte Por Toda Parte - APTP”, que disponibiliza um conjunto de ações, como: oficinas de teatro na comunidade; apresentação de espetáculos teatrais; aulas de teatro, danças (acrobática, hip-hop, salão e expressão corporal), música, percussão, artes plásticas e literatura; formação de arte-educadores/as e a elaboração da revista cultural “Com a Palavra”. Diferentes propostas e ações, que alcançam públicos distintos, levando arte a cidades, casas e pessoas.

Logo, o TCC, intitulado “As atividades teatrais podem ajudar na inclusão de alunas/os hiperativas/os?”, objetivou observar o projeto APTP na sede da Cia. Teatral. No transcorrer da pesquisa, identifiquei características próprias da Cia. e de suas/seus arte-educadoras/es, que mostravam um olhar desviante, uma forma diferente de estar no mundo, um jeito único de “despraticar as normas” (BARROS, 2006, p. 36).

Frente a essa constante, surgiu a curiosidade de presenciar a intervenção do projeto APTP no cenário educacional, buscando descobrir se é viável uma

educação que se solidifique na base das artes, sobretudo nas práticas teatrais. Curiosidade essa que me trouxe ao presente momento, curiosidade essa que move a presente pesquisa. Curiosidade essa que me leva a buscar por uma educação que consiga transpor as normas e os regimes de poder, possibilitando outros olhares, que reconheçam as diferenças e as respeitem, as problematizem e as vivenciem, oportunizando novos saberes e experiências. Possibilitando a troca, essa tão vibrante em minhas “raízes crianceiras” (BARROS, 2006, p. 6).

Para tanto, mergulhei em estudos que me levassem a problematizar as práticas artísticas, questionando se as mesmas poderiam contribuir no pensar e repensar, na capacidade de simbolizar, de analisar, de avaliar, de estruturar julgamentos, na construção de pensamentos fluidos, provocando nos sujeitos um enfrentar e interpretar diferentemente o mundo, sendo críticos e expressivos, e, principalmente, aproximando os diferentes sujeitos de si, de modo a explorar os sentidos e as repercussões que a arte permite ao corpo e à vida.

Célia M. de Castro Almeida (1992) nos diz que, ao conhecer e compreender melhor as artes, tornamo-nos pessoas mais sensíveis, capazes de perceber, de modo acurado, modificações, no mundo físico e natural, e também de experimentar diversos sentimentos que simbolizam o campo afetivo de ternura, de simpatia e de compaixão. O sujeito que vivencia a arte torna-se sensível aos novos saberes. Passa a respeitar a diferença, porque se reconhece como diferente. Passa a respeitar o outro, porque conhece as construções discursivas que criam e estabelecem verdades.

Ressalto que, por conceber como efetivo o desenvolvimento de um trabalho baseado nas artes, atuei como oficina de Teatro e Contação de história no Programa Mais Educação, na cidade de Dores de Campos – MG. Buscando promover, nas oficinas ofertadas, o encontro das teorias que norteiam minhas pesquisas e a prática docente, no tecer de atividades pautadas em ações

reflexivas, que visam marcar as diferenças e se apropriar dessas, como ponto de partida para o desvio das normas.

Entre idas e vindas, no incessante anseio por mais conhecimento, mais saberes, mais experiências, aventurei-me em áreas específicas, buscando novos desafios e parâmetros no campo da Psicologia e Educação Especial; ao complementar minha formação acadêmica com a conclusão, em 2015, das pós-graduações em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, pela Organização Educacional Barão de Mauá. Essa mesma vontade de encontrar respostas e soluções, conduziu-me ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ded/Ufla, colocando-me diante da (des)construção, proposta essa, marcante e recorrente durante todo o caminhar pelo Mestrado.

Ressignificar, problematizar, resistir, transpor, transgredir, (des)(re)construir. Um processo inquietante, provocante e necessário para que meu olhar simplista se apagasse, dando vida a novas lutas e objetivos. Um processo que instiga a pensar, de forma caótica, que me leva a questionar o paradigma arborescente⁶, as construções retilíneas, fazendo-me refletir novamente sobre a produção de conhecimento e as estratégias de poder. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) nos levam a pensar para além das hierarquias do saber, mostrando-nos que:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, “dendritos” não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses,

⁶Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25).

a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

O paradigma arborescente, estrutural, linear e hierárquico é contestado e subvertido por outra metáfora. Surge o rizoma, um sistema acentrado, não-hierárquico, não-estrutural e não-linear (SILVA, 2000, p. 98). São “linhas fibrosas [...] que se entrelaçam e se engalfinham” (GALLO, 2003, p. 93). Sílvia Gallo (2003) diferencia rizoma do paradigma arborizado, sinalizando para a principal característica “dos rizomas”:

Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2003, p. 93).

Ficamos diante de um “caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos” (GALLO, 2003, p. 93), nos levando a (re)pensar e (re)estabelecer nossos enlaces.

Destarte, na tecedura rizomática do presente estudo, foi-se criando vínculos, amizades, companheirismo e redes de compartilhamentos, quebraram-se velhas verdades, nasceram novas dúvidas e sonhos, trilharam-se outros caminhos, por outros métodos, com novas perspectivas, com muitas mãos.

Foucault (1972, p. 16) assinala o simbolismo da partida e do mergulho, ao pontuar que “a navegação entrega o homem à incerteza da sorte: nela, cada um é confiado a seu próprio destino, todo embarque é, potencialmente, o último.”

Ao adentrar em um novo espaço acadêmico, ao iniciar as atividades propostas pelo Mestrado Profissional em Educação, embarquei em uma nau; a bordo, fui lançada a um mar de incertezas e indefinições. Estabelecendo uma analogia entre “a nau dos loucos” e o embarque cotidiano a mundos desconhecidos, vimos na “História da Loucura” que, ao propormo-nos a navegar por mares inusitados, aceitamos experienciar um mundo de mistérios e surpresas, pois “é para o outro mundo que parte o louco em sua barca louca; é do outro mundo que ele chega quando desembarca. Essa navegação do louco é simultaneamente a divisão rigorosa e a passagem absoluta” (FOUCAULT, 1972, p. 16).

Aceitei o desafio de me reescrever, de renascer, em outro mundo; aceitei a realização da passagem absoluta; aceitei vivenciar os ritos de passagem; aceitei sentir o que me passa, o que me acontece, o que me toca. “Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2014, p. 18). Contrário à informação, que se apresenta e se faz presente, pelo excesso de dados e fatos, a experiência requer tempo, requer entrega, requer paciência. “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” (LARROSA, 2014, p. 25). É nesse “demorar-se nos detalhes”, contemplado por Larrosa (2014), que se destacam os encontros e estudos oportunizados no/pelo grupo de pesquisa “Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente – Fesex”⁷.

Fesex fornece sentido às palavras de Larrosa (2014), nos levando a “abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão,

⁷ Grupo de pesquisa CNPq, fundado em 2009, o Fesex promove reflexões teóricas sobre a temática Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero tendo os referenciais sócio-históricos e pós-estruturalistas como referentes. Produz conhecimentos no âmbito das interfaces entre Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero enfocando a constituição dos sujeitos sócio-históricos no processo social e educativo com ênfase na atuação docente. O Grupo possui quatro linhas de pesquisa, a saber: Educação e Relações de Gênero; Filosofia, Educação e Sexualidade Humana; Filosofia, ética e educação; Infância, Cultura Lúdica e Diversidade na Escola.

escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2014, p. 25).

No entrelaçar de saberes, poderes e verdades, fui me transformando, pelas palavras e experiências, no grupo. Não me tornando uma parte, um membro ou um pedaço do grupo, mas, me fazendo o grupo, que é uno e indissociável, um grupo fortalecido pela coragem da verdade e pelas lutas diárias; um grupo que milita e que cria, em suas ações e existência, conhecimentos. Um grupo que borbulha e engalfinha conhecimentos, alastrando-se rizomaticamente em seus saberes e fazeres.

O inundar de possibilidades e experiências ampliou-se na participação do projeto *Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais*, aprovado pelo MEC/PROEXT/2015. O projeto, coordenado pela professora Dr.^a Cláudia Maria Ribeiro e assumido pelo grupo de pesquisa Fesex e pelo PIBID Pedagogia Ufla – Gênero e Sexualidade, realizou a formação técnica e política na temática das violências sexuais, de profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal, integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, de Centros de Referência de Assistência Social (Cras), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Creas) e conselheiras e conselheiros tutelares dos respectivos municípios.

Durante o ano de 2015, o projeto em tela promoveu encontros quinzenais de formação, totalizando a carga de 80 horas, entre atividades presenciais, a distância, seminários e outras propostas como a confecção de jogos infantis que abordem a sexualidade; publicação de edições do jornal “Borbulhando informações”; a escrita do livro *Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais*, fruto do projeto e de suas reflexões, composto por artigos de renomados profissionais da área e de integrantes do Fesex; e a organização da *I Mostra Cultural - 18 de maio – Dia*

Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, em parceria com o grupo de pesquisa Sexualidade e Escola da Universidade Federal do Rio Grande (Gese/Furg), no contexto do projeto “Observatório Brasileiro de Políticas Públicas de Promoção de Equidade de Gênero e Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) em Educação”.

Ciente da responsabilidade social enquanto grupo de pesquisa, o Fesex assumiu, em 2016, o compromisso de criar e ofertar o curso “Com *bullying* não se brinca”: infâncias e múltiplas linguagens na formação docente. A partir do sancionamento da Lei 13.185, que vigora desde 06 de fevereiro do mesmo ano, foi criado o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, com obrigatoriedade das escolas em assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*), artigo 5º (BRASIL, 2015). Consideramos necessário, como grupo de pesquisa, a oferta de uma formação que contemple a legislação e prepare as/os profissionais da educação para atuarem com propriedade conceitual nessa nova demanda.

Por conseguinte, apropriando-nos de linguagens artísticas, desenvolvemos sete oficinas – Arte, música e educação; Corporeidade, identidade e diferenças; Dança, corpo e educação; Jogos, brinquedos e brincadeiras; Letramento: entre o arco-íris da leitura, da literatura infantil e da educação; Monstros e monstruosidades: Reinterpretando o *bullying* na ótica cênica; e Violências, cinema e educação - que fomentaram discussões sobre a temática e subsidiaram ações de intervenção e prevenção no cotidiano escolar.

Ambas as experiências reafirmam a importância do comprometimento e da articulação, ensino, pesquisa e extensão. Encontros regulares, aprendizado conjunto, ponto de partilha, espaço de criação e desenvolvimento de novos projetos e velhos ideais; o grupo de pesquisa é a base para orientações e

aprofundamento, onde borbulham ideias, saberes e infinitos questionamentos. É mais um rio de águas agitadas que nos leva a mergulhos intensos e nos propicia empiria.

Em seu tempo, o grande mar vai recebendo seus afluentes, através de problematizações, no ato de se aventurar por caminhos desconhecidos, nos aprendizados gerados no decorrer de discussões e no transitar entre congressos, reuniões, aulas, leituras, escritas, orientações.

Novas perspectivas constituíram outras visões, originaram olhares diferenciados, olhares oblíquos, fruto da atraente arte de navegar por águas estranhas. O trilhar de muitos caminhos me levou a problematizar tudo. Tudo que vivi, tudo que senti. As inquietações me lançaram até aqui.

2 A IMPORTÂNCIA DAS COISAS

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (BARROS, 2006, p. 28).

“A importância da coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2006, p. 28). Escrever e me reescrever, causou-me incômodo. Inquietações pairaram “em” mim. Qual é a importância da coisa? O que me encanta? Onde está o meu “pingo de sol no couro de um lagarto?” (BARROS, 2006, p. 28).

O momento da escrita é, também, o momento da entrega. É o momento que (re)pensamos, que (re)organizamos os pensamentos, ou que nos entregamos à desordem, nos desconstruímos. Carlos Skliar (2008), em seu texto, “A escrita na escrita: Derrida e a Educação”, relata que Jacques Derrida escreveu um texto, intitulado “Mémoires d’aveugle”, para uma exposição no Museu do Louvre, no qual buscou mostrar o quanto as pinturas, independentemente de serem autorretratos ou não, representam exatamente o sujeito de sua autoria. O que Skliar (2008), pautado em Derrida, nos traz é que estamos nas obras. Somos a obra.

Dialogando com Barros (2006) e com Skliar (2008), a obra é fruto do encantamento, sendo o nosso pingo de sol, aquilo ou aquelas/es que nos inspiram, incomodam, nos tocam. E o que me toca é arte. O que me toca é teatro. O que me toca é diferente, é diferença.

No entanto, a importância dessa “coisa”, chamada pesquisa, encontra-se pulsante em um mecanismo, presente nas escolas e sociedade, um mecanismo que me toca e me incomoda, a norma.

Maura Lopes e Eli Fabris (2013) falam que, para Foucault (1999, p. 302)

É possível afirmar que o que circula entre o disciplinar e o regulamentador e o que vai se aplicar da mesma forma ao corpo e à população e que permite simultaneamente “controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 41).

As mesmas autoras ressaltam que, para François Ewald (1993, p. 86), a norma seria “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. Um princípio de comparação que não permite a comunhão, agindo, na leitura de Alfredo Veiga Neto e Maura Lopes (2007), “no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42). Mas quem são essas/es todas/os? Que critérios são esses?

Para Veiga Neto e Lopes (2007),

A norma age ou provocando ações que homogeneízem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários. Então, a norma age tanto na definição de um modelo tomado a priori aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42).

Assim, nos vimos diante de duas formas de operação da norma: normação e normalização. A primeira é “agenciada por dispositivos disciplinares e a outra por dispositivos de seguridade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42). Em

outras palavras, ambas atuam junto “às artes de governar⁸”. Pela normação imprime-se controle, identificando, descrevendo, posicionando, limitando corpos, e pela normalização procura-se fazer com que os grupos desfavoráveis se assemelhem aos mais favoráveis (FOUCAULT, 2006, p. 83).

Lopes e Fabris (2013, p. 42-43), ancoradas em Foucault (2008), frisam que:

A norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal. Isso significa que primeiro se define a *norma* e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc. Por normalização marcamos um processo inverso ao de normação. A normalização parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma.

No jogo das normas, em seus meandros, nos instauramos, ou melhor, somos identificados e colocados na linha tênue que separa dicotomicamente os sujeitos. Somos classificados e recebemos um rótulo – normal ou anormal; mulher ou homem; negro ou branco; deficiente ou não deficiente. Deficiente ou eficiente?

⁸ Para Veiga Neto (2002), *governo* e *governamentalidade* seriam palavras mais adequadas para problematizarmos as formas de condução das condutas de um sobre os outros quanto às ações dos sujeitos sobre si mesmo. A palavra *governo* remete àquele que governa (o chefe de Estado, o chefe de família, o diretor da escola), portanto não seria a palavra mais adequada para nos referirmos aos processos de condução das condutas caracterizadas pela palavra em francês, utilizada por Foucault: *gouvernement*. Para melhor traduzir para o português tais processos de condução, Veiga Neto (2002, p. 19) sugere que utilize *Governo*, com “G” maiúsculo, para se referir à “[...] instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar”, traduzindo dessa forma *gouverne* por *Governo* (LOPES; FABRIS, 2013, p. 22-23).

É o normal que determina o anormal. Mas a normalidade entendida, a partir da normalização, não a coloca como condição permanente e dada. Na normalização, a normalidade,

deve ser compreendida como um campo móvel ou zona de instabilidade em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos, mas coerentes com as tramas em que nos encontramos e nos baliza (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45-46).

Assim, temos por normalidade, entendida na normalização, as ações dos sujeitos sobre si mesmos, promovendo e sendo movimento. Esse transitar, que, por não partir da norma (normação), como nos elucidava Tatiana Rech (2010), possibilita expandir a própria norma, tornando-a flexível e maleável, fugindo do delírio classificatório. No entanto,

Com o objetivo de normalizar o sujeito ou de naturalizar a sua presença na população entre aqueles que compõem o *gradiente* social em que participa, o indivíduo, além de ser “tratado” a partir do referencial de normalidade oriundo da norma (normação), é quantificado e mostrado como mais um que está enquadrado em uma zona de normalidade determinada pela noção de inclusão (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46).

Desse modo, cria-se a ilusão de uma ação que fuja do objetivo de enquadrar os sujeitos em caixas classificatórias. Mas, o que se sucede é uma imposição de “desejos”, “vontades” e “necessidades”, implícitas nos discursos e no mecanismo de governamentalidade, fazendo com que os “anormais” busquem se incluir nas caixas “mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006, p. 83).

Para melhor entendimento dessa trama, torna-se necessário apresentar os conceitos que fundamentam a vigente escrita. Parto, então, da governamentalidade. Pensando em governo como “ações distribuídas

microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA NETO, 2002, p. 21), Lopes e Fabris (2013) concebem governamentalidade, a partir da leitura de Veiga Neto (2002), como um arranjo de ações de governo adicionadas às ações de subjetivação.

Foucault (2008) ressalta que, no (neo)liberalismo, o Estado moderno demonstrou interesse pela relação sociedade e mercado, destacando a primordialidade de se governar, amparado nos dispositivos de segurança, sendo esses que determinam a norma no parâmetro da normação. O que Foucault buscou elucidar é que, através das práticas de governamentalização – Governo, governo e governamentalidade – seria possível exercer os objetivos do mercado.

Exemplificando, ao separar a população em caixas, temos grupos e públicos diversos, que possuem suas características previamente identificadas e fixadas pelas normas. Assim, o mercado pode fabricar e fornecer seus produtos para cada agrupamento. Contudo, o exercício do poder é fluido, não se encontrando inerente aos “soberanos⁹”, implicando, desse modo, modificações e/ou deslocamentos nas práticas de governo e subjetivação, “dadas pelas contingências políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc. enfrentadas respeitando recortes temporais e espaciais” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 24-25).

Dessa forma, amparando-nos, em Lopes e Fabris (2013), entendemos que o mesmo exercício de poder que determina as formas de vida, as normas, também determina os tipos de Governo. Assim, percebemos o jogo existente nas entrelinhas, para que o poder seja sempre exercido pelo mercado, pelo Estado.

⁹ Castro (2009) destaca que Foucault se opunha e deixa de lado dois sistemas de análise do poder: o poder como repressão e o poder como soberania. Este último sistema, que encontramos nos filósofos do século XVIII, articula-se em torno ao poder concebido como um direito originário que se cede e ao contrato como fonte do poder político. Para Foucault o poder funciona em rede: o indivíduo não é simplesmente o que está frente ao poder, nunca é um alvo inerte. Os indivíduos sempre se encontram na posição de padecer e exercer o poder (CASTRO, 2009, p. 403-404).

Logo, segundo Veiga Neto e Lopes (2013), as práticas de governamento buscam dominar todos os espaços e culturas, mostrando uma articulação entre disciplina, norma e biopoder. Para Edgardo Castro (2009) o biopoder se mostra em sua dupla face,

Como poder sobre a vida e como poder sobre a morte. Trata-se, definitivamente, da estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente. A formação do biopoder, segundo Foucault, poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria política (os juristas dos séculos XVII e XVIII colocaram a questão do direito de vida e morte, a relação entre a preservação da vida, o contrato que dá origem à sociedade e a soberania) ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias do poder (CASTRO, 2009, p. 57).

Entendendo, diante do descrito por Castro (2009), que a promoção e garantia da vida encontram-se ligadas ao biopoder e, deslocando o conceito para o capitalismo, vimos em Castro (2009, p. 58) que o mesmo “serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos”.

Ao controlar os corpos, o biopoder associado às práticas disciplinares, normas e governamento impõe os já ditos “desejos”, “vontades” e “necessidades”, impõe a precisão de mudança de polos - do anormal para o normal -, considerando o movimento e mudanças da normalidade.

Retomando o conceito de governamentalidade, como sendo um conjunto de ações que atingem, pelo discurso, somados às ações da subjetivação, todos os espaços sociais, compreendemos o perigo da ação do sujeito sobre ele mesmo, em meio a discursos que imprimem verdades.

Para Foucault (2005, p. 127), “o termo discurso significa um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história

natural, do discurso psiquiátrico”. É um conjunto de enunciados que borbulham poder, como nos traz Castro (2009),

O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (CASTRO, 2009, p. 120).

E é, por entre discursos de poder, que a subjetivação se manifesta. Judith Revel (2005) alude que o termo subjetivação designa, para Foucault,

um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os "modos de subjetivação" ou "processos de subjetivação" do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos - o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (REVEL, 2005, p. 82).

De acordo com Marcela Castanheira (2012), Foucault (2004) procura compreender os discursos em que o sujeito é posto como objeto do saber, buscando identificar “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

A subjetivação, nesse contexto, refere-se ao modo como o homem/a mulher se vê como sujeito do conhecimento, em outros termos, como o sujeito se enxerga na relação sujeito-objeto. No que lhe concerne, pelo processo de objetivação, o sujeito pôde se tornar um objeto para o conhecimento. Assim,

objetivação e a subjetivação são processos que se complementam e que convivem nos meandros dos jogos de verdade¹⁰.

Dito isso, a questão volta-se para as condições e técnicas, pelas quais a subjetivação acontece. Quais verdades provocam a revelação de si? Tais verdades são instituídas por quem? A produção das subjetividades possui qual propósito?

Não apresento, como intenção, na corrente pesquisa, responder todas as perguntas levantadas. O objetivo é problematizar. Problematizar as normas, os processos de governamentalidade, os discursos, os jogos de verdade, a própria subjetividade. Ao problematizar, vamos contatando e instaurando fendas, por onde podemos questionar mais, ecoar nossas vozes e exercer o poder.

Por essas fendas, a anormalidade, também, é questionada. Recuperando as memórias compartilhadas, no capítulo anterior, é perceptível notar que o rótulo de “anormal” me afeta. Me afeta, me toca e me encanta. Anormais são todos que fogem à norma, desviantes da norma. Assim, anormal não seríamos todas e todos? O que escapa ao normal é o anormal? Nessa lógica, anormal é o diferente de normal? Que diferente é esse? Que diferença é essa?

É a diferença que não pode ser reduzida ao mesmo, ou comparada ao conceito de diversidade. As filosofias da diferença não eliminam as normas, mas nos leva a questioná-las. “Ao retirar a credibilidade das grandes narrativas e transformá-la em problema, em interrogação” (HEUSER, 2008, p. 63), os discursos mais caros são desconstruídos. Ester Heuser (2008) nos fala que, ao problematizar, fazemo-nos ouvir. Nós, “mulheres, negros, gays, lésbicas, doentes

¹⁰Por jogos de verdade Foucault compreende “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2004, p. 235). Isso significa, de acordo com Castanheira (2012), dizer que os jogos de verdade são os modos pelo quais os discursos podem ou não se tornar verdadeiros conforme as circunstâncias em que são ditos; a maneira pela qual um determinado tipo de objeto se relaciona com o sujeito.

mentais, selvagens e crianças” (HEUSER, 2008, p. 64), tantos outros nós. Nós, vozes da diferença.

Pensando nessa diferença, que não cabe em discursos e regras de normação e, ciente que, no processo de ajuste de todas e todos à norma, a escola é, como nos mostra Lopes e Fabris (2013, p. 49), “desde o início da sociedade disciplinar, uma eficiente engrenagem dedicada a tal tarefa”, fui tocada.

E tocada, percebi que a importância de toda a coisa encontra-se na busca por fissuras que façam borbulhar problematizações, que façam com que as normas sejam questionadas, com que as diferenças sejam ouvidas.

Assim, entre os diferentes sujeitos e lutas, optei por dar destaque àquelas e àqueles que foram colocados na caixa da “(d)eficiência”, ditos como anormais. Àquelas e àqueles que foram excluídos, segregados, aprisionados, torturados, disciplinados, em nome da norma. Àquelas e àqueles que continuam sofrendo com ações que “visam incluí-los”. No entanto, dar enfoque a uma linha de discussão não elimina a abrangência de tantas outras possibilidades. O delineamento do tema implica na escolha dos caminhos; mas não limita os engalinhamentos.

Como dito anteriormente, a arte também me toca, o teatro também me toca. Tocam-me por não conseguir defini-los. Por não poder defini-los. A arte e o teatro fogem ao normal e/ou anormal. Circulam nos “entre”, nos “além”, nos “territórios”, nos não “territórios”, habitam os polos dicotômicos e as fronteiras que os separam. O teatro brinca de ser diferente, de ser seu oposto, de ser quem quiser ser, ser tudo e ser nada. Ser também indefinido.

Por esse viés, retomando o desejo em conhecer o trabalho do projeto APTP, no ambiente escolar, busquei desnudar as ações do Teatro da Pedra nesse lugar repleto de discursos, que asseguram as normas. Objetivando, por este estudo, problematizar as práticas exercidas por um arte-educador, docente artista do Teatro da Pedra, em interação com uma professora regente e com as crianças que participam da proposta.

Como lócus de pesquisa, contextualizei as atividades desenvolvidas pelo projeto APTP, do Teatro da Pedra, em uma Escola Municipal do Campo das Vertentes/MG. Saliento que, entre os desafios enfrentados para desenvolver o presente estudo, sobressaiu-se a procura pelo sujeito da pesquisa. Tendo definido o projeto APTP, em ambiente escolar, como ponto de partida para se pensar e repensar as diferenças e (d)eficiências, tornou-se necessário identificar as instituições de ensino que partilhavam das propostas da Cia. Teatral e que possuíam crianças com (d)eficiência frequentes nas atividades.

No ano de 2015, o projeto APTP esteve atuante em sete cidades, contemplando vinte escolas e levando teatro, jogos e brincadeiras para um total de duas mil crianças, jovens e adultos. Desses espaços, apenas uma instituição correspondia às expectativas almejadas, apresentando ideais inclusivos, no âmbito da educação especial, tanto quanto no reconhecimento das potencialidades das artes.

Essa única escola não se tornou apenas o palco da pesquisa, mas se fez mar; um mar de borbulhas e tormentos, tempestades e calmarias. Uma escola que firmou parceria com o Teatro da Pedra, no ano de 2012, buscando promover acesso à arte para crianças do 1º ao 3º ano, das séries iniciais do Ensino Fundamental, através do projeto APTP (TEATRO DA PEDRA, 2012).

Vislumbrando no teatro uma forma de expressar sentimentos e experiências, atraindo o interesse das crianças, tanto pelo conteúdo, quanto pelo aspecto estético, a escola recebeu aulas de teatro, promovidas e orientadas pelo arte-educador Orlando Talarico. Desenvolvida, de forma integrada ao conteúdo de Arte e ministrada juntamente com a professora regente de turma, os encontros teatrais apresentavam como objetivo oferecer um espaço para vivenciar o teatro.

Evidencia-se, dessa maneira, no corpo do texto, problematizações frente às atividades teatrais e educacionais, desenvolvidas em uma turma do terceiro ano, das séries iniciais do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças. Inicia-se, assim, o contar dessa história.

3 ATRAVESSAMENTOS

Vislumbrar e adotar estratégias metodológicas qualitativas para mergulhar e desbravar as águas da educação, “tendo por fim influenciar políticas, programas ou práticas, requer uma combinação de coragem, clareza teórico-metodológica e otimismo” (GASTALDO, 2014, p. 9). Assumir o compromisso de navegar pela fluidez da pesquisa qualitativa, pautada em referenciais pós-críticos, exige a dupla responsabilidade de se colocar na pesquisa, extinguindo o conceito de neutralidade, e “explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais” (GASTALDO, 2014, p. 9-10), buscando, assim, a desnaturalização do *status quo*.

O diferencial da abordagem teórico-metodológica dar-se-á pelo entrelaçar da teoria pós-crítica e os métodos utilizados para coletar e/ou identificar o material empírico,

Como consequência de pensar e fazer pesquisas organizadas a partir do referencial pós-crítico, os/as autores/as rechaçam o caráter normativo dos métodos de pesquisa. Ao relativizá-los e revitalizá-los a partir do problema de pesquisa e da orientação teórica, criam-se novas metodologias ou métodos de geração de dados. Esse processo traz consigo a reincorporação da criatividade como elemento-chave da pesquisa qualitativa (GASTALDO, 2014, p. 11).

A desconstrução acarreta desafios, como assumir, ou não, o rigor metodológico. Denise Gastaldo (2014) explicita que esse recente impasse encontra-se em discussão, borbulhando pensares e repensares, individuais e coletivos, sobre a abordagem teórico-metodológica e a adoção de um rigor metodológico, apontando dois direcionamentos: “a criação de técnicas muito mais afinadas com os fenômenos estudados” (GASTALDO, 2014, p. 12); ou o abandono e superação do rigor metodológico, “aceitando-se a fragmentação do saber (que tem sido um efeito comum das teorias pós-críticas), uma vez que

múltiplas formas de ver não só são possíveis, como desejáveis” (GASTALDO, 2014, p. 12).

Independente da aceitação ou exclusão de um rigor metodológico, ao assumirmos essa abordagem de pesquisa, resgatamos a subjetividade da pesquisadora e/ou do pesquisador, qual “é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (GASTALDO, 2014, p. 13).

Fato é que as pesquisas pós-críticas não possuem um modelo metodológico, são estudos construídos no ir e vir, nos percursos teóricos e de investigação, afastando-se das primeiras inquietações, aproximando-se do inusitado, vivenciando a movimentação, transitando pelas necessidades propostas pelos sujeitos e/ou objetos de pesquisa. Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014) compreendem metodologia como uma condução, um modo de questionar,

Endentemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formar questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” – que, em congruência com a teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Essas pesquisas retomam o significado de método, utilizado na escolástica¹¹, compreendendo-o como um conjunto de estratégias usadas para investigação e análise. Nesse sentido, os métodos podem ser os mais distintos, transitando entre os tradicionais, difundidos, no campo educacional, tanto quanto os inovadores e desconhecidos. No entanto, o que caracteriza, com efeito, as

¹¹De acordo com Veiga Neto (2003 apud MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18)), o método adota o termo utilizado na “escolástica medieval: algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras”.

pesquisas, pautadas em estudos e metodologia pós-crítica, é o emprego do movimento, o “zigzaguear”.

“Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19). “Zigzaguear” é a movimentação nos espaços de lutas; no “entre”, que o percurso nos permite experimentar. Ao “zigzaguearmos”, vamos enxergando, obliquamente, olhando mais devagar, por outras óticas, com outros olhos. Nesse zigue-zague, vamos costurando histórias, imaginários, fatos, dados e informações; vamos dando vida e sentido a novas investigações e questionamentos; vamos criando e sendo pesquisa.

Por conseguinte, no encontro de “métodos” e movimentos, o vigente estudo busca interpretar o espaço escolar mediado pelo teatro. Trazendo os trânsitos e as/os transitantes para a cena, ao focar nas relações e engalfinhamentos das crianças, professora, comunidade escolar e arte-educador.

Para tanto, fomos pensando e traçando rotas, que possibilitassem a interação com o cotidiano dos sujeitos participantes, desenhando sua realidade em natureza descritiva. Dessa maneira, a pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa em educação, tendo como direcionamento teórico-metodológico os estudos, desenvolvidos nas metodologias pós-críticas.

Adotando esse caminho, mostramo-nos ávidas para investigar as minúcias que envolvem a pesquisa, com o intuito de compreender, em sua totalidade, esse mundo, caracterizando esse transitar entre expectativas, questionamentos e descobertas, como um estudo de caso. A escolha dessa metodologia parte do foco dado à análise do projeto APTP. Robert Yin (1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643) define o estudo de caso como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural”. Nesse viés, ao definir o objetivo do estudo de caso, Yin (1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006) descreve

algumas situações, nas quais o seu uso é indicado, como na tentativa de examinar uma hipótese, quando o caso em questão represente um fato extraordinário e único, e no intuito de revelar um acontecimento, fato, inusitado. De maneira sucinta, estudo de caso “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” (YIN 1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 645).

Desse modo, foram analisadas, nesta pesquisa, as manifestações artísticas, protagonizadas pelo projeto APTP e suas reverberações no ambiente educacional. Para tanto, realizaram-se análises bibliográficas e documentais, sendo essa prática, definida por Ronei Martins e Rosana Ramos (2013), o percurso metodológico delineado pelo/a investigador/a, com o propósito de responder questionamentos vigentes na pesquisa e de alcançar objetivos previamente apresentados. A análise bibliográfica e a análise documental sempre abordarão materiais empíricos, que ensejarão a comparação e a comunhão de diferentes olhares para um único tema, analisando, assim, suas semelhanças e divergências; observação participante, considerando que a observação é uma importante fonte para a obtenção de materiais empíricos, pois, através de sua prática, o/a pesquisador/a é capaz de conhecer a realidade e as vivências da/o investigada/o. Todo/a observador/a traz para a pesquisa e para o texto sua marca, destacando o processo de empiria, que a observação nos arremessa, levando-nos a perceber que, ao observar, utilizamos de um conjunto de sentidos – visão, audição, tato, olfato – que nos auxiliam a descrever com sensibilidade os fatos. Heraldo Vianna (2003) elucida que toda observação parte da constante reflexão acerca do que deve ser observado, de como efetuar os registros decorrentes das observações, como validá-las e como/qual relação se estabelecer entre investigador/a e participante; e entrevista aberta, sendo essa modalidade, definida como uma técnica exploratória, que viabiliza o detalhamento de questões exclusivas. Esse método é utilizado quando o/a pesquisador/a anseia descobrir todas as informações referentes a um determinado tema, enfatizando o olhar da/o entrevistada/o, sendo ideal para a descrição e

compreensão de casos individuais. Sua estrutura baseia-se na relação entrevistador/a-entrevistada/o. A/o primeira/o introduz um tema; e a/o segunda/o discorre livremente sobre o mesmo. As perguntas são respondidas, em um contexto de conversação casual, e o/a pesquisador/a precisa assumir a postura de ouvinte, inferindo, apenas, em casos de necessidade.

Após o delineamento metodológico e o vivenciar dos mesmos, os registros feitos, nesse processo, foram analisados, a partir do discurso, buscando-se compreender o significado expresso, em seu contexto e procurando evidenciar os aspectos que direcionaram o andamento da pesquisa. Entrever desdobramentos, “um esforço exaustivo” (YIN 1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 645) para realização de uma pesquisa, que apresente evidências relevantes, que transmita confiabilidade, permitindo, dessa maneira, a construção de um estudo atraente que seduza o/a leitor/a, instigando a leitura, a um mergulho nesse mar, ainda por desbravar.

Ao compartilhar da convicção de que é necessário reinventar maneiras de problematizar, formas de pesquisar e de analisar o material produzido/descrito, desconstruímos padrões e conceitos radicados e vislumbramos novos caminhos de fazer pesquisa, explorando novas potencialidades e ressignificando os métodos e procedimentos de outrora,

Com a compreensão mais livre que temos de metodologia, podemos dizer que tanto a genealogia e a arqueologia, que Foucault tomou de Nietzsche para fazer suas análises históricas, como a cartografia ou esquizoanálise, usadas por Gilles Deleuze e Félix Gattari em seu “pensamento da diferença” são “métodos” de pesquisa, no sentido de que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar. A desconstrução usada por Jacques Derrida, apesar de sua insistência em ressaltar que não é método, também nos oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para desconstruí-los e analisá-los. É sob rasura, portanto, que usamos estratégias de seus “métodos” como inspiração para as nossas investigações, sabendo de antemão, que nenhum desses filósofos quis apresentar um método de pesquisa (PARAÍSO, 2014, p. 27).

Sob rasura, essa pesquisa foi sendo tecida, como um mar de ideias que recebe as águas de diferentes rios. As estratégias e “métodos”, cunhados e usados pelos filósofos Foucault, Deleuze, Guattari e Derrida, permearam a construção, reconstrução e desconstrução da metodologia e de todas as etapas da pesquisa. Inundaram cada ação, pensada e realizada, com problematizações, questionamentos, lutas e resistências.

Após experienciar o percurso metodológico que foi se desenhando, abrangendo novas discussões, eliminando velhas premissas, adotando ramificações distintas e se fazendo no transcurso, no imergir do cotidiano da pesquisa, encontrou-se, em espera de análise, o material empírico. Nesse pressuposto, a interpretação dos discursos e informações colhidas adquire destaque, considerando que essa prática representa a busca por sentido, diante dos textos a serem analisados, sendo estes fontes secundárias ou transcrição de observações e entrevistas.

Tendo esboçado sobre as peculiaridades de um estudo de caso, de uma pesquisa qualitativa e, principalmente, de uma abordagem teórico-metodológica pautada em estudos e metodologias pós-críticas, supõe-se que os materiais empíricos são únicos e precisam de uma análise problematizadora dos discursos. Marlucy Alves Paraíso (2014) duvida dos discursos hegemônicos, que contribuem para a produção e reprodução de desigualdades, discriminações, dor, hierarquias e segregação, aludindo, também, que esses espaços possam ser ambientes de desnaturalização, questionamentos e desconstruções.

Foucault (2005, p. 205) ressalta que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Na arqueologia, o discurso surge como denúncia de sua própria constituição, ao descrever a formação discursiva, apontando as estratégias adotadas para legitimar saberes. Já a genealogia preocupa-se em mostrar as manifestações de poder, produzidas pelos discursos, posicionando-se como forma

de resistência. Daniel Vandresen (2016), baseado nos estudos foucaultianos, define o discurso como o espaço de alojamento do saber e do poder, nos incitando a adentrar nesses jogos de poderes, saberes e verdades, na busca incessante de identificar os elementos que constituem e direcionam os discursos.

Em contextos e pesquisas retilíneas, discursos dominantes, regados de falsos saberes e jogos de poder, poderiam imprimir significados e estabelecer verdades. Mas, ao concebermos a possibilidade de movimento, vamos desenhando novas formas de fazer pesquisa e de interpretar o real e o imaginário. As ramificações desses estudos desenharam mapas e demarcaram espaços de lutas, territórios de ressignificações e análises discursivas. Deleuze e Guatarri (1995) definem mapa como um espaço aberto, “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 22). Por esse viés, encontramos na cartografia uma ciência que permite inúmeros percursos e um transitar constante, traçando no processo de pesquisa, formas de (re)criar e (re)ler o mundo. De acordo com Carla Moura e Adriane Hernandez (2016), a cartografia, em um envolvimento poético e artístico, exige uma entrega, um mergulho no espaço, nos mares a serem explorados, pois possibilita à pesquisadora e/ou pesquisador inventar/desenhar o mundo, não apenas reconhecê-lo e descrevê-lo.

A cartografia atribuída como método, cria seus próprios movimentos, seus próprios desvios. É um projeto que pede passagem, que fala, que incorpora sentimentos, que emociona. É um mapa do presente que demarca um conjunto de fragmentos, em eterno movimento de produção (MOURA; HERNANDEZ, 2016, p. 2).

Difundido entre as pesquisas que contemplam as temáticas artísticas, o “método” cartográfico dá visibilidade e vida aos processos, aos caminhos percorridos, são desdobramentos da pesquisa que se transformam em produtos

empíricos e anseiam por problematizações, também, poéticas. Assim, diante de materiais, relatos, procedimentos e experiências inusitadas, não é possível, e desejado, conduzir/analisar os estudos de forma dicotômica, separando processo/produto, caminhos/resultados, real/imaginário. É preciso um olhar rizomático frente aos discursos apresentados, é preciso “ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (PARAÍSO, 2014, p. 44), ou identificamos no seu desenvolver. É preciso desconstruir.

Utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida em 1967 na Gramatologia, o termo “desconstrução” foi tomado da arquitetura. Significa a deposição decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (isso se desconstrói), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9).

Segundo Neurivaldo Pedroso Junior (2016), Derrida pensa a desconstrução como uma ferramenta de questionamentos, de reorganização dos discursos, uma forma de promover a decomposição desses, rompendo com uma hierarquia binária, que não reconhece os “entre” e os “além de”. Assim, a desconstrução perpassou por todos os meandros da vigente pesquisa, indo “além”. “Além” das primeiras dúvidas; “além” de nossas percepções; “além” dos discursos; “além” do real.

Com a empiria, desenvolvida em oito encontros, durante as atividades engendradas pelo projeto APTP, em uma Escola Municipal do Campo das Vertentes, tendo como sujeitos da pesquisa um arte-educador, uma estagiária do curso de preparação para arte-educadores, um diretor teatral e três profissionais da

educação – professora, diretora e secretária de educação; e vinte e uma crianças; privilegiaram-se, nas análises, os ditos e não ditos, as vozes que ecoavam e os gritos silenciados, atentando-nos aos discursos e os seus muitos significados, aos discursos e seus átomos.

Mergulhando no imaginário, encontramos um lugar de “*entre saberes*” (DURAND, 1996, p. 215-227), um espaço, onde vivem todas as imagens e discursos produzidos por homens e mulheres. Esse imaginário, como aludido por Alberto Araújo e Maria Cecília Teixeira (2016), abriga símbolos e correntes míticas, uma inflação de imagens, sons, palavras e escrituras.

Defendendo a concepção de que o imaginário carrega em si conjuntos análogos e significações simbólicas, acondicionadas por modelos, moldes e discursos, Durand (1989) destaca que “a expressão privilegiada das imagens encontra-se, contudo, no mito” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2016, p. 9).

Mito esse que é “o núcleo significativo do imaginário”, que “é sempre transpessoal, transcultural e metalinguístico” por ser redundante, por se mostrar pela redundância dos seus mitemas (Cl. Lévi-Strauss). Mitos são os ditos que repetem, que devem persuadir de forma obsessiva para melhor dar a conhecer a sua mensagem, a sua gesta (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2016, p. 9-10).

Por “entre” e “além” do imaginário e do mito, deparamos com o conceito de mitema, qual para Durand (1996 apud ZANELLA; PERES, 2013, p. 10-11), baseado nos estudos de Lévi-Strauss (1958),

“é o elemento significativo mais pequeno de um mito, caracterizado por sua redundância, a sua *metábole*”, é constituído por um “pacote de relações”, imbuído de significação impregnadas de filamentos condensados.

Mitema é como um “átomo”, irredutível e imutável. Araújo (1997, p. 43) o descreve como o “coração do mito ou a sua verdadeira unidade constitutiva”. Possui uma função significante, impregnada de significações afetivas, de motivos,

sentidos, sentimentos, quiçá, experiências. Identificam-se os mitemas, em discursos e em expressões corporais, também discursivas, pela recorrência de sua aparição. São partículas que tornam possíveis interpretações de mitos, como mesmo, a criação de um novo.

Por esse ângulo, amparamo-nos em uma proposta mítica, que nos leva a navegar no mar de problematizações, produzido pelo emergir de vivências e experiências, nos deixando perdidas/os, na imensidão de possibilidades, nos infinitos caminhos, nas inconstantes ramificações, nos deixando em meio ao caos e nos fazendo revelar mitemas e devires.

Assim, nos vemos diante da mitocrítica, um método de crítica que visa colocar em evidência as narrativas míticas inerentes – mitemas. Araújo (1997, p. 35-36) diz mais sobre a mitocrítica. Para ele,

a mitocrítica procura, portanto, descobrir a “forma simbólica” (Cassirer) do mito que habita neste ou naquele texto: um texto esconde sempre nas suas profundezas um núcleo mítico ou um “ideologema” receptivo à “leitura feliz” que tentará apalavrar. Não surpreenderá, pois, que seja no acto de apalavrar (Ortiz-Osés) que resida a riqueza da mitocrítica como “leitura do sentido escondido no texto do sentido aparente” (Ricoeur, 1969:26). É, pois, neste “apalavramento” que reside o centro de gravidade da mitocrítica definida como “todo o ponto de vista metodológico que dá, por último referencial da compreensão dos fenómenos humanos, os conjuntos imaginários constituindo as “grandes imagens” e a sua narração mítica” (Durand, 1979^a:84). Apalavramento que provoca uma “fusão de horizontes” (Ricoeur) entre o leitor (aquele que lê) com o texto (aquilo que é lido): o leitor sente-se convocado pela “pregnância mítica” da narrativa que o levou ao conseqüente “apalavramento”. Este reforça, sem dúvida, a ideia durandiana de que não há “textos objetivos” (1982^a:77), porque uma leitura é sempre uma criação subjectiva de sentido, o que faz com que um texto, como “obra aberta” (Umberto Eco), não se esgote num único “dito”.

Para Paul Ricoeur (1986), pela mitocrítica falamos mais de nós-mesmos, estabelecendo a ligação entre a compreensão dos signos e sobre a nossa

compreensão. É uma fusão que busca compreender o texto, a fala, os ditos, não ditos e os discursos. É uma fusão que busca compreender quem lê, escuta e vivencia. Ricoeur (1986) fala que é a incapacidade de “compreender” o texto, a partir da coisa que nele fala. A coisa do texto não é aquilo que a leitura ingênua do texto revela, mas a organização formal do texto mediatiza... a “coisa” do texto é o mundo que ele desenvolve diante de si (RICOEUR, 1986, p. 368-126). Nesse sentido, a mitocrítica traz, em seu caráter arqueológico, a função de revelar os mitemas e desvendar a “coisa” do texto, indo além, ao assumir o compromisso teleológico “de instaurar, a partir do próprio texto, um mundo que o transcenda” (ARAÚJO, 1997, p. 39). Mitocrítica traz em si e para si o subversivo e o poético.

Nesses trânsitos, nesse entrelaçar, no desejo de ser subversiva e poetisa, mergulhei na potencialidade de ser ousada, de fazer uma leitura ousada, de fazer uma análise, também, subversiva e poética, na qual seja identificada e revelada toda a “coisa”. Logo, lancei-me, junto da mitocrítica, a um desafio. O desafio de me entregar ao texto - relatos, documentos, diários de bordo, palavras escritas e tantas outras ditas, gritadas, cantadas -, o desafio de revelar suas partículas mais importantes e fazer com que as mesmas transcendam.

Para tanto, é preciso identificar os mitemas, essas unidades semânticas que se repetem várias vezes (ARAÚJO, 1997, p. 44), mas se manifestam de formas distintas e simultaneamente complementares, como alude Araújo (1997), podendo se apresentar de forma “patente” e “latente”. Sendo a primeira, a repetição explícita de seu/s conteúdo/s; e a segunda, a “repetição do seu esquema intencional implícito, ou “esquema verbal” com a intenção de nos afastar do(s) seu(s) conteúdo(s) verdadeiro(s)” (ARAÚJO, 1997, p. 44).

Desse modo, Araújo (1997) nos abre os caminhos, ao evocar que o principal é conhecer a estrutura do mito, quer pela redundância patente ou latente.

Caminhos diferentes que são, no final de contas, sistemas de transformação que alteram, mais ou menos profundamente, o estado de pureza mitêmica, pois são o eco da “voz” do mito e não a própria “voz” (ARAÚJO, 1997, p. 45).

Caminhos tortuosos, diferentes, distintos. Uma infinidade de caminhos e mitemas únicos, à espera por serem revelados; esperando por serem problematizados; ansiando por questionamentos e incitações. Por entre o vivido e o fantasiado, identificamos, no processo e movimento do atual estudo, quatro mitemas: Máscara; Manto/capa; Monstro; Serpente.

Quatro imagens impregnadas de significados que transbordaram de discursos e ações. Quatro possibilidades de desconstruções, resistências e enfrentamentos. Quatro mitemas problematizados, nesta dissertação, a partir dos significados, dados aos mesmos, no dicionário de símbolos de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1998) e, no dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos de Agripina Encarnación Alvarez Ferreira (2013); sendo englobadas, no intuito de desenhar os “nossos” mitemas, a “nossa” obra, outras leituras, como Jeffrey Jerome Cohen (2000) e Vilém Flusser e Louis Bec (2011).

Cada mitema – Máscaras, Manto/capa; Monstro; Serpente -, traz em si histórias, vivências e experiências. Traz mais, traz arte, traz lutas, traz diferenças e traz fluidez. E são por esses muitos mares, em que navegamos, que incitamos novos mergulhos.

4 MALDITAS E BENDITAS MÁSCARAS

Perguntais-me como me tornei louco. Aconteceu assim: um dia, muito tempo antes de muitos deuses terem nascido, despertei de um sono profundo e notei que todas as minhas máscaras tinham sido roubadas – as sete máscaras que eu havia confeccionado e usado em sete vidas – e corri sem máscaras pelas ruas cheias de gente, gritando: ladrões, ladrões, malditos ladrões (GIBRAN, 2011, p. 7).

Onde estão minhas máscaras? Ondem esconderam minhas sete máscaras? “Ladrões, ladrões, malditos ladrões” (GIBRAN, 2011, p. 7), por que me proibem de usá-las? Por que me obrigam a usá-las? Por que preciso escolher entre minhas sete máscaras?

Tantos “porquês” e nenhuma resposta. Tantos “porquês” à espera por serem desvendados. Tantas máscaras escondidas e se escondendo, atrás de falsos discursos e falsos mitos. Resgatando a discussão sobre as formas de identificação dos mitemas, vimos em Araújo (1997, p. 45) que,

Na redundância patente, os conteúdos mitémicos tendem para imagens estereotipadas, para um excesso de imagem, para a denotação pelo nome próprio ou, no mínimo, para um nome comum, um lugar ou um emblema. O que pretendemos dizer é que a imagem estereotipada encontra-se à superfície, a descrição é revalorizada em detrimento do sentido. Enfim, o mito aparece reduzido a uma figura estereotipada. Quando se verifica a redundância latente (conotação), o esquema mitémico latente da narrativa tende a converter-se num apólogo ou numa parábola: a sua transformação faz-se por desvirtuação do nome próprio, ou seja, constata-se uma adulteração, uma deslocação do significado original, da intenção original do próprio mito.

Ciente que um mito é formado por um maior ou menor número de mitemas, podemos nos aventurar a identificá-los, buscando por aqueles que nos saltam aos olhos, que se manifestam pela sua insistência, pelo seu desejo de se

fazer presente e pulsante. Ou, em contrapartida, podemos experienciar a sensação de desbravar mares e oceanos, à procura de significados ocultos, significados diferentes, guardados, nas profundezas da imaginação, que vão “além” do sentido original da palavra, mas que expõe poesia.

Encontra-se, nessa procura por sentidos e significados, o encantamento de uma análise, pautada nas metodologias de investigação do imaginário de Gilbert Durand (2011), pois é, no ziguezaguear, no ir e vir, que vamos (re)escrevendo o nosso olhar e tirando nossas máscaras.

Em minha primeira leitura, no meu primeiro contato com o texto, esse texto produzido, a partir de toda empiria que a pesquisa em vigor provocou, identifiquei como mitema primordial o “Herói”. Herói que, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 488) é,

Produto do conúbio de um deus ou de uma deusa com um ser humano, o herói simboliza a união das forças celestes e terrestres. Mas não goza naturalmente da imortalidade divina, se bem que conserve até a morte um poder sobrenatural: deus decaído ou homem divinizado. Os heróis podem, no entanto, adquirir a imortalidade, como Pólux e Hércules. Podem também ressurgir dos seus túmulos e defender contra o inimigo a cidade que se pôs sob a sua proteção.

Herói que detém o poder, que se faz poder, que pode se fazer também imortal. Seres que transitam entre o celeste e o terrestre. Seres tão distantes de nossa realidade, seres que garantem proteção a todas e todos. Seres perfeitos. Heróis exaltados, aclamados, imaginários. Mas que heroínas e heróis são esses? Não sabemos quem são essas/es todas e todos que elas/es protegem, não queremos ser também imortais, não queremos a perfeição, não queremos ser a imagem de deusas e deuses. Não conhecemos heroínas ou heróis, conhecemos e convivemos apenas com essas máscaras, com essa imagem estereotipada.

E foi nesse movimento de questionar o que saltitava aos meus olhos, que, repentinamente, as máscaras foram caindo. Caíram uma por uma, cada qual por sua vez, caíram, e me permitiram ver o sol; caíram e me permitiram existir. “Olhei para cima para vê-lo. O sol beijou pela primeira vez minha face nua. Pela primeira vez, o sol beijava minha face nua, e minha alma inflamou-se de amor pelo sol, e não desejei mais minhas máscaras” (GIBRAN, 2011, p. 7).

Máscaras. Minhas máscaras. Nossas máscaras. Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 598) nos impactam com os mitos hindus e chineses, que relatam o diálogo entre o leão, dragão ou do ogre com deus, no qual os primeiros, ao pedirem vítimas para devorarem, escutam de seu deus: “alimentai-vos de vós mesmos: eles então se apercebem de que são apenas máscaras, aparência, desejo, apetite insaciável, mas vazios de toda substância”.

Somente, quando nossas máscaras são retiradas, ou “roubadas”, é que nossa face nua beija o sol e os vazios de toda substância aparecem. É nesse instante, que gritamos, como num transe: "Benditos, benditos os ladrões que roubaram minhas máscaras!" (GIBRAN, 2011, p. 7).

Máscara é um mitema latente, que se escondeu atrás da imagem do herói. Camuflou-se. Usou a máscara. Mas, ao se livrar das próprias máscaras, se tornou loucura.

Assim me tornei louco. E encontrei tanto liberdade como segurança em minha loucura: a liberdade da solidão e a segurança de não ser compreendido, pois aquele que nos compreende escraviza alguma coisa em nós (GIBRAN, 2011, p. 7).

A loucura é liberdade, mas também é segurança (FOUCAULT, 1972). A máscara nos esconde, mas também nos revela (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 596). Indefinições que não cabem em caixas. Indefinições que transgridem. Indefinições que encontram no teatro o palco para o devaneio e para a arte de sermos e nos fazermos loucas/os.

Como o mitema “máscara”, desvendar o Teatro da Pedra, também, exigiu uma entrega louca. Tendo como lentes os referenciais pós-críticos, a descrição-analítica tecida traz um descosturar contínuo; eliminou-se a linha que separa arte e conhecimento, cultura e ciência, e bordou-se, com tantas outras meadas¹², novas possibilidades de se fazer pesquisa. Marlucy Alves Paraíso (2014, p. 35) destaca a necessidade de explorarmos todos os elementos que encontramos como “entrevistas, narrativas, documentos [...] materiais impressos, textos, livros, projetos [...] cartazes, desenhos, figuras, fotografias. [...] qualquer site de relacionamento, internet”, ressaltando o compromisso de olharmos, observarmos e escutarmos com sensibilidade e foco, na procura incessante de informações sobre nosso objeto ou sujeito de estudo.

Assim, visando contextualizar a trajetória, história e ações do Teatro da Pedra, sendo fiel aos fatos ocorridos e retratando a realidade do grupo com propriedade, foram exploradas diferentes fontes de dados, realizando-se análise documental, observação participante e entrevista aberta. Cada arquivo do grupo, documentos, relatórios, material digital e impresso, sites, reportagens, artigos, projetos, fotografias, declarações, livros e revistas foram pesquisados, à exaustão, no período de vinte e um meses - setembro de 2014 a julho de 2016 -, além da realização de visitas periódicas à sede da Cia. e conversas regulares, presenciais e por e-mails, com a coordenadora de arte-educação, Fernanda Geralda do Nascimento.

Esses trânsitos nos levaram a desenhar o caminho percorrido por um grupo que enxergou nas artes, no fazer teatral, uma oportunidade de ser e levar cultura, um grupo que brinca com as máscaras, que as vestem e que as tiram.

Essas máscaras que variam, de acordo com seus propósitos, que carregam diferentes finalidades. Elas que podem ser vestidas para nos colocar

¹²Porção de fios dobrados; novelo.

nas normas, para nos fazer homogêneos, para nos agrupar. Mas essas mesmas máscaras, que “às vezes se revestem de um poder mágico: elas protegem aqueles que as usam contra os malfeitores e os bruxos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 597).

São como as máscaras teatrais, que em cena são “a face divina e mais particularmente a face do Sol, atravessada pelos raios de luz espiritual” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 595). São máscaras que brincam de encenar, que simbolizam o desejado, e que podem ser a própria representação. São raios que atravessam o que é posto e o que é imposto.

A máscara teatral – que é também a das danças sagradas – é uma modalidade da manifestação do Self universal. A personalidade do portador em geral não é modificada; o que significa que o Self é imutável, que ele não é afetado por essas manifestações contingentes. Sob um outro aspecto, entretanto uma modificação pela adaptação do ator ao papel, pela sua identificação com a manifestação divina que figura, é o próprio objetivo da representação (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 595).

Máscaras são símbolos de identificação, símbolos de escolha. Escolhas que transformam a imagem representada em uma máscara permanente. Máscaras que subjetivam? Máscaras que as normas fixam e nos escondem? Ou máscaras que pelo teatro se revelam?

O símbolo da máscara se presta a cenas dramáticas em contos, peças, filmes, em que a pessoa se identifica a tal ponto com o personagem, com a sua máscara, que não consegue mais se desfazer dela, que não é capaz de retirá-la (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 598).

O Teatro da Pedra nos desvendou o mitema da máscara, ao se fazer escolha. Uma escolha que, como as máscaras, estampa inúmeras possibilidades de ser e existir. As máscaras se apresentam de distintas maneiras, podendo ser

máscaras de cerimônias, de funerais, votivas, carnavalescas, demoníacas, de disfarce e as tão conhecidas teatrais. Em todas as suas manifestações, as máscaras carregam o poder de expressar e interpretar. Mesmos poderes, presentes no teatro, presentes no Teatro da Pedra. Assim, entre máscaras, nos revelamos e revelamos, também, o Teatro da Pedra, e a arte que se espalha por toda parte.

4.1 Teatro da Pedra: Travessias e travessuras

Um grupo não se chama ManiCômicos por acaso. Esse nome, realmente não tem explicação. Surgiu. Talvez pela ideia que as pessoas tem de quem faz teatro, como se fosse coisa de quem tem mania de loucura (PEREIRA, 2007, p. 1)¹³.

Em Gibran (2011), vimos que, ao tirarmos nossas máscaras, ao termos nossas sete máscaras roubadas, ganhamos um duplo presente. Recebemos o beijo do sol, em nossa face nua, e encontramos liberdade e segurança na loucura, na permissividade de sermos incompreendidos. O Teatro da Pedra usava outra máscara, tinha nome de ManiCômicos. “Esse nome, realmente não tem explicação. Surgiu. Talvez pela ideia que as pessoas têm de quem faz teatro, como se fosse coisa de quem tem mania de loucura” (PEREIRA, 2007, p. 1).

As máscaras mudam, mas as histórias ficam para mostrar que toda experiência é decorrente de um caminhar sem fim. No cerne desse debate, deparamos com a Cia. Teatral ManiCômicos, criada em 1998, na cidade de São Paulo, pelo diretor e professor de teatro Juliano Pereira¹⁴, em conjunto com um

¹³ Entrevista concedida ao crítico de espetáculos Miguel Anunciação. ANUNCIAÇÃO, Miguel. Loucos por teatro. **Hoje em Dia**, Belo Horizonte, 27 jun. 2007. Cultura, p. 1.

¹⁴ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação - UFSJ. Especialista em estudos do movimento, Londres e em Commediadell'Arte, França. Graduado em artes cênicas pela Universidade de São Paulo – USP.

grupo de amigas/os, movidas/os pela paixão da atividade artística: o teatro. A partir de apresentações, em espaços abertos, escolas e centros comunitários, no encontro com um público sôfrego e sedento por cultura, a Cia. foi ampliando e desenvolvendo uma maneira singular de fazer arte, de ser arte.

Pautando-se em indispensáveis conceitos, autoras e autores, referências, no cenário cênico, a CTM elaborou e assumiu sua identidade, a partir de estudos sobre o corpo consciente, segundo Klaus Vianna; a exploração das possibilidades do movimento, de acordo com Rudolf Laban (1978); e o emprego de jogos e métodos do improvisado para a descoberta da cena, baseado em Cristiane Paoli-Quito e Viola Spolin.

Em conformidade com Pereira (2013a), desde o primórdio da CTM, objetivou-se a democratização do acesso ao teatro e à arte. Na direção contrária de um trajeto convencional, os integrantes da Cia. optaram por explorar espaços esquecidos, na periferia da grande São Paulo, concentrando suas ações, na zona Sul, atuando, especificamente nos núcleos da Penha, Monte Azul e Horizonte Azul. O contato íntimo com as comunidades e com o cotidiano das mesmas instigou o desejo de mudanças, aumentando a vontade de promover um envolvimento com a arte, firmando-se, dessa maneira, um compromisso social, o qual encontrou subsídios na educação. Surgiram, assim, trabalhos, oriundos de um pensar a partir da arte-educação, paralelamente, a investigações culturais, que fomentavam as criações artísticas da CTM.

Dentro dessa ótica e visando propiciar as vivências, nas infinitas possibilidades artísticas, a CTM instituiu uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, alcançando todas as escolas da região englobada. A proposta idealizou a oferta de aulas teatrais, no contra turno escolar, oportunizando um adentrar nas artes e nas facetas que essa abriga.

Em comunhão com essa frente e, em um caminhar conjunto, entre atrizes/atores, pesquisadoras/pesquisadores, diretor e todas/os aquelas e aqueles

que vislumbram no teatro a oportunidade de ecoar suas experiências e utopias, a CTM protagonizou a criação de espetáculos, apropriando-se de uma linguagem popular para tratar de temáticas provocadoras e inquietações do grupo, levaram e levam para o palco e para o mundo a dramaturgia de um viver artístico.

Elis Ferreira (2013) aclara que, visando novos desafios e atendendo a ambições pessoais, Cynthia Botelho, Jean Fábio, Orlando Talarico e Juliano Pereira, integrantes fundadora/fundadores da CTM, embarcaram em uma viagem sem rumo e sem destino, desbravando caminhos desconhecidos e invadindo festivais de teatro, de pequenas cidades do interior, mostrando sua arte e buscando por um porto inusitado. Em 2005, a Cia. mudou-se para o estado de Minas Gerais, instalando a nova sede na cidade de São João del-Rei, onde iniciaram o desenvolvimento de novos projetos e sonhos. A travessia realizada trouxe outras oportunidades e deixou possibilidades de (re)começo, na terra de origem, ao semear em São Paulo a Brava Cia., fundada por integrantes da CTM, que escolheram firmar raízes e dar continuidade a antigas idealizações.

Nas terras Gerais, a CTM ocupou um galpão, localizado na Rua Industrial Paulo Agostini, nº 55A- Vila Nossa Sr^a. de Fátima, o qual adotou o nome de Espaço Cultural ManiCômicos. Na nova sede, a Cia. comprometeu-se em oferecer eventos culturais, peças teatrais, cursos de formação teatral, oficinas de arte, entre outras iniciativas para toda a comunidade de São João del-Rei e região, levando as expressões artísticas e seus espetáculos a vários cantos.

Entre as propostas assumidas pela CTM, encontram-se os projetos “Dom de Minas”, que possui como objetivo pesquisar a diversidade cultural da região do Campo das Vertentes- MG; e o projeto “Arte por toda parte”¹⁵, que busca dar

¹⁵ O projeto “Arte por toda parte” nasceu no ano 2000, na cidade de São Paulo, fruto da parceria construída pelo Teatro da Pedra e a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo. Com a mudança da Cia. para São João del-Rei, o projeto foi reformulado e ganhou novos aliados, assumindo o compromisso de propagar arte nas terras de Minas Gerais.

visibilidade para as artes e seus meandros, levando-as à crianças, jovens e adultos.

Em ambos os projetos, existem ramificações, extensões de suas ações, como a criação de espetáculos, que retratam as histórias, tradições, curiosidades, músicas, contos e costumes garimpados nas cidades de Barroso, Coronel Xavier Chaves, Lagoa Dourada, Madre de Deus de Minas, Nazareno, Resende Costa, São João del-Rei e São Tiago, no transcorrer da pesquisa realizada pelo projeto “Dom de Minas”; e os inúmeros empreendimentos, oriundos da proposta APTP, como a revista “Com a Palavra”, a “Mostra APTP”, “oficinas de teatro nas comunidades”, “apresentações de espetáculos teatrais”, “Formação de Arte-Educadores” e vivências artísticas e culturais no “Espaço Cultural ManiCômicos”.

Outras medidas foram abraçadas pela CTM, em São João del-Rei, como a criação do “Curso de Preparação Para Atores”, desenvolvido via parceria com sindicato dos artistas - SATED/MG, com duração de dois anos e seis meses, tendo o propósito de formar atrizes e atores, por meio da extensão da pesquisa artística da própria Cia.

Desde 2006, o galpão cultural da CTM organiza e recebe o “Encontro de Grupos de Teatro”, reunindo grupos amadores e profissionais, para o aperfeiçoamento do fazer teatral e intercâmbio de experiências, práticas e ações teatrais no Campo das Vertentes e Zona da Mata¹⁶. No decorrer de cada ano, “oficinas extraordinárias” são oferecidas, em finais de semana, tais como a oficina de “Commedia dell’Arte” e a oficina de “Clown”.

Com dezoito anos de estrada, sendo onze anos desse período, na cidade de São João del-Rei, a Companhia Teatral ManiCômicos produziu ininterruptamente vinte e seis montagens, assistidas por mais de 300 mil pessoas. Consagrando-se como o primeiro grupo profissional de teatro da cidade

¹⁶ Regiões do estado de Minas Gerais.

mineira, a Cia. vem proporcionando um intenso viver teatral, fomentando a prática artística na região a partir do encontro de novas plateias e da busca pelo aprimoramento de suas técnicas, saberes e identidade.

Em 2015, a Cia. Teatral ManiCômicos anunciou: É tempo de mudanças! Iniciou-se um marco na história da companhia teatral, iniciou-se a verdadeira travessia. A nova Cia. recebeu um novo nome, uma nova sede, uma nova gestão e uma nova marca, nasce o “Teatro da Pedra”. Instalando-se na Av. Luiz Giarola, nº 256 - Colônia do Marçal -, o Teatro da Pedra inicia uma nova história. O principal motivo de mudança é a construção de uma imagem, a partir da cultura de Minas Gerais, rompendo definitivamente os laços estabelecidos, em São Paulo, e criando uma nova maneira de pensar e repensar, um jeito novo de fazer teatro, um modelo simples e sem hierarquias, uma democratização da própria Cia., que transmita o sentimento de pertencimento a todas as pessoas envolvidas.

Figura 1 Gestoras e gestores do Teatro da Pedra.



Fonte: Arquivo atual da Companhia Teatro da Pedra (2015).

Teatro da Pedra é o festejo, a felicitação em gratidão à história que a companhia trilhou durante todos os seus anos de existência. Como descrito, nos documentos da Cia., a condição de ser pedra traz sentido e significado ao fato de estar nas montanhas, estar nas Minas Gerais, remete-se à solidez, sem anular as possibilidades de lapidação, nos faz pertencentes à terra. Segundo Pereira (2015, p. 5) a companhia teatral amadureceu, “e a transformação foi tão intensa que num determinado momento já não cabiam mais na pele do ManiCômicos. “As pedras rolaram [...]”, as máscaras caíram, mudaram.

Existe uma importância em ser pedra, à compacta rigidez e a certeza de pé no chão. Ao criar raízes na terra de São João del-Rei, o então Teatro da Pedra descobriu a beleza de lapidar o tempo das coisas, dos seres, do amadurecer.

Nessa perspectiva, onze membros, gestoras e gestores, responsáveis por continuar a desenvolver uma pesquisa artística e educacional, oriunda da Cia. Teatral ManiCômicos, somada a novos anseios e caminhos, deram vida ao Teatro da Pedra, dão vida, diariamente, ao louco desejo de pulsar arte.

4.2 Luz, som e ação: Abrem-se as cortinas

Desde criança escutei repetidamente a frase “os fins justificam os meios” e automaticamente a repetia pensando tratar-se de mais um ensinamento popular fundamental para minha formação. De onde vem a frase, eu desconheço, assim como também não me lembro em que ponto de minha vida comecei a duvidar dela para, enfim, divergir de seu conteúdo (PEREIRA, 2007, p. 8).¹⁷

A jornada se justifica pelo caminhar, pelo anseio da chegada, pelo desejo da partida, pelo movimento. É nesse transitar que a magia acontece, que as cores ganham vida, que as histórias despertam, que o espetáculo nasce.

¹⁷ PEREIRA, Juliano. Os fins e os meios. **Revista Com a Palavra**, São João del-Rei, n.1, p. 8, jun. 2007.

No incessante desbravar de novos trajetos e no garimpar por inspirações, os contos, os mitos, os sonhos vão surgindo em um curso natural, sem ambição, sem competição, sem metas, contrariando as regras ao mostrar que “os fins não justificam os meios” (PEREIRA, 2007, p. 8), são os meios que nos levam a crescer, nos levam às mudanças, nos levam a brincar com as máscaras.

Porém, existe um fim, uma finalidade legítima e aceita, um objetivo esperado, um fim, um começo, um (re)começo, um transitar interrupto, um fluxo contínuo: a arte. Linha de partida e de chegada, presente no meio, no começo, no fim. Arte que habita todos os seres, todos os corpos, todos os espaços. Arte presente no fazer teatral, ensinando-nos, como nos mostra Maria Lúcia Pupo (2006), as diferentes formas de relacionar e interagir com os elementos da cena e da vida, sendo a atmosfera do trabalho e a vivência que se tornam significativas à experiência.

Em sua origem, o teatro também não carregava separações, não existia uma linha tênue que determinava tempo, ações, papéis. “Teatro era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se podia então chamar “canto ditirâmico”. Era uma festa em que podiam todos livremente participar” (BOAL, 1983, p. 14).

Marcia Nogueira (2009, p. 175) destaca que esse viver livre do teatro tem suas raízes nas tradições populares pré-coloniais e greco-romanas. Ratificando, que existe um movimento imediato que busca resgatar essa aproximação, comunidade e teatro.

De forma bastante resumida, pode-se dizer que o ponto de partida desta reaproximação do teatro com a comunidade foi o seu movimento de disseminação, cujo objetivo inicial era ampliar seu acesso para além do público burguês, que podia pagar ingressos (NOGUEIRA, 2009, p. 175).

Assim, vislumbramos nas ações do Teatro da Pedra o desejo de disseminar o teatro pelas comunidades, mergulhando por entre experiências e

cenar que reverberam de um viver teatral, brotando, nascendo e florescendo novos espetáculos. Novas formas de comungar com o povo.

Quadro 1 Em cena: Espetáculos protagonizados pelo Teatro da Pedra

EM CENA: ESPETÁCULOS PROTAGONIZADOS PELO TEATRO DA PEDRA	
Ano de criação	Espetáculos
1998	A Farsa do Cangaço, ôxx
1999	Caravelas de Papel
2000	Muita sede
2001	Aprendiz de Poesia
2002	Perfeição - Quando a Tempestade Nasce das Luzes
2003	Ombojera - Uma história do mundo
2005	Kaosu - O Maior Espetáculo da Terra!
2007	Rosa-Flôr
2008	O Grande Dia
2008	Cavaleiro Valente
2009	Domdeandar
2011	Borgobandoballo – o baile da vila dos exilados
2012	A fada, a flor e a princesa
2013	A Flor de Manacá
2014	Muxarabiê – Enquanto atravessamos a noite.
2014	Rádio Terno
2015	Fado
2015	Olho raso d'água

Cada obra traz em si muitos significados e infindáveis possibilidades de problematização, são “montagens com objetivos políticos explícitos” (NOGUEIRA, 2009, p. 176), espetáculos que se engalfinham com as temáticas abordadas na vigente pesquisa. Por esse motivo, optamos por trazer em tela as peças que se destacam por subsidiarem discussões que nos tocam e nos

convidam a cantar e dançar livremente; produções teatrais que nos seduzam a participar livremente da obra.

Por conseguinte, iniciamos com o espetáculo “A Farsa do Cangaço, ôxx”, estreado em 1998. A peça teatral, elaborada a partir do clássico texto medieval “A Farsa do Advogado Pathelin”, de autor anônimo, baseou-se em uma pesquisa cênica, abordando, em sua montagem, as estruturas e hierarquias sociais.

Por uma linguagem popular e corporal, a produção em evidência seguiu os caminhos de sua obra inspiradora, que abordava temáticas que efervesciam na França do século XV. O espetáculo original, “A Farsa do Advogado Pathelin”, criado em 1460, ridicularizava os discursos, costumes e relações de poder estabelecidas entre os comerciantes e homens da lei.

Nos dias atuais, permanecem em constante borbulha hierarquias sociais que precisam ser questionadas, ironizadas e levadas em cena para que, pela arte, pelo teatro, a população possa ser instigada a problematizar.

No entanto a população em ênfase, que precisa ter acesso ao teatro, que precisa viver o teatro, é a população excluída. Entendendo exclusão e inclusão, conforme descreve Maura Courcini Lopes et al. (2010), como palavras, que:

Podem ser associadas à miséria vivida por um número muito grande de pessoas dentro do território brasileiro: podem, também ser associados à designação de limites de fronteiras entre o dentro e o fora, assim como podem ser associados às situações de discriminação negativa por razões de raça/etnia, gênero, religião, deficiência, trabalho/emprego, educação etc. (LOPES et al., 2010, p. 6).

Exclusões produzidas por fronteiras que separam os sujeitos e rotulam pessoas e vidas. Uma Cia. Teatral que escolhe, para iniciar seus trabalhos, uma obra que provoca desestabilizações, em uma sociedade, governada por normas e discursos de verdades, tem muito a dizer e nos dá muito a falar.

Figura 2 “A Farsa do Cangaço, ôxx”



Fonte: Arquivo atual da Companhia Teatro da Pedra (1998).

Seguindo por esse ideal, “Perfeição - Quando a Tempestade Nasce das Luzes”, estreado em 2002, arquitetado especialmente para rua, foi concebido, através de um mergulho profundo na obra “A Peste”, de Albert Camus e, no estudo atento de “O Ponto de Mutação”, de Fritjof Capra. A realização dessas pesquisas subsidiou uma investigação sobre a dramaturgia, a partir do trabalho de improvisação das atrizes e dos atores e um diálogo com a plateia em espaços alternados.

A peça apresenta a história de quatro caminhantes que levam, em suas bagagens, o retrato de uma cidade, que navegava entre o desenvolvimento científico e tecnológico desenfreado, e o risco que o mesmo provoca à vida humana. Em um jogo dinâmico, as/os quatro caminhantes descrevem os acontecimentos dessa terra e sociedade para o público, disposto em círculo ao redor das/os artistas.

Com música, sons e improvisos, o problema era revelado, juntamente com propostas para solucioná-lo, no entanto, as ações planejadas não se mostravam eficientes e a cidade tornava-se palco para o caos. O texto é uma

caricatura da nossa civilização, que busca a “perfeição”, anunciada pela ciência e a tecnologia, esquecendo-se das falhas e percalços de uma exploração compulsiva do meio ambiente.

A Cia. assumiu o compromisso com a sustentabilidade e com a busca por um mundo melhor, ao compartilhar suas inquietações, dar visibilidade a essa problemática, provocar reflexões e um (re)pensar em diferentes espaços e nações, levando o espetáculo “Perfeição – Quando a Tempestade Nasce das Luzes”, a inúmeros municípios e estados no Brasil e ao tablado do Espaço Cultural Sudhaus – em Tuebinge, Alemanha.

Outro compromisso, assumido pelo Teatro da Pedra, compara-se a movimentos diversos de vanguardas artísticas, que revolucionaram as práticas teatrais do século XX, ao romper com as formalidades e levar arte para outros espaços.

O cenário havia deixado de ser necessário, e até mesmo o palco; teatro poderia ser feito em qualquer lugar. O fazer teatral passou a ser visto, por alguns artistas, como acessível a todos, os métodos de trabalho se democratizaram e processos de criação coletiva se multiplicaram (NOGUEIRA, 2009, p. 176).

Ao apoderar-se das ruas, a Cia. demonstrou em sua forma de fazer teatro, a sua forma de se fazer viva, de ser vida.

Figura 3 “Perfeição – Quando a Tempestade Nasce das Luzes”.



Fonte: Arquivo atual da Companhia Teatro da Pedra (2002).

Em 2008, o Teatro da Pedra inundou as ruas da histórica São João del-Rei, com o espetáculo “O Grande Dia”, utilizando as técnicas da Commedia dell’Arte para abordar um tema recorrente às cidades do interior: a fofoca.

De acordo com Marcílio Vieira (2005, p. 22), Commedia dell’Arte é “uma representação teatral que transgrediu com sua época e demonstrou inconformismo no fazer teatral, uma vez que reagiu aos ditames da cultura europeia e à frieza dos espetáculos da corte”. A manifestação artística, que surgiu no século XVI e persistiu pelos séculos XVII e XVIII, “transitou pelo teatro e pela dança significando arte, habilidade e técnica. Caracterizou-se pela improvisação a partir da linguagem gestual e verbal. Essas improvisações contavam com a técnica e a capacidade gestual dos artistas sobrepujando, assim, o texto literário” (VIEIRA, 2005, p. 19).

Antonia Bezerra (2009, p. 21) destaca que,

esse gênero teatral fecundou dois séculos de civilização europeia e modelou as formas teatrais mais reconhecidas como o teatro de Shakespeare ou de Molière. Seus traços principais – a improvisação, os personagens fixos, a espontaneidade – privilegiam o ator e o texto e não a personagem.

Commedia dell'Arte pode ser pensada, considerando a metáfora do rizoma. É uma arte acentrada, onde não existe protagonista ou coadjuvante. É a espontaneidade de desconstruir tradições/normas que aprisionam.

Com direção de Juliano Pereira, a história, que descreve a trajetória de uma donzela “aformosada”, que se “engraçou” por um rico estrangeiro, acontece em um cenário que se transforma, de acordo com as cenas, sendo simultaneamente um pequeno município, casas e/ou igreja, convidando o público a entrar no espetáculo.

A montagem “O Grande Dia” ganhou outro palco, com o projeto “ManiCômicos no Coliseu”, que objetivou levar a peça, debaixo da tenda do Circo Coliseu di Roma¹⁸, pelas cidades, por onde a trupe percorreu em 2010.

A proposta surgiu da parceria entre o Teatro da Pedra e o Circo Coliseu di Roma, em 2009, que visava ampliar suas visões e ações, a partir de uma troca de experiências, buscando facilitar a entrada de centenas de pessoas em um espetáculo teatral, ao possibilitar o acontecimento do evento em cidades que não possuíam um espaço físico adequado. Essa iniciativa condecorou a Cia. Teatral com o prêmio “Cena Minas”¹⁹ da Secretária de Cultura do Estado de Minas Gerais.

¹⁸ O Circo Coliseu di Roma foi fundado em 1932 por João Augusto e Ana Augusto, em Minas Gerais. Nas décadas de 60, 70 e 80 o circo alcançou sucesso, com apresentações de dramas e comédias, tradicionais no circo teatro, como: O Céu Uniu Dois Corações; A Louca do Jardim; Coração Materno; A Mulher que veio de Longe; Sanção e Dalila; A Paixão de Cristo; Santa Rita; Jerônimo o Herói do Sertão; Cabloca; Tiradentes; A Noiva do Defunto; O Morto que não Morreu; A menina virou o capeta. Disponível em: <<http://circocoliseudiroma.wix.com/circo#!about/cjg9>>. Acesso em: 29 maio 2016.

¹⁹ Lançado em Outubro de 2007, o Cena Minas – Prêmio de Artes Cênicas de Minas Gerais foi criado pelo Governo de Minas para incentivar as produções de teatro, dança e circo. Seus principais objetivos são: estimular a produção, incentivar a pesquisa de linguagens, favorecer a circulação, beneficiar diretamente a população e agentes culturais das diversas regiões do Estado, além de contribuir para a formação de público, facilitar o acesso ao conhecimento e a produções de qualidade. Disponível em: <<http://www.cultura.mg.gov.br/gestor-cultural/fomento/cena-minas>>. Acesso em: 31 maio 2016.

Figura 4 “O grande dia”.



Fonte: Teatro da Pedra (2008).

Em 2009, nasceu o espetáculo “Domdeandar”, uma peça teatral concebida, a partir de uma intensa pesquisa realizada, em oito cidades do Campo das Vertentes, retratando a diversidade cultural de Minas Gerais. Segundo Pereira (2013b), a peça é fruto de um estudo minucioso, composto por entrevistas com pessoas simbólicas dos municípios abordados, busca pela história da origem das cidades e de seus monumentos, curiosidades da região e de sua sociedade. Após a coleta do material empírico, como relatos, fotos e vídeos, levou-se para a sala de ensaio todas as informações, iniciando-se um processo de improvisação. A produção “Domdeandar” do Teatro da Pedra espalhou-se, para os vários cantos e recantos, a história do personagem Fernando, um sonhador apaixonado, que buscava o amor de sua vida.

No transcurso dessa interminável saga, Fernando desbrava paisagens desconhecidas, encontra novos amigos e se envolve em aventuras desafiadoras. Perpassa por caminhos de religiosidade, fé, estórias e saberes. Regada com a musicalidade dos mineiros, Lô Borges, Beto Guedes e Milton Nascimento, e com sonoplastia executadas ao vivo, a encenação levou às praças e becos da cidade, um espetáculo de lirismo e muito humor, elementos primordiais na tecedura da trama desse texto, inspirado, também, nas obras do escritor mineiro Fernando Sabino.

Pereira (2013b) ressalta que, em estudo realizado pela Cia., em 2007, constatou-se que 95% das crianças, jovens e adultos, que frequentam o Teatro da Pedra, não possuíam vivências com a arte e/ou com as atividades teatrais, nunca haviam cursado aula de teatro, presenciado uma apresentação teatral ou adentrado no Teatro Municipal²⁰, representação de arte e cultura da cidade de São João del-Rei. O dado alarmante impressiona, pelo fato de o município receber, no mesmo ano, o título de “Capital Brasileira da Cultura²¹” e por ter

²⁰ O Teatro Municipal de São João del-Rei, por sua beleza e história, é um dos mais importantes e reconhecidos teatros do interior brasileiro. Situado na Avenida Hermílio Alves nº 170, em seu aspecto atual exibe uma imponente fachada em estilo greco-romano, a qual se atinge por intermédio de larga escadaria, ornado, em ambos os lados, por corrimãos semicirculares. Inaugurado em 02 de fevereiro de 1893, o Teatro Municipal foi palco para um imenso número de apresentações teatrais, óperas e concertos, recebendo em seus 123 anos de existência, um grande número de artistas são-joanenses, nacionais e internacionais. Disponível em: <http://www.sjdr.com.br/historia/igrejas_monumentos/teatro/indice.html>. Acesso em: 29 maio 2016.

²¹ De acordo com Silvana Toledo de Oliveira (2007), São João del-Rei, por ter “na história e na cultura suas características mais marcantes [...] foi eleita Capital Brasileira da Cultura – CBC em 2007, após concorrer com as cidades de Mariana/MG, Mossoró/RN, Santa Maria/RS e Santa Cruz Cabrália/BA [...] O projeto CBC tem como objetivo promover e divulgar a diversidade cultural brasileira” (OLIVEIRA, 2007, p. 7). OLIVEIRA, Silvana Toledo. **Turismo e patrimônio histórico-cultural em São João Del Rei/MG**. 2º semestre de 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/turismocultural/silvana.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

grande frequência teatral, tendo, o evento anual Inverno Cultural²², promovido pela UFSJ, desde 1987.

A peça “Domdeandar” é uma das reverberações do projeto “Dom de Minas”, que, no primeiro semestre de 2008, objetivou um mergulho nas histórias das cidades de Barroso, Coronel Xavier Chaves, Lagoa Dourada, Madre de Deus de Minas, Nazareno, Resende Costa, São João del-Rei e São Tiago, buscando pelas diversidades culturais e peculiaridades dessas terras.

Esse projeto garimpou lendas, tradições e mitos, como a trajetória de um típico morador de Coronel Xavier Chaves, um senhor idoso, que era conhecido pelas suas mentiras, seu nome (apelido) era Tuiú. Por ser referência ao mentir, “Tuiú” tornou-se uma expressão na cidade, utilizada para denominar as pessoas que propagam fatos enganosos. Histórias como a de Tuiú deram vida a personagens, que compuseram o espetáculo “Domdeandar”; e, ao buscar por essas riquezas únicas de cada local, o projeto “Dom de Minas” resgatou memórias, estimulando e cultivando a preservação cultural.

²² Inverno Cultural é um desafio assumido pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, que propõem “relacionar o local e o universal, a vida, na cultura e nas artes, em diferentes espaços geográficos, em diferentes épocas [...] busca se articular com as comunidades onde está inserida de forma a reconhecer as diferenças, as peculiaridades, as distâncias e as proximidades, para alcançar a maturidade do equilíbrio entre o familiar e o desconhecido, entre o patrimônio histórico e o patrimônio a ser deixado para o futuro” (CAETANO; KEMP, 2013, p. 1). O festival contempla diferentes gêneros e linguagens ao explorar as seguintes áreas de ação: Artes Cênicas, Literatura, Artes Plásticas, Artes Visuais, Música, Arte-Educação e Especiais. “Durante intensos 15 dias, o Inverno Cultural apresenta cortejos, exposições, mostras, debates, shows musicais, espetáculos de teatro e dança, com artistas de grande importância no cenário nacional e internacional, bem como outros iniciantes, todos universais e locais em suas obras, em suas carreiras e em seu olhares” (CAETANO; KEMP, 2013, p. 3). CAETANO, Paulo Henrique; KEMP, Valéria. *Todo Lugar é aqui*. In: CAETANO, Paulo Henrique (Org.). **Todo Lugar é aqui – 26º Inverno Cultural**. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2013. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proex/Inverno%20Cultural%20UFSJ/26IC_GUIA_EVENTOS_SJDR.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

Outra iniciativa, assumida pela Cia., centrou-se na realização de oficinas, nas cidades pesquisadas, com o intuito de compartilhar o material coletado e proporcionar à população outro olhar sobre a própria história, frente a uma reelaboração teatral.

Após a chegada e atuação do Teatro da Pedra, construiu-se outra realidade, um mar de gritos eufóricos, palavras repletas de força e significado ganharam voz e revelaram a mudança na percepção de si e do mundo. Eliza Maria Ferreira (2009, p. 1), participante dos projetos idealizados pela Cia, eleva o som e o tom, ao descrever suas experiências, suas vivências,

Imagine uma população, de uma espécie qualquer, vivendo dentro de uma grande construção. Imagine também que todas as portas e janelas, principalmente as portas dessa construção estão fechadas. A população não se incomoda porque, até então, desconhece o que tem além daquelas janelas e portas. O tempo vai passando e, de vez em quando, muito de vez em quando, alguma coisa passa e abre uma das janelas. A população fica alvoraçada, fascinada, mas logo se aquieta, um pouco frustrada, porque sabem que não conseguiriam pular a janela ou, se conseguissem, seria muito, mas muito difícil voltar. Até que um dia alguém descobre essa construção e abre uma das portas. Através dessa porta a população poderia conhecer o que tinha além daquelas paredes, ela poderia ir e voltar. Os habitantes, aos poucos, foram percebendo que não precisavam ficar presos, que não precisavam se limitar àquelas paredes e começaram a explorar o mundo à sua volta.

De acordo com Ferreira (2009), a “construção” simboliza as cidades assistidas pelo Teatro da Pedra, a “população” é representada pelas pessoas que receberam e recebem seus projetos, espetáculos e ações. Esse “alguém” é a própria Cia., que abre portas, janelas, sonhos. A sociedade contemplada pela arte passou a ter orgulho em falar de suas comunidades, em ver a sua história apresentada ao mundo, em se ver no mundo. Não foi preciso tentar “pular a janela” ou ir embora de suas terras, pois o teatro oportunizou o “poder ir, mas

voltar” (FERREIRA, 2009, p. 1), oportunizou o desbravar de lugares e saberes inimagináveis.

Assim, estreou, no dia 13 de julho de 2009, na programação do Inverno Cultural, a peça “Domdeandar”. Testemunhada por um público superior a 10 mil pessoas, o espetáculo afaga como brisa a memória mineira, dando encantamento às coisas simples, que repousam nas nossas vidas corridas, levando poesia para as ruas e nos lançando a um labirinto criado pelas atrizes e atores da Cia., que escondem todos os mistérios em um jogo de invenções e brincadeiras, deixando submersas as técnicas que embasam suas ações e seu modo de ser arte, de fazer teatro. Usaram máscaras, nos tiraram as máscaras.

Figura 5 “Domdeandar”.



Fonte: Arquivo atual da Companhia Teatro da Pedra (2009).

Em 2012, brotou a “A fada, a flor e a princesa”, uma peça infantil, criada a partir de narrativas destinadas a um público de crianças e adultos, pessoas de várias idades que se encantam por belas fábulas.

Figura 6 “A fada, a flor e a princesa”.



Fonte: Nereu Júnior (2012).

Na pesquisa desenvolvida, para o processo de criação do espetáculo, foram estudadas parlendas, poesias, cantigas, brincadeiras e contos. Tornou-se preciso olhar, com as lentes da imaginação, e perceber, com sensibilidade, pois, ao nos entregarmos às práticas teatrais, ao viver teatral, nos entregamos à possibilidade de traçarmos diferentes experiências, como nos aponta Duarte Júnior (1981) sobre a relação arte e criança.

A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo, em que a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 102).

A ação em si é mais importante. As encenações do Teatro da Pedra são expressões artísticas que insistem, mas a verdadeira arte existe no processo teatral que perpassa todas as atividades da Cia. Como no mundo infantil, o teatro se veste de poesia e brinca de encantar. E, por entre brincadeiras, fantasia e máscaras, vai se fazendo presença, vai espalhando mudanças.

E para anunciar o novo, o diferente, o nascimento de uma nova forma de ser e estar no mundo, o Teatro da Pedra inaugurou sua nova sede, seu novo ciclo, com o espetáculo “Fado”. Criado em 2015, "Fado" marca o começo de novos caminhos, um novo trilhar de desejos e sonhos, levando para a cena as aflições das mulheres e homens contemporâneas/os, seus desafios e incertezas.

No palco é possível presenciar situações fragmentadas da busca cotidiana por estabilidade, sucesso, afeto, informação, prazeres e sentimentos; no encontro com pessoas e um meio que se (re)inventam a todo instante.

“Fado” retrata os nossos dilemas, a nossa busca por ascensão. A nossa inquietação diante dos rótulos que carregamos, das máscaras que nos obrigam a usar, dos desejos que não são nossos. “Fado” nos leva a questionar se queremos outras máscaras, outros horizontes. Nos leva a pensar o que queremos e quem somos.

Figura 7 “Fado”.



Fonte: Priscila Natany (2015).

“Fado” nos faz repensar e reviver os desafios contemporâneos, nos levando a problematizar nossas ações como pessoas. Levando-me a problematizar minhas escolhas e postura, como mulher, como educadora, como docente, como artista.

Luciana Gruppelli Loponte (2005), refletindo sobre o pressuposto de que a formação docente em arte é demasiadamente inepta, constituiu um conceito que define as professoras e os professores que buscam viver e propiciar vivências artísticas: docência artista. Para a autora, a docência artista é “produzida por meio da escrita de si e das relações de amizade, como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes” (LOPONTE, 2005, p. 3).

Loponte (2005) vai além, ao desenhar essa almejada docência, e questiona a arte que habita as escolas, problematizando essa forma pedagógica de deturpar as experiências artísticas.

Como já sabemos, a arte na escola tem sido, de várias formas, pedagogizada, perdendo seu potencial transgressor. Muitas práticas ultrapassadas ainda presentes nas escolas – como desenhos estereotipados prontos para colorir e aulas de arte que privilegiam a elaboração de presentes para datas comemorativas – são constantemente alimentadas por um mercado editorial que aposta na ignorância docente e na busca por receitas fáceis. Outros problemas se acumulam, quase sempre relacionados à formação docente precária, principalmente em uma área como a arte, sobre a qual ainda se pensa que uma formação mais consistente é desnecessária, já que seria algo realizado em função de um “dom”, ou de uma “habilidade estética” individual (LOPONTE, 2005, p. 11).

Ao falar da necessidade de uma escrita de si e da amizade como possibilidades de nos fazermos docentes artistas, Loponte (2005) busca elucidar a importância de um grupo que transgrida, que se escreva e que lute, para que práticas ultrapassadas e vazias sejam extintas dos ambientes escolares e da sociedade em geral. Docência artista é uma forma de resistir e desmistificar a imagem de “dom”, docência artista é o compromisso com a arte. Uma arte que potencialize o nosso ser e o nosso (re)escrever.

Não há solidão na escrita de si nem na escrita da própria docência. As relações de amizade que se estabelecem no grupo são, então, indispensáveis nesta trama. A partir da relação entre escrita e amizade, não se é mais a mesma. O mesmo se desfaz continuamente. Felizmente. Michel Foucault ajuda a compor essa cena, a lançar um olhar mais inquieto sobre ela. O “Foucault do poder”, mais usualmente utilizado em educação, não dá conta da complexidade dos processos educativos (e é claro que essa nunca foi uma ambição do filósofo). Assim, não basta apenas dizer que somos “subjetivados” ou “governados” por um ou outro mecanismo de poder. Quais as saídas, quais as resistências, quais os “possíveis”, quais as práticas de liberdade? (LOPONTE, 2005, p. 11).

Sabemos que somos governados, sabemos, também, que somos subjetivados. Mas quais práticas podem nos levar a tirar essas máscaras? Quais práticas podem despir nossa face? Quais ações podem nos fazer brincar com as máscaras livremente, sem normas, sem regras, sem separações?

Nesse sentido, os últimos ditos e escritos do filósofo são surpreendentes, ainda que sejam pouco explorados no campo da educação e menos ainda na formação docente e nas análises que envolvem ensino e arte. A ética e estética estudadas com profundidade a partir da Antiguidade greco-romana, por Foucault, têm muito a dizer e fazer pensar sobre a ética do nosso tempo. O que não quer dizer que, ali, enfim, encontraremos todas as salvadoras respostas (afinal, precisamos delas?). Perseguimos a inquietude de Foucault, e logo o abandonamos, para continuar pensando sobre ética, estética, política, resistência, amizade, sujeito, arte de si mesmo e sobre a constituição da docência (LOPONTE, 2005, p. 11).

Foucault (1995, p. 261) nos questiona, “não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte?” Não poderíamos nos constituir como docentes artistas? Na sua oitava edição, o “Curso de Preparação Para Atores - CPPA” visa fomentar, justamente, essa produção artística, viabilizando as vivências que decorrem de um envolvimento com a arte e garantindo experiências de interpretação e criação.

Destinado a jovens maiores de 18 anos, que tenham uma trajetória teatral, o CPPA visa oportunizar um transitar pelo teatro, ao oferecer aulas semanais de interpretação, direção, criação, técnica corporal, dramaturgia, canto e percussão, propondo, para finalização das atividades, a montagem de um espetáculo.

Com início, no ano de 2007, o CPPA recebeu integrantes de São João del-Rei, Barbacena, Barroso, Conceição da Barra de Minas, Conselheiro Lafaiete, Divinópolis, Dolores de Campos, Oliveira, Pirapora, Poço Fundo, Ponte

Nova, Prados, Santos Dumont, Senhora dos Remédios e Varginha, construindo oito peças autorais, das quais sete foram dirigidas por Juliano Pereira e uma, a obra “E o céu uniu dois corações”, com direção de Jean Fábio.

Quadro 2 Construção conjunta: Montagens oriundas do Curso de Preparação Para Atores – CPPA.

CONSTRUÇÃO CONJUNTA: MONTAGENS ORIUNDAS DO CURSO DE PREPARAÇÃO PARA ATORES – CPPA			
Ano	Turma	Espectáculo	Direção
2008	I	Topaze	Juliano Pereira
2009	II	As Filhas de Bernarda Alba	Juliano Pereira
2010	III	E o céu uniu dois corações	Jean Fábio
2011	IV	Odisseia - Nunca voltar para casa foi tão difícil	Juliano Pereira
2012	V	União soviética	Juliano Pereira
2013	VI	Inimigo do povo	Juliano Pereira
2014	VII	Incidente em antares	Juliano Pereira
2015	VIII	Verdade e consequência	Juliano Pereira

Ao passarmos pelos espetáculos, e respectivamente pela história escrita pelo Teatro da Pedra, conseguimos refletir sobre a potência transformadora do teatro, da arte em si. Podemos problematizar a inquietação de Foucault (1995), seria possível sermos todas e todos obras de arte?

O teatro é capaz de tocar e sensibilizar, assumindo o papel transformador, se fazendo persistência, pedindo por entrega. Fazer arte é uma escolha que acarreta mudanças e crescimento, uma escolha que instiga mergulhos. Teatro é um processo de descobrimento, e o Teatro da Pedra é uma possibilidade de descoberta, uma Cia. que abre portas e nos convida a navegarmos nesse universo.

4.3 Com a palavra: Arte por toda parte

De acordo com Peter Slade (1978, p. 18), ao analisarmos o significado etimológico da palavra teatro, veremos que o vocábulo grego, theatron, significa local de onde se vê; e a palavra drama, de origem grega, quer dizer, eu faço, eu luto. A dramatização caracteriza-se como uma prática lúdica e criativa, na qual se encontram unidos o imaginário e o real, dando a oportunidade de se representar nossas experiências e interpretar nossos anseios.

Viola Spolin (1992, p. 4) diz que, “se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”. Nos jogos dramáticos, a criança passa a ter seu espaço de reconhecimento, está livre para representar o seu próprio papel, expressar seus desejos, sentimentos, vontades, medos e questionamentos, livre para escolher, despir e vestir suas máscaras.

Vincular o teatro à educação é um enfrentamento, que busca resgatar e expandir toda uma série de vivências críticas/criativas, que todo ser potencializa em si e no outro, que se torna combustível no processo educativo e de humanização. Através das atividades teatrais, as pessoas envolvidas passam a ter aproximação com uma nova metodologia de ensino, construindo assim um aprendizado integrado, sem rupturas e conteúdos dissociados.

O projeto “Arte Por Toda Parte” “nasceu com sotaque paulistano, mas rapidamente aprendeu a pronúncia “uai”. Fez da mineiridade sua língua e do Campo das Vertentes seu palco privilegiado de atuação” (MARTINS, 2013, p. 1). Desde seu início, em 2000, na Zona Sul de São Paulo, e, em seus onze anos, de atuação na cidade de São João del-Rei, o projeto APTP, de acordo com Adriana Martins (2013, p. 1), “desterritorializa os locais privilegiados da cultura e garante a inclusão de diferentes pessoas no mundo do saber e do fazer artístico”.

Ao pensarmos em território, como um lugar fechado e monitorado por normas que aprisionam sujeitos e delimitam comportamentos e posturas, vimos, em Guattari e Suely Rolnik (1996, p. 323), que a noção de território, aqui entendida, se ampara,

num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Frente a esse entendimento, Guattari e Rolnik (1996) nos apresentam a possibilidade de desterritorializar,

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

O território fixo e imutável, que nos é determinado, é uma invenção daquelas/es que nos governam, pois, nós, não somos paralisia, somos movimento, somos transitantes. Somos diferentes.

ATP é um movimento do Teatro da Pedra, que busca a “reterritorialização”, qual seja constituída numa tentativa de recompor um território engajado num processo desterritorializante (GUATTARI; ROLNIK,

1996, p. 323). É uma tentativa de se tornar espaço para a arte, para o teatro. Mas um espaço para realmente “todas e todos”.

Segundo João Bosco de Castro Teixeira (2007, p. 1), “a muito dos humanos tem sido negado o princípio fundamental de sua peculiar existência, que é, não só terem direito à palavra, mas serem “palavra”, serem presença, terem identidade”. O projeto APTP traz a “palavra” às pessoas, oportuniza a escrita de uma nova história, um (re)contar de sua trajetória e um (re)descobrir de seus sonhos e experiências.

“Arte por toda parte” propicia “a muita gente, principalmente a muitos jovens, dizerem a própria “palavra”, fazerem-se “humanos”, tornarem-se “pessoas” (TEIXEIRA, 2007, p. 1). A voz encontra-se no corpo; e o corpo encontra-se na voz, assim fala Paul Zumthor (2005, p. 89), “a voz emana do corpo, mas sem corpo a voz não é nada”. Não existe divisão ou dicotomia, somos corpo, somos voz.

De acordo com Danieli Pimentel e Josebel Fares (2014, p. 2), “o corpo é o condutor vivo e voraz, onde se inscrevem todos os movimentos, cores, gestos, e sensações de toda narrativa. O sopro de vida das águas primordiais vibra no corpo através de palavras”.

Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na performance. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a performance, de forma fundamental [...] A performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num único conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal sentido (ZUMTHOR, 2005, p. 86-87).

Em uma proposta como essa, o teatro transforma-se em mar, responsável por inundar concomitantemente todos os “territórios” com águas imersas de arte, educação e palavras, é uma ação que provoca e estimula distintas reações, na

busca constante por “trabalhar o corpo e a alma, a razão e a emoção, (trans)formando pessoas e suas realidades” (ANDRADE, 2009, p. 1).

Assim, no ano de 2005, as atividades do projeto APTP foram implantadas em duas comunidades de São João del-Rei, Colônia do Giarola e São Miguel do Cajuru. Nesses locais, crianças, jovens e adultos ingressaram em um universo de arte, tendo acesso a aulas regulares de teatro durante todo o ano. Em 2006, o projeto havia alcançado sete municípios e, no ano posterior, a proposta contemplava dezesseis cidades.

Transformando olhares, através do convívio com a arte, a iniciativa APTP organiza-se em ações que desenvolvem “oficinas de arte”, “espetáculos teatrais”, “formação livre e continuada de arte-educadoras/es”, encontros pedagógicos e de aprendizado no “espaço cultural” e a escrita da “revista cultural”, forma de registro e divulgação dos trabalhos realizados.

O projeto utiliza oficinas de teatro, música, artes plásticas, literação²³ e dança, para despertar o corpo, o ser, e estimular distintas formas de expressões, criatividade e valorização da cultura e de si. Em 2013, a Cia. se fez presente em treze cidades, atendendo a um número de aproximadamente mil e oitocentas pessoas.

²³ De acordo com o Teatro da Pedra, literação representa um encontro entre leitura e contação de histórias.

Quadro 3 Arte por Toda Parte: Dados do Projeto em 2013.

ARTE POR TODA PARTE: DADOS DO PROJETO EM 2013			
Locais	Faixa Etária	Números	Linguagem
Barroso	- Crianças de 07 a 11 anos - Terceira Idade	100 alunas/os	- Teatro - Dança de Salão
Carrancas	- Crianças de 07 a 10 anos - Pré-adolescentes de 11 a 14 anos - Jovens de 14 a 18 anos - Adultos	200 alunas/os	Teatro
Coronel Xavier Chaves	- Crianças de 06 a 09 anos	140 alunas/os	Teatro
Lagoa Dourada	- Crianças de 03 e 04 anos - Crianças de 06 a 10 anos - Pré-adolescentes de 11 a 14 anos - Jovens de 14 a 18 anos - Adultos	180 alunas/os	Teatro, dança (acrobática e hip-hop), música, artes plásticas, literação.
Madre de Deus de Minas	Crianças de 06 e 07 anos - Jovens – Acima de 14 anos	180 alunas/os	Teatro
Piedade do Rio Grande	- Crianças de 06 a 13 anos - Jovens – Acima de 14 anos - Terceira Idade	200 alunas/os	Teatro
Perdões	- Crianças de 08 a 10 anos - Pré-adolescentes de 11 a 14 anos - Jovens de 14 a 18 anos	100 alunas/os	Teatro
Resende Costa	Crianças de 07 a 12 anos	20 alunas/os	Teatro, música, dança (expressão corporal), artes plásticas, literação.
Santa Cruz de Minas	- Pré-adolescentes de 11 a 14 anos - Jovens de 14 a 17 anos	40 alunas/os	Teatro

Continuação...

São João del Rei	- Crianças de 06 a 10 anos - Pré-adolescentes de 11 a 14 anos - Jovens – Acima de 14 anos	400 alunas/os	Teatro, música, artes plásticas, literação, dança.
São Tiago	- Pré-Adolescentes de 11 a 14 anos - Jovens – Acima de 14 anos	40 alunas/os	Teatro
São Vicente de Minas	- Crianças de 05 e 06 anos - Pré-adolescentes de 11 anos - Jovens – Acima de 14 anos - Terceira Idade	200 alunas/os	Teatro
Tiradentes	- Crianças de 06 a 10 anos - Pré-adolescentes 10 a 14 anos - Jovens – Acima de 14 anos	80 alunas/os	Teatro, percussão, artes plásticas, dança acrobática.

Durante os encontros, crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos participavam e participam de todos os momentos pensados e criados pelo Teatro da Pedra, apreciando e fazendo arte, ao perpassar pelos processos de criação de histórias, contos, espetáculos, jogos, brincadeiras e brincares.

O Teatro da Pedra é uma organização não governamental, registrada com o nome de Associação Cultural ManiCômicos – Arte Por Toda Parte, que busca promover cultura no compartilhar de vivências artísticas. Sua sustentabilidade advém de parcerias que, como a Cia., acreditam no potencial do teatro e investem em ações educativas e culturais. No encontro com empresas, prefeituras municipais, associações e pessoas que assumem, com seriedade e responsabilidade, o compromisso de desnudar um mundo de possibilidades para todas/os cidadãs e cidadãos; assim a Cia. propicia acesso e um contato íntimo com o teatro e suas teias. Ao levar “Arte por Toda Parte”, o Teatro da Pedra

recebeu a aprovação da Lei Federal de Incentivo à Cultura - Lei nº 8.313/91 e o apoio dos “amigos do ManiCômicos”²⁴ (BRASIL, 1991).

Tendo como objetivo a efetivação da arte-educação, o Teatro da Pedra ampliou suas parcerias e ações, através de contratos firmados com Secretarias Municipais de Educação, propondo um trabalho junto às escolas. A primórdio, a proposta foi desenvolvida na Escola Municipal Padre Miguel e na Escola Municipal Elpídio Ramalho, ambas localizadas em São João del-Rei. Posteriormente, outras instituições educacionais receberam o projeto APTP, ao estabelecerem a mesma parceria.

Em um ambiente escolar, o projeto “Arte por toda parte” pode ocorrer em três possibilidades: horário de aula, contra turno escolar ou tempo integral. Em todos os casos, o correto e esperado seria a participação do/a professor/a regente para a construção de um diálogo e um trabalho consciente, que alcance a/o aluna/o e estabeleça o desenvolvimento pleno. As/os profissionais envolvidas/os são artistas, educadoras/es sociais, arte-educadoras/es e principalmente aquelas e aqueles que estão em busca desse caminho, que querem se envolver nessa temática de pesquisa.

O processo de ensino-aprendizagem parte de um contato entre educanda/o e educador/a, assim, firmam parceria com o projeto APTP todas e todos que possuem disponibilidade e vontade para vivenciar esse descobrimento. A/o profissional que trabalha com arte, educação, arte-educação precisa estar preparado para se preparar, pronto para se aprontar, para se renovar.

O projeto “Arte por toda Parte” concebe que o contato e o convívio com a arte sejam extremamente importantes para a construção da identidade cultural, constituindo uma sociedade integrada, preocupada com a formação de nosso meio.

²⁴ “Amigos do ManiCômicos” são investidores solidários que doam porcentagem do imposto de renda para a Cia – Pessoa física 6%; pessoa jurídica 4%.

Diariamente ou semanalmente, as comunidades parceiras da Cia. recebem o projeto APTP; os registros das atividades desenvolvidas podem ser caracterizados como uma ação plural, em que as/os próprias/os alunas/os registram suas impressões acerca do momento vivenciado. As crianças, que ainda não possuem os códigos da escrita, desenharam as suas experiências; em contrapartida, as demais pessoas completam um caderno de registro, no qual expressam seus sentimentos e se colocam diante do exercício realizado. As/os profissionais envolvidas/os no projeto também sistematizam seus registros, de maneira esporádica. O objetivo maior no ato de documentar suas atividades e impressões fundamenta-se no ideal de significar suas ações e eternizá-las.

A Mostra Anual do Projeto “Arte por toda Parte” é outra forma de sistematizar todas as vivências que borbulham, durante o período de dez meses de grande produção, criação e envolvimento com as atividades teatrais. É a partir de mergulhos e apreciação da arte que o APTP propõe a construção, com todas/os envolvidas/os, de um olhar inusitado sobre si e sobre o mundo que as/os cerca.

A Mostra acontece anualmente e representa um momento de troca, de confraternização, de exposição e de aprendizado, ao dividir com a comunidade o trabalho realizado no projeto. É o momento de encontro e de partilha, no qual o palco do Teatro Municipal da cidade de São João del-Rei ganha vida, histórias e som, pulsando trajetórias e arte. A Mostra não se resume a uma apresentação de encerramento, vai além, ao celebrar o processo, o percurso, o respeito à/ao próxima/o.

Em 2015, o Teatro da Pedra apresentou sua décima primeira Mostra, oferecendo vários espetáculos no intervalo de cinco dias. No teatro é permitido brincar. Brincadeiras e jogos distintos, em tempos e espaços livres. O teatro nos leva a inventar um mundo imaginário, que existe e torna-se real, no palco, na encenação. A magia do espetáculo sobrepõe o tablado do Teatro, acontece a todo instante, em todos os lugares. A Mostra Cultural é o convite que o Teatro da

Pedra faz às pessoas que participam do projeto “Arte por Toda Parte”, levando-as a acreditar no seu potencial de criação.

Figura 8 I Mostra do Projeto Arte por toda Parte.



Fonte: Arquivo atual da Companhia Teatro da Pedra (2005).

As histórias contadas, durante os onze anos da Mostra, no palco do Teatro Municipal de São João del-Rei, são criações conjuntas, feitas em grupo, são frutos de pesquisas realizadas nas comunidades, onde o projeto atua, são encontros entre atrizes, atores e uma plateia, um compartilhar.

Durante o ano de 2015, o projeto APTP realizou encontros, em sete municípios do Campo das Vertentes, criando mundos, fábulas e contos nas cidades de Barroso, Carrancas, Coronel Xavier Chaves, Lagoa Dourada, Santa Cruz de Minas, São João del-Rei e Tiradentes, contemplando aproximadamente duas mil e trezentas crianças.

As localidades, as quais recebem o projeto APTP, recebem também apresentações de espetáculos teatrais. O Teatro da Pedra oferece a apresentação de quatro montagens, no decorrer de cada ano, levando arte para várias

comunidades. São encenações gratuitas que acontecem, nos espaços de convivência da sociedade, como praças, ruas, escolas e Teatros Municipais.

A proposta de formação em educação, assumida como uma das ações do projeto APTP, dar-se-á por intermédio de estudos e encontros pedagógicos, que promovem diálogos, pesquisas e fomentam um viver artístico e educacional. Pautando-se em Paulo Freire, Rubem Alves e José Pacheco, autores do campo educacional, que se destacam pela sensibilidade e pelas lutas diárias que vislumbram a inclusão de pessoas marginalizadas, Juliano Pereira rege os encontros pedagógicos que ocorrem quinzenalmente e um encontro anual.

Nos encontros quinzenais, arte-educadoras/es, educadoras/es e artistas se unem para trocas e estudos pedagógicos. Nessas reuniões são discutidas temáticas relacionadas à arte, à educação, à contemporaneidade e sobre questões impactantes, que ocorrem no mundo. É o momento para vivenciar jogos e brincadeiras, preparar aulas e estudar histórias. Não existe um direcionamento engessado ou uma metodologia fixa, determinada e/ou definida, há intuítos e sonhos, interesses que impulsionam pesquisas e um caminhar contínuo.

O encontro pedagógico anual é o momento destinado ao (re)pensar, tempo de discussões, criações, experimentação de arte e educação. É a entrega de corpos, um corpo uno, que se inunda de conhecimentos, novas vertentes, novas lutas, posicionamentos éticos e políticos. É o momento de encontro consigo, com o próximo e com o meio.

Todos os encontros ocorrem, na sede do Teatro da Pedra, um local de partilhas e reflexões, que recebe a denominação de “Espaço Cultural”. É nesse espaço que a arte surge, propiciando o borbulhar de pesquisas e de novos caminhos, no trilhar de discussões e estudos, no Centro de Pesquisa em Arte e Educação e nos Núcleos de Estudo e Pesquisa em Literatura; Música; Dança; Artes Visuais; Cinema e Vídeo; e Teatro. O Centro de Pesquisa tem como objetivo ampliar os estudos artísticos e pedagógicos da Cia., acolhendo como parceiras e parceiros, aquelas e

aqueles que possuam experiência com as linguagens artísticas, como Teatro, Artes Plásticas, Artes Circenses, Música, Dança e Capoeira, que tenham envolvimento com a educação e que sejam arte-educadores/as.

Figura 9 Encontro Pedagógico Anual.



Fonte: Arquivo atual da Companhia Teatro da Pedra (2015).

Objetivando dar visibilidade às ações assumidas e desenvolvidas pelo projeto “Arte por toda Parte”, o Teatro da Pedra confecciona a Revista “Com a Palavra”. O folhetim, que possui treze edições, traz curiosidades, informações culturais, histórias, mitos e peculiaridades das regiões assistidas pelo projeto, sendo distribuído gratuitamente em, São João del-Rei e nas cidades, que sediam as ações da Cia.

Figura 10 Exemplos da revista “Com a Palavra”.



Fonte: Arquivo atual da Companhia Teatro da Pedra (2011).

“Com a Palavra” é a vitrine das expressões artísticas que vibram no projeto APTP. Carrega, em suas páginas, o percurso trilhado na efetivação da proposta de arte-educação e pelas pessoas envolvidas, mostrando a transformação de olhares e vidas, ao transpor experiências e descrever a potencialidade do teatro. São relatos de mudanças, de vivências profundas e de verdadeira entrega.

Atualmente, o Teatro da Pedra atua nas cidades de São João del-Rei, Barroso, Carrancas, Lagoa Dourada, Santa Cruz de Minas e Tiradentes. É necessário destacar que, para manter o projeto em vigor durante esses dezesseis anos, as/os integrantes do Teatro da Pedra e participantes do “Arte por Toda Parte” se comprometem com seus ideais, lutando todos os dias para que ações pautadas na arte e educação tenham continuidade.

Em 2009, a Cia. mobilizou toda a cidade de São João del-Rei, colhendo assinaturas para um abaixo assinado, participando de sessões da Câmara de

Vereadores, usando a palavra, na tribuna livre, solicitando apoio à administração municipal. São lutas diárias, presentes em uma guerra a favor da arte, uma guerra que busca destruir as normalidades, a homogeneização e o territorialismo, que limita e determina aquelas e aqueles que podem viver o teatro.

“Arte por toda parte” é um mecanismo de luta, de força e de resistência. Uma iniciativa que nasceu de sonhos e pulsa possibilidades de mudanças. É um espaço convidativo, que chama todas e todos a abrirem portas e janelas para o mundo que o teatro (re)inventa. Um espaço que se faz “espaços”, ao desbravar territórios, ao “desterritorializar”, ao “reterritorializar”. Dito isso, somos convidadas e convidados a também conhecer a Escola Municipal do Campo das Vertentes, parceira do projeto APTP e o nosso espaço de problematização.

5 UM PALCO E O EMERGIR DE GRANDES ESPETÁCULOS

A viagem inicia às 09h. Depois de uma noite conturbada de sono, na qual permaneci alerta e amedrontada diante da ansiedade de conhecer e ser aceita por uma turma desconhecida, me levantei junto aos primeiros raios de sol, tracei estratégias de abordagens, ensaiei possíveis apresentações e organizei o material que julguei necessário levar para o meu primeiro dia na escola. Durante esse ritual, me deixei passear pelo tempo e voltar à infância, me lembrei com nostalgia dos momentos ímpares que vivi ao despertar com esse sentimento tão particular, o primeiro contato é sempre intenso e especial. Ri ao perceber que a sensação desconfortável de iniciar um ciclo não diminui com a idade e com as experiências, e me alegrei ao constatar que é essa insegurança e desejo por novidade que nos impulsiona (grifo meu).

Às 10h06min, do dia 22 de Setembro de 2015, abri o portão de grade verde e adentrei o espaço escolhido para palco da pesquisa em tela. Entrei na nau e me lancei a uma experiência de desconstruções e problematizações, ciente de que não buscamos modelos, buscamos possibilidades.

A Escola Municipal do Campo das Vertentes que funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo dezesseis turmas, nas modalidades de Educação Infantil I e II (4 e 5 anos) e os anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º a 5º ano - possuindo o total de 326 crianças matriculadas. Na Educação Infantil: 85 crianças; Ensino Fundamental: 241 crianças, é a nossa possibilidade de questionamentos, é o nosso espaço de vivenciar “Arte por toda parte”.

De acordo com o projeto político pedagógico – PPP, a referida instituição também desenvolve atividades na sala de recursos, promovendo um atendimento individualizado às crianças com (d)eficiência, com transtorno de aprendizagem e altas habilidades. Entre os sujeitos contemplados, existe grande diversidade cultural, social e econômica. São inúmeras crianças, cada uma com suas peculiaridades e trajetórias, dividindo o mesmo espaço, vivenciando experiências e descobrindo o mundo.

Devido a essa realidade, inspirada nos princípios educacionais constitucionais e legais, e também nos anseios da comunidade atendida, a instituição de ensino, como nos retrata a professora Marise Moura, fundamenta-se na educação como um processo de desenvolvimento humano, em que cada um/a, como homem/mulher individual e social, busca o “descobrir-se e construir-se” na interação com suas e seus semelhantes.

A Escola assume como meta favorecer o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para exercer a cidadania como ser participativo e atuante, capaz de transformar o ambiente, em que está inserido, e construir uma sociedade mais humana, mais justa, acreditando numa educação de qualidade para todas e todos.

Para tanto, a Escola defende que somente uma formação escolar de qualidade, aliada ao apoio familiar, pode garantir o pleno desenvolvimento mental, social e psicológico da criança, pois é justamente nessa fase da vida, que se desenvolvem as principais capacidades e habilidades do indivíduo.

Dessa forma, a Escola busca preparar as crianças para enfrentarem os desafios, ensinando-as a pensar, estimulando sua capacidade criativa e incentivando a tomada de decisões, buscando desenvolver um agir consciente, pautado em valores, respeito, ética, solidariedade, autonomia, compromisso e responsabilidade.

Partindo do princípio de que educar é muito mais do que apenas transferir conhecimentos, a Escola desenvolve ao máximo o potencial afetivo, cognitivo, social e emocional das crianças. Estimular a experimentação, no dia a dia, em uma atmosfera de ação e de liberdade, que possibilite o mergulhar em saberes progressivos e contínuos, que subsidiem a exploração do mundo que nos cerca é uma constância da instituição.

De acordo com Judith Revel (2005), em uma entrevista de Michel Foucault concedida a Ducio Trombadori, o filósofo analisa as técnicas que intercedem às relações que ligam o sujeito a si mesmo, produzindo-o e transformando-o.

No curso de sua história, os homens jamais cessaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que não nos colocam jamais diante de alguma coisa que seria o homem (REVEL, 2005, p. 85).

"A maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo" (FOUCAULT, 1984, p. 236) é o que o coloca em infinitos e múltiplos processos de subjetivação. Uma escola em que predominam práticas pedagógicas diversificadas e diferenciadas, em sala de aula, por entender as diferenças como essenciais à educação e à formação humana, traz sentido a relações de poder e verdades, que buscam desconstruir os governos de si e do outro.

A mesma instituição busca a integração entre todos os serviços pedagógicos, administrativos e comunidade escolar, que, em ação colegiada, somam aos compromissos e a implementação do projeto educacional da escola, visando construir uma educação fundamentada na democracia, caracterizada no compartilhar de responsabilidades, baseada no diálogo aberto entre suas e seus membros, na prática concreta dos direitos e deveres de cada um/a.

Figura 11 Espaço da pesquisa.



Fonte: Arquivo atual da Escola Municipal do Campo das Vertentes (2016).

No período destinado a observação, foi possível conhecer o espaço escolar, no qual há dez salas de aula; uma sala para professoras e professores, equipada com quatro computadores conectados à internet, com impressoras a laser para uso das/os mesmas/os; uma sala de informática, com quatorze computadores com acesso à internet; uma brinquedoteca; uma sala de recursos; uma sala para atendimento odontológico; um escovatório; uma quadra poliesportiva, coberta, com vestuários e dois banheiros; uma despensa, conjugada com a cozinha; um refeitório onde é servida a merenda para as crianças; uma lavanderia; dois banheiros para as crianças do Ensino Fundamental, com adaptação para (d)eficiente físico; dois banheiros adaptados para a Educação Infantil; uma área coberta e uma área verde; um auditório e uma biblioteca. A Escola é um espaço vivo, que assume ser democrático, crítico e reflexivo.

Um local que possibilita a construção de uma sociedade reflexiva, onde o ser humano possa desenvolver-se coletivamente, de forma solidária e confiante, acreditando numa educação de qualidade que alcance todas e todos.

5.1 (D)eficiência em cena

Entendendo por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para crianças com (d)eficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Escola Municipal do Campo das Vertentes assegura a essas crianças um conjunto de ações, recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar e complementar os serviços educacionais comuns.

Os serviços educacionais especiais são desenvolvidos em parceria com a escola e a família, integrando-os numa estratégia global de educação. De acordo

com a legislação vigente, a Escola realiza o atendimento educacional especializado às crianças, por meio de acolhimento individual; adequação da rede física; elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para crianças com (d)eficiência comprovada por laudo médico, preferencialmente, constando o Código Internacional de Doença (CID); inserção das crianças com deficiência em turmas regulares, em meio às/aos demais alunas e alunos, de forma a proporcionar e estimular o convívio com as diferenças; busca, junto aos pais, mães ou suas/seus responsáveis, por informações sobre as especificidades apresentadas pela criança, bem como relatórios de atendimento/acompanhamento, que a mesma tenha sido submetida ou que esteja em andamento.

A Escola mantém-se ávida a ampliar o diálogo com as/os demais profissionais envolvidas/os no atendimento das crianças da Educação Especial – fonoaudióloga/o, pediatra, psicóloga/o, fisioterapeuta, terapeuta, entre outras/os - através dos diversos meios - relatórios escritos, fichas de acompanhamento, telefones, e-mails - visando a eficácia do atendimento a essas crianças, evitando a fragmentação do seu acompanhamento.

No entanto, precisamos sempre questionar todas as ações; como anunciado anteriormente, o objetivo é problematizar. O que a escola em destaque traz pode receber a denominação de política pública, de políticas de inclusão. Mas que políticas são essas? Helena Sardagna (2006, p. 3) concebe a primeira “como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecer verdades específicas que, ao serem atravessadas pelos sistemas globais, constituem os próprios sistemas de ensino”. Sendo a segunda entendida por Lopes (2011, p. 9)

como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à

população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder).

Não seriam processos de normação? Não seria uma forma de seguridade, de disciplina? A inclusão em geral, nas escolas e na sociedade, não seria uma estratégia biopolítica que visa amenizar os riscos que as diferenças provocam? “A sociedade é educativa. Esse é o jogo para o qual o Estado neoliberal é necessário, pois se todos estiverem incluídos, todos estarão jogando o jogo proposto pelo mercado ou ainda do Estado empresa” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 84). A questão central é compreender como esses mecanismos encontram-se emaranhados aos processos de inclusão. Que relação é essa? Que inclusão é essa?

Os processos inclusivos são produzidos no social. É impossível falar de inclusão escolar ou social sem falar em seu oposto: a exclusão. [...] os processos de in/exclusão²⁵ são relacionais, dependem um do outro para acontecer. Não há como ficar fora dos intensos jogos dessa política neoliberal que nos agrega a essa sociedade disciplinar e, agora, mais intensamente à sociedade de normalização ou de controle. Somos subjetivados por esses sentidos e forças, adquirindo cada vez mais essa subjetividade inclusiva (LOPES; FABRIS, 2013, p. 84).

É preciso fazer um recorte histórico para vislumbrarmos o que é in/exclusão, hoje, o que é diferença, o que é anormal, o que é (d)eficiência. Foucault (2001, p. 59-60) remetendo-se à Idade Clássica, nos

diria em linhas gerais o seguinte. Que, no fundo, a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das tecnologias

²⁵ O termo in/exclusão foi cunhado pelo grupo GEPI para caracterizar os acontecimentos presentes, dando a oportunidade de entender a inclusão e a exclusão como duas faces de Jano (SARAIVA; LOPES, 2011) ou como duas faces da mesma moeda (LOPES; FABRIS, 2013, p.76).

positivas de poder. A reação a lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação a peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos.

O que Foucault (2001) nos traz é a oportunidade de problematizar os significados das palavras e (re)pensarmos o sentido que as mesmas dão aos fatos e aos sujeitos. O poder que exclui, que segrega, também fabrica outros efeitos. Depende do modo como vimos as normas.

A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. Conceito polêmico - diz Canguilhem. Talvez pudéssemos dizer político. Em todo caso - e é a terceira ideia que acho ser importante - a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p. 62).

A norma não exclui. A norma busca transformar o anormal em normal, para incluí-lo. A norma é uma invenção que busca controlar e/ou destruir as diferenças que escapam e insistem em existir. Focando nas (d)eficiências, vimos que

Nossas sociedades ocidentais fazem da deficiência um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de “deficiente” como se em sua essência o homem fosse um ser deficiente ao invés de ter uma deficiência (LE BRETON, 2007, p. 73-74).

David Le Breton (2007) nos convida a repensar a concepção de (d)eficiência, a qual, de acordo com Carolina Teixeira (2011, p. 65)

[...] quando empregada na linguagem senso comum -, adjetiva todo o mal existente, a falha humana, a ineficiência dos sistemas, as incompetências dos poderes sociais. Ela ainda é compreendida nos moldes reducionistas de um binarismo corporal normal X anormal. Esta visão cartesiana de mundo, que permanece ainda atrelada aos binarismos classificatórios, vitima o cidadão que tem ou adquire uma deficiência renegando-lhe os espaços de convívio e atuação em sociedade, reafirmando a supremacia das instituídas eficiências.

Carolina Teixeira (2011) destaca que a própria palavra (d)eficiência exprime uma intenção de boicote, ao possuir em sua estrutura uma grafia performativa – (d)eficiência²⁶. Evidenciando na ótica da eficiência a necessidade em se possuir um corpo normal.

Retomando a concepção de Foucault, de que “a norma corresponde à aparição de um bio-poder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas” (REVEL, 2005, p. 65), compreendemos o diferente sendo o anormal e, assim, segregado em um cenário regido pela normalidade.

Esse quadro nos leva a debruçar, também, sobre a imagem desse corpo diferente. Nesse sentido, somos apresentadas/os, por Deleuze e Guatarri (1995), ao “corpo sem órgão”.

Um corpo sem órgãos não é um corpo vazio e desprovido de órgãos, mas um corpo sobre o qual o que serve de órgãos (lobos, olhos de lobos, mandíbulas de lobos?) se distribui segundo movimentos de multidões, segundo movimentos brownóides, sob forma de multiplicidades moleculares. O

²⁶ Amparada em Carolina Teixeira (2011), durante toda a tecedura da dissertação e em minhas demais produções, adoto a nomenclatura (d)eficiência como forma de problematizar a terminologia deficiência, que evidencia na sua própria grafia uma norma que predomina a supremacia de um corpo eficiente – normal.

deserto é povoado. Ele se opõe menos aos órgãos do que a uma organização que compõe um organismo com eles. O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 41-42).

Compartilhando da afirmativa composta por Deleuze e Guattari: *o corpo é o corpo*. O corpo sem órgãos não é o contrário dos órgãos. “Ele se opõe a essa organização dos órgãos que se chama organismo” (PEIXOTO JÚNIOR, 2013, p. 221). O corpo, sendo corpo, não pode ser descaracterizado, julgado e negado, por apresentar uma “(d)eficiência” no organismo.

Em outras palavras, deparamos com um corpo que aborda e é abordado pelas forças, um corpo que transforma e é transformado, que habita e é habitado e, que afeta e é afetado. Como descrito por Peixoto Júnior (2013, p. 218),

Este corpo compõe-se de uma matéria especial que tem a propriedade de ser no espaço e devir espaço, combinando-se tão estreitamente com o exterior que daí lhe advém texturas variadas. Ele pode tornar-se um espaço interior-exterior produzindo múltiplas formas de espaço: espaços porosos, esponjosos, lisos, estriados ou paradoxais.

“Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo de partes exteriores ou de suas próprias partes” (PEIXOTO JÚNIOR, 2013, p. 220). O corpo, que é território de discursos e verdades que o compõem e o modificam, pode ser também desterritorialização.

Na realidade, o que acontecia primeiramente era uma desterritorialização absoluta, uma linha de fuga absoluta, por mais complexa e múltipla que fosse, aquela do plano de consistência ou do corpo sem órgãos (a Terra, a absolutamente-desterritorializada). E ela só se tornava relativa por estratificação nesse plano, nesse corpo: os

estratos eram sempre resíduos, não o inverso — não deveríamos nos perguntar como alguma coisa saía dos estratos, mas antes como as coisas aí entravam (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 71).

Um corpo com múltiplos espaços, desterritorializado. Um corpo em devir que transita, que é fluido. Um corpo que não precisa se enquadrar, se encaixar. Um corpo que não é anormal ou normal, que não é monstruoso ou perfeito. Um corpo que é corpo.

Assim, no entrecruzar desses corpos e diante de um discurso normativo que se prende ao delírio classificatório que define tudo e todas/os, que são diferentes, como monstros, identificamos mais um mitema que requer problematizações. As práticas educacionais se tornam preocupantes por trazerem soluções e nunca questionamentos. O desejado seria a inclusão que descaracteriza? Um atendimento especial que rotula? Ou seria vivenciar a monstruosidade que liberta?

5.2 Além do medo e do desejo: o desviante Monstro

Vampiros, enterro, morte: enterre o cadáver onde a estrada se bifurca, de modo que quando ele se erguer do túmulo não saberá que caminho tomar. Crave uma estaca em seu coração: ele ficará pregado ao chão no ponto de bifurcação, ele assombrará aquele lugar que leva a muitos outros lugares, aquele ponto de indecisão. Decapite o cadáver, de forma que, acéfalo, ele não se reconheça como sujeito, mas apenas como puro corpo (COHEN, 2000, p. 26).

Não saber que caminho tomar. Assombrar o ponto de bifurcação. Se reconhecer como puro corpo. Se erguer do túmulo e se espalhar por muitos, outros, todos lugares. Sair do ponto de indecisão e cravar sua presença nos caminhos que bifurcam sua existência.

“O monstro nasce nessas encruzilhadas metafóricas, como a corporificação de um certo momento cultural — de uma época, de um sentimento e de um lugar. O corpo do monstro incorpora — de modo bastante literal — medo, desejo, ansiedade e fantasia” (COHEN, 2000, p. 26-27). Como Cohen (2000) nos descreve, o monstro é uma corporificação de nossa cultura, de nossos discursos, fruto das verdades que circundam nossa sociedade e cravam a estaca no que lhe é diferente. Mas esse mesmo monstro traz em si “medo e desejo”, nos fascinando e nos inquietando.

O corpo monstruoso é pura cultura. Um constructo e uma projeção, o monstro existe apenas para ser lido: o monstrum é, etimologicamente, “aquele que revela”, “aquele que adverte”, um glifo em busca de um hierofante. Como uma letra na página, o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido — para nascer outra vez (COHEN, 2000, p. 27).

Esse monstro que nos fascina é como o louco que nos inquieta. Vive, em sua nau, navegando pelos “entre”: pelo mundo que parte, pelo mundo que desembarca (FOUCAULT, 1972, p. 16); pelo “momento da convulsão que o criou e o momento no qual é recebido” (COHEN, 2000, p. 27). É deslocamento, é trânsito.

“O corpo do monstro é, ao mesmo tempo, corpóreo e incorpóreo; sua ameaça é sua propensão a mudar” (COHEN, 2000, p. 28). Um ser que incita mudanças é um ser que provoca medo e desejo. Mas que ser é esse? Que monstros são esses?

Cohen (2000, p. 27-28) nos fornece alguns exemplos, como Yeti, representação de um homem selvagem medieval; e o vampiro, inventado por Bram Stoker, que nos permite explorarmos a sexualidade transgressiva. Ambos os monstros foram corporificados em mitos, como estratégia para imprimir

medo. Podemos identificar diferentes monstros, em diferentes contextos, a todo instante, são bruxas – mulheres que transgridem; alienígenas – judeus²⁷; demônios – (d)eficiente²⁸; pecadores – negros²⁹; tantos outros mitos e monstros criados por serem ameaça, por serem revelação.

Tudo que escapa, tudo que desafia um olhar dicotômico, classificatório e binário acaba sendo rotulado e representado como monstro. “O monstro sempre escapa porque ele não se presta à categorização fácil” (COHEN, 2000, p. 30).

Essa recusa a fazer parte da “ordem classificatória das coisas” vale para os monstros em geral: eles são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática. E, assim, o monstro é perigoso, uma forma — suspensa entre formas — que ameaça explodir toda e qualquer distinção (COHEN, 2000, p. 30).

²⁷ “Na Idade Média, os judeus foram acusados de crimes que iam desde trazer a peste até sangrar as crianças cristãs para fazer as comidas do Pessach. Os nazistas alemães simplesmente levaram essas antigas tradições de ódio ao extremo, inventando uma Solução Final que diferia das perseguições anteriores apenas por sua eficiência tecnológica” (COHEN, 2000, p. 34).

²⁸ O mais ilustre dos demônios engendrados pela propaganda é o rei inglês Ricardo III, que Thomas Morus (1963, p. 7) famosamente descreveu como “pequeno em estatura, membros deformados, corcunda, seu ombro esquerdo muito mais alto do que o direito, pouco favorecido de vista... ele veio ao mundo com os pés esticados para a frente ...um ser indesejado”. Ricardo era, desde o nascimento, diz Morus, um monstro, “seu corpo deformado, um texto legível” (GARBER, 1988, p. 30) no qual estava inscrita sua moralidade desviante (indistinguível de uma orientação política incorreta) (COHEN, 2000, p. 34-35).

²⁹ De acordo com o mito grego do Phaeton, os habitantes da misteriosa e incerta Etiópia eram negros porque tinham sido queimados pela passagem demasiado próxima do sol. O naturalista romano Plínio supunha que a pele não-branca era sintomática de uma completa diferença de temperamento e atribuía a escuridão da África ao clima; o intenso calor, dizia ele, tinha queimado a pele dos africanos e malformado seus corpos (Natural History, 2.80). Essas diferenças foram rapidamente moralizadas através de uma retórica generalizada de desvio. Paulinus de Nola, um rico proprietário de terras, transformado em um dos primeiros homilistas da Igreja, explicou que os etíopes tinham sido queimados pelo pecado e pelo vício e não pelo sol, e o comentador anônimo da influente *Ecloga* de Theodolus (século X) sucintamente descreveu o significado da palavra *Ethyopium*: “Etiópes, isto é, pecadores (COHEN, 2000, p. 36-37).

Esses seres suspensos, propensos a explodirem, a qualquer momento, esses monstros que rompem com as normas, que se recusam a “uma compartimentalização fácil de seus monstruosos conteúdos, eles exigem um repensar radical da fronteira e da normalidade” (COHEN, 2000, p. 31).

As demasiadamente precisas leis da natureza tais como estabelecidas pela ciência são alegremente violadas pela estranha composição do corpo do monstro. Uma categoria mista, o monstro resiste a qualquer classificação construída com base em uma hierarquia ou em uma oposição meramente binária, exigindo, em vez disso, um “sistema” que permita a polifonia, a reação mista (diferença na mesmidade, repulsão na atração) e a resistência à integração (COHEN, 2000, p. 31).

Alegremente viola as leis, as regras, as normas. Alegremente é estranheza, é diferença. “Ele desintegra a lógica silogística e bifurcante do isto ou aquilo” (COHEN, 2000, p. 32). O monstro é isto e aquilo. É fluido, é indefinido, é irracional.

Chevalier e Gueerbrant (1998) nos apresentam o monstro da tradição bíblica, qual “simboliza as forças irracionais: ele possui as características do disforme, do caótico, do tenebroso, do abissal. O monstro aparece, portanto, como desordenado, destituído de proporções, ele evoca o período anterior à criação da ordem” (CHEVALIER; GUEERBRANT, 1998, p. 615). Ele não se enquadra as normas, ele despratica as normas, ele desestabiliza a ordem.

É a tormenta, com suas nuvens sombrias, o trovão e seus relâmpagos. O monstro é frequentemente associado não só ao vento, mas também à água, pertencendo a água ao mundo subterrâneo: o reino subterrâneo é também o domínio do monstro (CHEVALIER; GUEERBRANT, 1998, p. 615).

Nesse mundo subterrâneo encontramos, também, o monstro de Flusser (BERNARDO, 2011, p. 9): O *Vampyrotheutis infernalis*.

Um animal mole, lento e viscoso, sim, mas de estrutura complexa: “a espiralidade é o tema fundamental do organismo molusco” porque são animais retorcidos sobre si mesmos, tendendo a aparente involução em todos os detalhes e como um todo. No *Vampyrotheutis*, a tendência para a retorção é tão violenta que seu corpo se retorce até que a boca devore a cauda, como se o urobora estivesse vivo o tempo todo no fundo do mar (BERNARDO, 2011, p. 9).

Flusser e Bec (2011) não nos oferecem um mito para problematizar os monstros que existem, em nossa sociedade, que existem em nós. Os autores nos convida a mergulharmos em uma analogia fabulosa, com um ser que habita as profundezas do mar.

O oceano, habitat do *Vampyrotheutis*, pode ser visto por dois modelos. Como a maior parte da vida se encontra no mar, pode-se vê-lo como um paraíso tridimensional e fluido repleto de sons e luzes, noite eterna iluminada pelos raios emanados de seres vivos: “um jardim que sussurra, brilha e dança”. Mas, como nós não nos encontramos no mar, de nosso ponto de vista vemos um abismo, ou melhor, o inferno: “buraco preto e frio, sob pressão achatadora, repleto de temor, habitado por seres viscosos e repugnantes que entredevoram com alicates e dentes”. Ambos os modelos são verdadeiros, mas ambos os modelos não podem dar conta do que descrevem. É preciso passar de um modelo a outro, suspendendo crenças e forjando, no lugar e como jogo, outras crenças (BERNARDO, 2011, p. 9).

Como aludido por Chevalier e Gheerbrant (1998), esse reino subterrâneo, que é morada do monstro, nas palavras de Gustavo Bernardo (2011) também é dividido, possui polos distintos e distantes, territórios explorados e dominados por esses seres que desconhecem os limites.

Vampyrotheutis é um monstro. *Vampyrotheutis* é uma derivação terrestre, terrena, dos nossos monstros.

A despeito da barreira que nos separa, o *Vampyrotheutis* não é incompreensível. Não nos é estranho. Não o é como o são os seres extraterrestres imaginados pela ficção científica e procurados pela astrobiologia. Somos, os dois, variações do mesmo jogo de pedrinhas da informação genética que programa toda vida terrestre (FLUSSER; BEC, 2011, p. 14).

Ao se aproximar da gênese humana, *Vampyroteuthis* provoca tremores. O monstro que habita o outro é temido e desejado, mas o monstro que nos habita é enigmático. Cohen (2000) aponta que a criação da cultura dos monstros serve à norma como uma patrulha disciplinadora, buscando promover paralisia ao incitar o medo a monstruosos castigos para aquelas e aqueles que ultrapassam as fronteiras.

O monstro impede a mobilidade (intelectual, geográfica ou sexual), delimitando os espaços sociais através dos quais os corpos privados podem se movimentar. Dar um passo fora dessa geografia oficial significa arriscar sermos atacados por alguma monstruosa patrulha de fronteira ou — o que é pior — tornarmo-nos, nós próprios, monstruosos (COHEN, 2000, p. 41).

O medo transcende a imagem do monstro. O medo existe na possibilidade de sermos, nós, os monstros.

O monstro é a diferença feita carne; ele mora no nosso meio. Em sua função como Outro dialético ou suplemento que funciona como terceiro termo, o monstro é uma incorporação do Fora, do Além — de todos aqueles loci que são retoricamente colocados como distantes e distintos, mas que se originam no Dentro (COHEN, 2000, p. 32).

“Diferença feita carne”, diferença feita corpo, diferença feita monstro. Toda diferença provoca medo e desejo. Todo monstro vai “além” do medo e do desejo. Monstro é o nosso mitema. Essa pequena partícula presente, em vários mitos, presente também no nosso.

Obstante de uma história mitológica, vivemos em um espaço histórico-social que visa eliminar os monstros. Compactuamos, por sermos também construtos dessas mesmas normas que criam os monstros, com o desejo controlador, ao buscarmos a calma em todas as circunstâncias. Prezamos por um mar tranquilo, com águas cristalinas, ritmo ameno e destinos previsíveis, do

mesmo modo que admitimos como ideal a passividade das pessoas, seres, também, serenos, transparentes e controláveis. Não conseguimos conviver com o que nos pesa aos olhos. Ou, precisamos apenas tirar as vendas e nos vemos monstros, nos percebermos diferentes?

É preciso deixar de ver a garça na beira do rio e passarmos a vislumbrar o rio na beira de uma garça (BARROS, 2006, p. 36). Somos todas e todos monstros. E é por essa perspectiva que desenhamos o nosso monstro. O monstro que identificamos no experienciar desse processo, chamado “mestrado”, nas práticas teatrais, desenvolvidas pelo projeto APTP, no desbravar do espaço escolar, que se fez palco, é um monstro desviante, que “despratica as normas”, que provoca como nos fala a máxima de Foucault “ao invés da grande revolução, pequenas revoltas diárias” (VEIGA NETO, 2001, p. 111).

Imprime medo, imprime desejo, é um enigma.

6 NAVEGANDO PELOS TRÂNSITOS: ENTRE ATOS E CENAS

Entre atos e cenas. Entre máscaras e monstros. Entre o ir e vir. É no movimento que se constitui o desafio de construir uma educação para todos os sujeitos, corpos e diferenças, que esteja disposta a repensar seus métodos, objetivos e valores.

Desconstruir uma educação alicerçada em disciplina, segurança e normas, requer paciência e resistência, estamos em transição, sendo esse processo algo demorado, que requer, também, dedicação.

É essencial conhecer esse movimento, esse trânsito, suas provocações e sua caminhada até os dias atuais, é preciso dissipar suas características, deixar acessíveis informações acerca dessa luta, com o intuito de preparar, não só os/as educadores/as, mas a sociedade escolar para receber e “viver” com as diferenças que escapam, com as pessoas que não se encaixam, com as (d)eficiências, que não são (d)eficientes, com os monstros que encantam e amedrontam.

Carlos Skliar (2006) dizia que se o/a professor/a se dispusesse a ouvi-lo, ele lhe diria que não há mudança educativa, num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa, que outorgue sentidos e sensibilidades. Seria uma falácia imaginar que as mudanças ocorram distantes desse contexto. Educação para todas e todos não “se trata de esforços pessoais, de atitudes filantrópicas, benéficas”. No intuito de conhecer-se e conhecer a/o outra/o, Skliar iria propor ao professor/a, que se aproximasse das experiências das/os outras/os, que não tratasse a inclusão como “uma preocupação por hospedar ao outro e de impor-lhe as leis da hospitalidade que a torna hostilidade: a imposição da língua única, o comportamento considerado normal, a aprendizagem eficiente, a sexualidade correta etc.”. Diria que o professor/a não se transformasse em um funcionário/a da alfândega, que possui por missão apenas a tarefa de vigiar a perversa fronteira entre exclusão e inclusão.

Recomendaria para que mudasse “seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose” (SKLIAR, 2006, p. 32-33).

Finalmente, lembraria que educação é a arte de nos renovarmos e de vivenciarmos novas experiências, sentindo-as de outro modo. Sendo, essa arte, a possibilidade de desenvolvimento da percepção e da imaginação, aumentando a capacidade crítica e permitindo-nos analisar a realidade. As linguagens artísticas são importantes instrumentos para a identificação cultural e para o desenvolvimento criador. Segundo Duarte Júnior (1985, p. 72-73),

pela arte [...] o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio "eu". A arte coloca-o frente a frente com a questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo.

Seguindo por essa premissa, encontramos, nas atividades desenvolvidas pelo projeto “Arte por toda parte”, no ambiente escolar, ações pautadas nos princípios da arte-educação, destacando o diferencial no modo de pensar e agir.

Ao agregar, em seu currículo e em seu cotidiano, um olhar diferenciado, transitando entre a Educação Especial, temas transversais, arte e todos os elementos e meandros que compõem a educação, a Escola Municipal do Campo das Vertentes propicia maior atenção a todas as crianças, independente das necessidades “ditas” como especiais.

No seu debruçar sobre o ensino, no seu comprometimento com as infinitas possibilidades de saberes, o entendimento de sujeito e diferença transparece, possibilitando e estimulando o criar, o fabular e o incessante sonhar. Torna-se espaço para as nossas inquietações.

6.1 1º Ato – Viagem sem fim

22 de setembro de 2015

Abri o portão. Pisei forte. Respirei fundo e demoradamente. Estava diante de mais um momento turbulento, navegando pelos caminhos que se traçaram, pelos labirintos da pesquisa. Desci uma pequena rampa e virei, à direita, passei pelo corredor e em frente à diretoria, virei novamente, à direita, atravessei a cantina, passei pelo pátio e cheguei à quadra coberta.

A quadra assumiu a função de palco, tornando-se o espaço mais significativo, durante meus encontros com o projeto “Arte por toda parte”, ao receber a maioria das atividades realizadas pelo arte-educador Orlando Talarico. Ao entrar nesse ambiente, me deparei com o encerramento de um conto, que estava sendo construído em conjunto entre o arte-educador e crianças de sete anos, que cursavam o primeiro ano. A minha presença não passou despercebida, houve uma movimentação e a curiosidade pairou sobre todas/os que se encontravam na quadra, tornando-se necessário uma breve apresentação.

Havia ensaiado inúmeras possibilidades, praticamente decorado um texto enorme, no qual pretendia falar de onde vinha, o que almejava fazer, explicar o que é um projeto, o que é mestrado, o motivo dessa escola ter sido escolhida e muitas outras informações. No entanto, abri um sorriso e falei apenas: “Podem me chamar de Gi”! O sorriso foi retribuído e fui afagada com vários abraços, havia conquistado uma pequena parte da escola.

Jonathan Culler (1999), pautado nos estudos de Derrida (2001), nos leva a deslocar nossa visão e conseqüentemente nossas ações ao abalar nossa ordem.

Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável mas uma construção, produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca dismantelá-la e reinscrevê-la - isto é, não destruí-la mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes (CULLER, 1999, p. 122).

Ao desconstruir minha própria postura, rescrevi essa história. O sorriso se tornou minha maneira de transmitir as palavras e de desconstruir caminhos retilíneos, por ele desconstruí uma apresentação formal imposta por discursos que me subjetivaram. Sem perceber, me desconstruí, por um sorriso indefinido, com um sorriso indefinível.

Sem demora, despedimo-nos dessa turma e, acompanhada de Orlando e da estagiária Júlia, que também atua como arte-educadora, no Teatro da Pedra, seguimos para a sala do terceiro ano. A ansiedade voltou a tomar conta de meu ser, estava diante das crianças que acompanharia nos oito encontros destinados ao estudo. Meninas e meninos esperavam o momento de irem para a quadra.

Entramos na sala de aula e iniciamos as apresentações: Orlando tomou a palavra, restringindo-se a um pedido de autorização para que a investigação se efetivasse, com o consentimento de toda a classe, seguimos para as atividades daquela terça-feira de manhã.

Formaram-se duas filas rapidamente, meninas de um lado e meninos do outro, a primeira criança de cada fileira deu as mãos ao arte-educador, saindo, nesse formato, da sala de aula. Acredito não ter conseguido esconder minha decepção, esperava ver crianças livres, correndo pelos corredores, até alcançarem a quadra, sem regras sexistas que as separam, sem a imposição de um regime binário, que restringisse e demarcasse seus espaços, desejava vivenciar a arte e a expressividade do teatro, em cada momento, em todos os locais.

O meu desejo foi atendido, imediatamente, a fila se desfez, em segundos, e as crianças conquistaram todos os espaços da escola, correndo,

gritando e brincando. Em meio a tanta vida, reconheci o menino Quasímodo³⁰, um garoto esperto com 09 anos, estatura mediana, cabelos negros e grandes olhos. Ele se misturava com seu andador entre as/os demais crianças, deixando claro que sua (d)eficiência³¹ não imprimia barreiras.

Comecei a observar o chão, passei em frente a cada sala, olhei cada corredor, analisei a cantina, os pátios, o portão principal, a entrada da quadra, os sanitários e visualizei, em todos os locais, a existência de rampas. A escola demonstra sua preocupação em acolher todas e todos, desde a estrutura arquitetônica até a parceria com o projeto APTP do Teatro da Pedra.

Às 10h20min, estávamos reunidas/os, na quadra, e juntas/os compusemos um círculo. Orlando esperou que o silêncio também se integrasse ao grupo e iniciou a seguinte canção: *“Esta é a história da serpente que desceu do morro para procurar um pedaço do seu rabo. Você também, você também, faz parte do meu rabão!”* Não havia necessidade de instruções, as crianças formaram um coro e entraram na brincadeira, tornando-se parte do rabão da serpente. Outra serpente se formou, sendo convidada a participar da canção, e instantaneamente estávamos todas/os passando por debaixo das pernas e nos integrando ao grande rabão.

Quando estava ainda sentada, esperando o convite para ser também um pedaço do rabo da serpente, não conseguia parar de observar a movimentação, na expectativa de ver como todas as crianças iriam passar por baixo das/dos colegas e seguir preso ao rabão da serpente. Via-me buscando compreensão, procurando entender como o teatro e os jogos teatrais, colocariam em igualdade todas as crianças e o espaço, a (d)eficiência que não é negada, a timidez que não se esconde, as diferenças que se manifestam. Não havia nenhuma adaptação para

³⁰ Para resguardar a privacidade da criança, utilizei durante a escrita dessa dissertação um nome fictício. A escolha por Quasímodo é uma homenagem à obra “O Corcunda de Notre-Dame” (HUGO, 2004), de Victor Hugo, que nos sugere que o nome dado àquela criança, seria talvez por ter sido encontrada no dia de Quasímodo, ou, porque era um “corcovado e cambaio, era apenas um quase” (HUGO, 2004, p. 57).

³¹ Quasímodo possui paralisia cerebral, apresentando comprometimento motor.

que Quasímodo, e/ou qualquer outra criança, participasse das atividades, elas tinham, no entanto, um grupo que as acolhiam e respeitavam o ritmo, o limite e o tempo.

Em uma grata surpresa, deparei-me com a visão de Quasímodo rastejando como uma verdadeira serpente por baixo de sete pessoas que cantavam ininterruptamente: “*rabão, rabão, rabão*”, até que ele completasse a travessia e entrasse na fila da brincadeira. Nesse intervalo, as crianças que se encontravam com as pernas abertas para que o Quasímodo passasse, transportavam o seu andador, colocando-o no final na fileira, onde ele tomaria seu lugar.

A magia acontecia diante de meus olhos, no meu primeiro dia na escola. Encontrava-me encantada com a potencialidade do teatro, conseguia perceber a desconstrução da (d)eficiência, dos monstros e do medo, compreendia como as diferenças eram reconhecidas, legitimadas e aceitas.

Ao final da música, havia se formado uma grande fila e o arte-educador continuou com os jogos, delimitou o centro da fileira e denominou como cara o lado direito; e coroa o lado esquerdo. A nova proposta era fazer com que a serpente se movimentasse por igual, exigindo um comprometimento da equipe, que não poderia deixar a serpente quebrar. Ecoavam os comandos: “*Cara*”, “*coroa*”, “*cara*”, e as crianças formando o corpo da serpente pulavam, para direita e para a esquerda; as que erravam os direcionamentos eram extraídas do “*rabão*”.

Novamente, fiquei imersa no deliciar da observação. Voltei minha atenção para Quasímodo e o vi pular, de um lado para o outro, com o seu andador, com a mesma velocidade que as demais crianças brincavam. E no tecer do movimento, uma a uma, cada criança deixava o corpo da serpente, doze meninos e nove meninas foram saindo da cobra e da brincadeira.

Como última proposta, o conto dos irmãos Grimm, “A serpente branca”, convidou as crianças a se sentarem e desfrutarem do momento de contação de história. Elas ficaram hipnotizadas com a maneira que o contador de histórias regia o texto, o olhar expressivo, a encenação utilizada, a linguagem eleita.

A história da serpente branca, transcrita pelos irmãos Grimm, conta a trajetória de um súdito que experimentou a refeição secreta de seu rei: a serpente branca, apoderando-se do dom de ouvir e conversar com os animais. Detendo esse poder, aventurou-se pelo mundo, buscando sempre ajudar as criaturas que cruzavam seu destino. A fábula mostra que, ao ajudar, construímos uma teia de amizade e comprometimento conjunto, fortalecendo nossas ações e existência.

Após o término, as crianças discutiram sobre as questões abordadas na história e todas as atividades desenvolvidas no encontro do dia. Perceberam a importância do “compartilhar”, da realização de trabalhos em equipe, além de reconhecerem a necessidade de respeitar as peculiaridades de cada ser.

O toque do alarme avisou o término de nosso primeiro contato, nos despedimos e seguimos com o desejo de retornar a convivermos, nesse espaço, nesse contexto, com a arte.

6.2 2º Ato – O rastejar da Serpente

29 de Setembro de 2015

Com o som de uma flauta, a estagiária Júlia seduziu as crianças até o cenário, em que aconteceria o encontro da semana. Nesse dia, a aula de teatro não ocorreu na quadra poliesportiva, pois alguns funcionários da prefeitura estavam cortando galhos de árvores, que ficavam próximos à quadra. Assim, nos direcionamos para uma sala desocupada.

Passei por lugares, que ainda não tinha descoberto, visualizei um pátio lateral, bancos compostos por enormes lápis de cores, bem coloridos, um corredor amplo que apresentava uma área aberta, onde se pode brincar, correr e dançar.

O ambiente já se encontrava preparado, as carteiras e cadeiras estavam afastadas, próximas às paredes, o centro da sala estava vazio, esperando ser dominado. As crianças entraram no local e o exploraram. Estavam excitadas, percebi que ficam agitadas, no início da aula, demonstram o desejo de mergulhar nas práticas teatrais, ao transbordar inquietude e ansiedade.

Orlando formou um círculo, deu as mãos às crianças e cantou a cantiga de roda:

*A cobra não tem pé, a cobra não tem mão
como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
como é que a cobra sobe no pezinho de limão?*

*A cobra vai subindo, vai, vai, vai
Vai se enrolando, vai, vai, vai*

*A cobra não tem pé, a cobra não tem mão
como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
como é que a cobra sobe no pezinho de limão?*

*A cobra vai subindo, vai, vai, vai
Vai se enrolando, vai, vai, vai*

A música inundou o espaço, todas/os se acalmaram, se harmonizaram com o som, sentaram-se no chão, ouviram a melodia, cantada pelo arte-educador, e sentiram a vibração que emanava da flauta de Júlia. Percebemos o tempo, os gestos, nos deixamos viver a sensação e imergimos na brincadeira, desprendidamente estávamos passando uma bola de mão em mão e, no instante que a música nos dizia “*como é que a cobra sobe no pezinho de limão?*”, incorporávamos a serpente e quem estava com o objeto, levantava-se lentamente, usando o corpo para impulsionar a subida, agindo como uma cobra.

O teatro propicia releituras e dá voz aos envolvidos, nesse balançar de corpos. Pela poesia que emana do teatro, o nosso corpo significa o mundo, como nos fala Zumthor (2000).

O corpo dá a medida e a ordem do mundo; o que é verdade na ordem linguística, na qual, segundo o uso universal das línguas, os eixos espaciais direita/esquerda, alto/baixo e outros são apenas projeção do corpo sobre o cosmo. É por isto que o texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido (ZUMTHOR, 2000, p. 90).

O movimento dos corpos dá sentido ao mundo. Traz poesia e ritmo. Nessa medida e compasso, uma criança começou a bater palmas na cadência da música e foi acompanhada pelo restante.

Inesperadamente, estávamos todas/os batendo palmas, subindo e enrolando no pezinho de limão. Cantando, dançando, sentindo o momento e sendo tocadas/os pela experiência. Durante a atividade, presenciei movimentos tímidos, envergonhados e inseguros, crianças subiam e desciam rapidamente, com medo de se entregar à dança e de represálias.

Em contrapartida, Quasímodo mergulhava na interpretação da serpente, rebolando, se mexendo, RASTEJANDO, nos seduzindo, nos hipnotizando.

Gaston Bachelard (1971) reflete sobre a simbologia da serpente, associando-a a uma raiz viva, que pulsa, se movimenta, se arrasta; um ser obscuro, que se encontra eternamente ligado ao chão, à terra, mas que, ao rastejar entre as fendas, atravessa caminhos e alcança a transgressão.

A serpente é um dos arquétipos mais importantes da alma humana. É o mais terrestre dos animais. É verdadeiramente a raiz animalizada e, na ordem das imagens, o traço de união entre o reino vegetal e o reino animal [...] a serpente dorme embaixo da terra, na sombra, no mundo negro. Sai da terra pela menor fissura, entre duas pedras. Torna a entrar com uma rapidez assombrosa. “Seus movimentos, diz Chateaubriand, diferem daqueles de todos os animais; impossível dizer onde jaz o princípio de seu deslocamento, pois ela não tem nadadeiras, nem pés, nem asas, e no entanto foge como uma sombra, desaparece magicamente” [...] (BACHELARD, 1971, p. 262-263).

Magicamente, também, vemos Quasímodo desaparecendo do chão e transgredindo. Como a serpente, Quasímodo não possui nadadeiras, não possui asas e seus pés não sustentam seu corpo; a serpente torna-se exuberante pela sua estratégia de deslocamento, aparentemente deficiente, por não possuir as/os ferramentas/membros apropriadas/os para se locomover; surpreende, na sua diferença, pelo movimento ágil e mágico.

Quasímodo possui o andador, extensão de seu corpo, anda, corre, pula, rasteja, habitando todos os planos, impressionando, ao desmoronar as barreiras e explorar todos os espaços com rapidez e determinação. Ambos não possuem corpos (d)eficientes; ambos são corpos; corpos que desbravam e que encantam.

Corpos que transitam por entre as linhas, corpos que são a própria linha viva, como destacam Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 814):

Viajando pelo sul da Rep. dos Camarões, observamos que os pigmeus, na sua linguagem de caça, representam a serpente com uma linha no chão. Alguns grafitos da época paleolítica certamente têm a mesma significação. Podemos dizer que eles restauram a serpente à sua expressão primeira. Ela não passa de uma linha, mas uma linha viva; uma abstração, mas, como diz André Viril, uma abstração encarnada. A linha não tem começo nem fim; é só movimentar-se para tornar-se suscetível a todas as representações, a todas as metamorfoses.

A serpente é o símbolo do movimento, do deslocamento. Um ser que é uma linha rizomática, sem início, sem fim, que alcança todos os espaços, que vive todas as metamorfoses. Sua fluidez pulsa vida, visíveis e invisíveis.

Da linha só enxergamos a sua parte próxima, presente, manifesta. Mas sabemos que ela continua, de um lado e de outro, pelo invisível infinito. O mesmo acontece com a serpente. A serpente visível na terra, o instante de sua manifestação, é uma hierofania. De um lado e de outro “sentimos” que ela continua nesse infinito material que nada mais é do que primordial indiferenciado, reservatório de todas as latências, subjacente à terra manifestada (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 814-815).

Ser serpente é ser indefinido, é ter infinitas possibilidades de se (re)escrever. Ao nos vermos como serpentes, percebemos que manifestamos, a cada instante e ação, um pouco do invisível que queremos tornar visível, mas temos muitas outras máscaras e monstros rastejando, ramificando, movimentando-se por fendas e sendas, à espera do deslocar e/ou desconstruir dessa linha, que não é fixa, mas viva.

No encontro entre a serpente, recorrente nos contos de Orlando, que insistiu em se fazer presente, Quasímodo, que transgride e resiste, e a nossa serpente, que se manifesta pelas inquietações invisíveis e visíveis, o terceiro mitema transpareceu: Serpente.

Após a proposta vivenciada, fomos surpreendidas/os com a formação de outro espaço, o qual era composto por grandes almofadas, instrumentos musicais e um cachecol, que daria vida à serpente. Pequenos grupos se formaram e foram convidados a apresentar uma história própria e única, em que a cobra separada, em cabeça, tronco/corpo e rabo, exibia seu movimento e imprimia uma sonoridade também específica.

Os músicos tocavam, de acordo com as orientações dadas pela serpente, seguindo um mesmo pulsar e dando vida ao enredo encenado. Os instrumentos de percussão alcançavam um ritmo primitivo, abrangendo resquícios da natureza e dando vivacidade para os movimentos das serpentes. Cada grupo era composto por seis crianças - três assumiam a função de musicistas e as outras três incorporavam a cobra.

A primeira encenação harmonizou o ambiente, exibindo um espetáculo de som e compasso. Demonstrou o envolvimento e a confiança da partilha, apresentou o resultado de um trabalho em grupo e de um grupo, que respeita as ideias, experiências e diferenças. Em seguida, me vi frente a uma apresentação agitada, na qual não se estabeleceu um diálogo entre a sonorização e a interpretação proposta. Em contrapartida, a terceira equipe alçou mergulhos

mais profundos, ao explorar o espaço e fornecer à serpente um instinto agressivo, simulando ataques.

O último grupo, do qual Quasímodo era integrante, deteve-se, ao rastejar da serpente, ao seu andar cauteloso e carregado de mistérios. A música ausentou-se, por muitos momentos, e os musicistas perderam-se no olhar penetrante da cobra, os movimentos eram lentos e suaves; enrolava, alongava-se, expunha-se, impunha-se.

Figura 12 Serpente.



Fonte: Foto de Gislaíne Silva (2015).

No instante das apresentações, as crianças permaneciam sentadas, em círculo. No entanto, algumas se dispersavam e fugiam da roda, sentavam, nas cadeiras, nas carteiras, na mesa; deitavam; engatinhavam; andavam; e apoderavam-se do andador pertencente ao Quasímodo. Meninas e meninos organizavam a utilização do objeto, cada uma/um possuía o direito de andar, se apoiar e sentar no andador; faziam o reconhecimento do mesmo de maneira camuflada, para não alarmar; e utilizavam de inúmeras estratégias para se

sentirem Quasímodo, para serem diferentes, para viverem uma diferença que não era a delas ou deles. Esperavam Orlando se virar e começavam as peripécias, voltavam a viver o teatro, que existe nas lacunas do que não é permitido ou esperado, o teatro livre das descobertas, travessias e travessuras.

6.3 3º Ato – Requebrando e quebrando barreiras

13 de outubro de 2015

As 10h25min, nós, Orlando, Júlia e eu, chegamos à sala de aula da professora regente e nos encontramos com as/os pequenas/os atrizes e atores, e juntas/os, seguimos para a quadra poliesportiva.

Como habitual, a aula iniciou-se com uma grande roda. Ao começar a formação do círculo, presenciei uma correria, várias crianças se apressaram para me dar a mão, vivenciei uma sensação gostosa, me senti acolhida, íntima dessas criaturas tão sensíveis e verdadeiras. Via-me envolvida com cada menina e menino, conseguia distinguir o jeito de cada criança, reconhecendo as sensações expressas nos sorrisos, nos olhares e nos gestos.

Vi-me conquistada por cada ação, abraço, carinho e demonstração de afeto. Passei por debaixo de pernas, subi e desci como uma serpente, e atendendo a proposta do encontro, do dia 13 de outubro de 2015, dei uma “requebradinha com o Juquinha”. A música “De abóbora faz melão” de Bia Bedran, embalou a aula e o nosso encontro.

*De abóbora faz melão
Bia Bedran*

*De abóbora faz melão
De melão faz melancia (bis)
Faz doce, Sinhá, faz doce, Sinhá
Faz doce, Sinhá Maria (bis)
Quem quiser aprender a dançar
Vai na casa do Juquinha (bis)
Ele pula, ele roda,
Ele faz requebradinha (bis)*

Orlando cantava, Júlia tocava violão e as/os demais faziam um grande coro. Imitávamos, com os braços, a panelinha que a Sinhá Maria fazia doce e depois íamos para o salão de baile aprender a dançar com o Juquinha.

A proposta incitava a participação de todas/os, convidando-as/os a entrarem na festa e a dançarem no grande baile. No início da brincadeira, apenas Orlando encontrava-se no salão, dançando e cantando; a cada recomeço dos versos, uma nova pessoa era escolhida para adentrar esse espaço e demonstrar suas habilidades coreógrafas.

Uma a uma, cada criança entrava na roda. Primeiro estendiam os braços, ao simular uma panelinha; a/o colega, que havia lhe escolhido, mexia na panela imaginária com seu braço, o qual representava uma colher. Em seguida começavam a dançar descontraídas/os, rodopiavam e se entregavam à requebradinha.

Minha atenção foi disputada pelo emaranhado de sensações e acontecimentos, ao ser escolhida rapidamente para me juntar as/aos demais, no salão. Dividi meu olhar em duas vertentes: Primeiro me dediquei à expressividade do corpo, representando as características do objeto solicitado – panela, dando sequência aos passos de dança; em segundo plano, buscava ver os movimentos e ações das crianças.

Verifiquei que Quasímodo encontrava-se inquieto e agitado, conversava, durante a atividade, distraía as demais crianças com piadas e jogos de adivinhas. Puxava os cabelos das meninas e chutava os meninos para conseguir a atenção de todas/os, queria que o ouvissem, queria dividir com as/os colegas suas histórias e brincadeiras engraçadas. Porém, no instante que foi convidado a entrar na roda e participar da grande festa, concentrou-se na música e se entregou à proposta.

Estava sentado no chão, puxou seu andador, se apoiou e foi subindo lentamente, ficou em pé, andou até o centro, apoiou seu corpo no andador e esticou seus braços formando uma panela, sorriu. Dançou livre, solto e sorridente. Amparou-se no andador com as mãos e se permitiu requebrar, rebolou, descendo e subindo, mexendo a cintura, sorrindo, brincando, sendo criança, sem pré-conceitos, sem um olhar sexista que delimita ações esperadas para mulheres e homens, sem uma normalização que governa as atitudes e aprisiona os sujeitos.

As crianças pulavam, rodavam e faziam uma requebradinha, até cansarem e sentarem para ouvir a história “a panelinha mágica”³². Após o conto e uma conversa sobre a história, as crianças foram separadas em três grupos e encenaram a sua releitura. Cada grupo trouxe em cena aspectos particulares, brincaram e atuaram, expressaram a sua arte.

³² A panelinha mágica é uma história de Maria Isabel de Mendonça Soares, que retrata a vida de uma menina de cabelos de fogo que vivia com sua mãe em uma cidade distante e “via beleza em tudo”. O conto traz em tela a questão da miséria, mostrando a realidade de uma família carente que se alimentava de “farinha e óleo para distrair a vontade e de sopa de jornal e água morna, para saciar o estomago vazio”. Certo dia, a menina foi presenteada por uma fada, ganhando uma panela mágica que produzia um saboroso mingau, ao pronunciar as palavras mágicas: cozinha panelinha, cozinha panelinha! Para interromper o cozimento era necessário dizer: cessar panelinha, cessar panelinha! Durante um longo tempo, mãe e filha, viveram contentes com sua panelinha, até que em uma determinada ocasião a mãe da menina, por não saber as palavras mágicas para paralisar o funcionamento da panela, inundou a cidade com mingau.

A primeira equipe deteve-se ao episódio do mingau soterrando a cidade. Interpretaram as/os moradoras/es nadando sobre o mingau, a cada braçada, elas/eles abriam a boca e comiam a mistura cremosa. Mostravam com riqueza de detalhes, as mudanças no organismo daquelas pessoas, as quais adquiriram peso e demonstravam cansaço, frente ao interminável mar de mingau. Retrataram que ao fim da pequena tragédia, a obesidade passou a ser um fator característico da região, demonstrando, dessa maneira, o conhecimento prévio referente à alimentação saudável.

O segundo grupo preocupou-se com o momento em que a menina de cabelos de fogo foi presenteada com a panelinha mágica. Mostraram-se comovidas/os com a fatalidade da fome e levaram essa situação para a realidade que elas/eles conhecem, encenando a miséria e as inúmeras estratégias para erradicá-la. Interpretaram crianças, em circunstâncias de precariedade e carência, e mostraram como a caridade e o amor à/ao próxima/o poderia reverter as desigualdades.

Para encerrar as apresentações, o último grupo dedicou-se a questão da informação. Exploraram a cena da panelinha produzindo mingau sem cessar, devido ao desejo da mãe da pequena menina de servir o mingau às visitas que receberia. Esmiuçaram a necessidade de deter o conhecimento, de deter o poder, ao sinalizar possibilidades de outros finais ao conto, considerando que a mãe da menina de cabelos de fogo poderia ter esperado pelo seu retorno da escola ou aprendido as palavras mágicas, destacando, assim, a importância do saber e de seus meandros.

6.4 4º Ato – A cor da diferença

20 de outubro de 2015

Acordo; levanto; desperto para o novo dia. Um borbulhar de sensações instaura-se no meu ser, vivo as inúmeras facetas da ansiedade, cobiço descobertas no ambiente escolar, carrego o desejo de vivenciar o teatro e suas possibilidades de desconstrução, desterritorialização; levo, junto a mim, a vontade de ver as diferenças desafiando os padrões de normalização e as regras que governam as ações, escolhas e indivíduos. Rizomaticamente, nessa rede de conhecimentos, problematizações, materiais empíricos transbordando questionamentos e reflexões, percebo o meu ser, o meu corpo, falar, gritar, participar de cada instante com uma entrega verdadeira.

Visualizo conexões com a pesquisa, em todos os ambientes que exploro, em todos os livros em que me debruço, em todos os filmes, séries, documentários a que assisto, em todos os planos que traço, em todos os sonhos em que me perco. É assustador e extremamente prazeroso sentir essa experiência passar por mim, ficar em mim, pulsar em mim.

Seguindo esse pressuposto, no caminho entre minha casa e a escola, nesse caminhar repleto de potencialidades, vou viajando nos meus pensamentos, ruminando as informações, estabelecendo associações inusitadas e interpretando situações reais e imaginárias. Não concebo a possibilidade de ruptura entre fantasia/imaginário e realidade, ambas estão no mesmo plano, estão entrecruzadas, na encruzilhada.

Curiosas são as coincidências do acaso. Mesmo identificando um caráter controlador e aprisionador, nos contos de fadas, sempre me interessei por essa literatura, adaptando-os e levando-os para o cotidiano escolar. Durante minha atuação no projeto “Contando histórias: alfabetizando em turmas inclusivas”, utilizava de estratégias lúdicas para oportunizar um mergulho na fantasia, tendo como base contos tradicionais que eram familiares às crianças. Inspirou-me, em particular, a série *Once*

Upon a Time do canal ABC. Os roteiristas Edward Kitsis e Adam Horowitz criaram a série com o intuito de desmistificar os finais felizes e corriqueiros dos contos de fadas, concentrando todas/os personagens, em uma cidade, chamada *Storybrooke*, longe das florestas encantadas, terra do nunca, castelos, muralhas, longe da fantasia, instaurada no mundo real, onde não há princesas indefesas ou heróis, monstros, guerreiros, fadas; ou, onde, contraditoriamente, exista a verdadeira magia.

Dentre tantas/os personagens abordados e reformulados a partir de uma releitura, *Rumpelstiltskin* me impressiona sobremaneira. Também conhecido como *Rumpelstilzchen* – duende saltitante - é o principal vilão dos contos alemães, o compilado de suas histórias foi publicado, em 1812, pelos Irmãos Grimm, no livro *Children's and Household Tales*.

Em seu conto original, *Rumpelstiltskin*³³ ajudava uma “linda” moça, filha de um pobre moleiro do reino, a fiar palha, transformando-a em ouro, em troca de seus serviços sempre pedia algo como recompensa. Na série *Once Upon a Time*, *Rumpelstiltskin* ou *Sr. Gold*, é um atravessar de personagens e identidades, é um homem rico, proprietário de uma loja de penhores; é o detentor do poder; é manipulador; é o senhor das trevas; é a fera; é o covarde; é o antagonista; é o herói; é o monstro.

Quando me preocupava em problematizar a imagem de um monstro que provoca medo e desejo, que desafie as normas e que arrebenta a linha que separa sujeitos, sentidos e significados em polos, me apropriava da história de *Rumpelstiltskin*, recriada por Edward Kitsis e Adam Horowitz, e vislumbrava as inúmeras faces de um mesmo ser, um monstro, um herói, um desviante.

Na noite anterior, ao assistir a um episódio da série *Once Upon a Time* dediquei-me a observar os detalhes desse personagem emblemático, ficando em êxtase ao perceber que, em sua forma de monstro, *Rumpelstiltskin*, possuía pele de serpente.

³³ GRIMM, Irmãos. **Rumpelstichen**. Seleção dos textos, Claudia Rosenberg Aratangy. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010. (Ler e escrever: livro de textos do aluno).

No dia 20 de outubro, ao ir para a escola, no carro, durante a travessia, fiquei rasurando, em minhas anotações, associando serpente e monstros, buscando respostas para mais um enigma que brotou no ziguezaguear. Não consegui me conter, quando, no início das atividades, o arte-educador Orlando apresentou as crianças à história de Rumpelstiltskin. Interpretei como um presságio, acabara de identificar o engalfinhamento dos fragmentos de mitos que identifiquei, meus mitemas, minha voz.

A euforia consumia meu corpo, meu ser, meu eu; sentei-me junto às crianças em círculo, na quadra poliesportiva, e me deleitei com o recontar dessa história tão íntima. Após o término da contação de história, voltamos para a sala de aula, onde a proposta era justamente oportunizar uma releitura do conto. Orlando disponibilizou bonecas/os de pano, miniaturas de móveis e tecidos para compor o cenário e auxiliar na apresentação das reinterpretações.

Duas carteiras foram aproximadas e sobre as mesmas um tecido preto foi jogado, dando vida ao castelo do reino; cadeiras do mini mobiliário ganharam a denominação de tronos e foram colocadas no centro do espaço montado; os tecidos coloridos foram espalhados pelo “castelo”, simbolizando quartos, salas, cômodos; e as/os bonecas/os foram sendo escolhidos para dar vida aos personagens da história.

Figura 13 Rumpelstiltskin.



Fonte: Foto de Gislaíne Silva (2015).

O primeiro grupo, composto por cinco crianças, e o único que conseguiu apresentar sua releitura do conto, devido ao pouco tempo, intrigou-me profundamente, devido aos fatores que demarcaram as escolhas das/os personagens e das/os respectivas/os bonecas/os. Havia três bonecas (duas negras e uma branca) e três bonecos (dois brancos e um negro) disponíveis, assim as crianças adaptaram o conto para essa realidade³⁴, substituindo o mensageiro da história original por uma criada; no entanto ao escolherem entre as bonecas, destacaram que a filha do moleiro e futura rainha precisaria ser a boneca branca e que toda criada (empregada) era negra. Utilizaram do mesmo critério para definir os personagens masculinos, optando por representar *Rumpelstiltskin* com o boneco de cor preta.

Na visão das crianças, as minorias seriam negras, as/os trabalhadoras/es – criadas/os, empregadas/os, assalariadas/os; o ser temido; o corpo diferente; o monstro; todas/os seriam negras/os? A pele do ser excluído não seria, então, de serpente, seria negra? Voltei para casa com um enigma ainda mais complexo.

Cohen (2000) problematiza essa perseguição de raças, esse nomear de funções e características, essa perigosa prática de rotulação diante da cor, pela cor.

A raça tem sido, da Época Clássica ao século XX, um catalisador quase tão poderoso para a criação de monstros quanto a cultura, o gênero e a sexualidade. A África tornou-se desde cedo o outro significante do Ocidente, com o signo de sua diferença ontológica sendo constituído simplesmente pela cor da pele (COHEN, 2000, p. 36).

A pele do excluído é negra, é fria, lisa ou áspera, opaca ou brilhante, é de serpente. É de monstro, é um monstro.

³⁴Na história original de *Rumpelstiltskin* há 04 personagens masculinos e 01 personagem feminina.

6.5 5º Ato – O estrondoso silêncio

27 de outubro de 2015

Esperar pelo silêncio; sentir as vibrações; reconhecer o ambiente, o som que nos abraça; conhecer as trepidações interiores, o som do corpo. As atividades do dia 27 de outubro iniciaram com o perturbador silêncio, o estrondoso barulho presente na natureza, no nosso ser, no nosso entorno.

Ao adentrar o espaço da sala de aula, Orlando, acompanhado pela arte-educadora Júlia, instalaram-se no centro da classe, parados, imóveis, optaram por esperar pelo silêncio, não por um silêncio que aprisiona e poda conhecimentos, criatividade e expressividades; mas o silêncio que permite um mergulho no inusitado, um navegar por mares de sons negados e esquecidos. Esperam pelo próprio silêncio, desejavam que essa postura incomodasse as crianças, aguardaram ansiosamente por uma reação e lentamente foram presenciando um silenciar, um cessar de vozes, de movimentos, de algazarra e ruídos.

Em meio a uma maresia de sons distantes e próximos, sons contidos, sons silenciados, Orlando, com um falar manso e suave, instruiu que todas/os tocassem demoradamente as orelhas, massageassem, sentissem, preparassem para degustar a sonoridade presente no nosso íntimo e no nosso espaço. Convidou-nos a identificar os sons que perpassam o local, o som do vento a dançar com as folhas das árvores; o som dos carros a transitar pela rua; as vozes que ecoavam pelos corredores; os risos; os choros; os gritos; os passos. Convidou-nos, também, a buscar por sons interiores, sons produzidos por nosso corpo, sons que produzimos; o som da respiração; o pulsar do coração; o líquido descendo por nossa garganta; o roncar do nosso estômago; o contato de nossas mãos com a pele; entre tantos sons que ignorávamos ou desconhecíamos.

Dando sequência a esse desnudar de sons, o arte-educador propôs, como atividade, um jogo de identificação, reproduziu em um aparelho de som, barulhos de trovão, chuva, cachoeira, violão, tambor, violino, flauta, pássaros, vento e muitas outras melodias. Após esse momento, abriu-se um espaço para discussão, no qual as crianças puderam falar sobre suas experiências com o silêncio e com o som, que se destaca nesse silêncio, dialogaram, também, sobre os sons que identificaram no áudio, escolhido por Orlando, e foram levadas/os a criarem movimentos para representar os sons.

Sentadas em suas cadeiras, presas na barreira imposta pelas carteiras, sem espaço para grandes movimentos, cada criança foi criando suas estratégias e buscando ritmo para dar cor, alma e vida aos sons. Mexiam as pernas, gesticulavam com as mãos e braços, abriam a boca, alteravam a respiração, suspiravam, balançavam o corpo todo, hora com leveza, hora de forma brusca. Exploravam o corpo, exploravam os sons, exploravam as possibilidades.

6.6 6º Ato – Entre capas e mantos

03 de novembro de 2015

Crianças inquietas, ansiosas, entusiasmadas à espera do teatro. O corpo fala, grita, manifesta o desejo de sair da classe, de chegar em outro plano, outro espaço. Ao abrir a porta, abrem-se, também, sorrisos e sonhos. Correria, pulos e gargalhadas, uma agitação contagiante que invade os corredores e inunda a escola.

Chegamos ao destino, traçado para o dia 03 de novembro de 2015, uma nova sala, ampla, colorida e arejada, um local ideal para vivências teatrais que expandem olhares, colorem utopias e alçam voos. Sentamos, formando um círculo, estiramos as pernas e imitamos os movimentos realizados por Orlando;

batemos palma, batemos as mãos nas pernas; levantamos as pernas e as abraçamos; esticamos; tocamos na perna da/o colega ao lado; voltamos à posição inicial. Seguimos uma coreografia já existente e ao ritmo, criado pelos sons das oscilações do corpo e pelo balbuciar das palavras “*papa usca, papa ia*”, fomos dando vida a novos compassos, deixando que a música nos leve a dançar.

Movimento tornou-se um tema marcante, no entrecruzar com o som e o silêncio. A cada proposta que provocava um tocar e um conhecimento sobre o corpo, éramos levados a abandonar paradigmas e nos entregar a novas experiências. Éramos convidados a nos reconhecermos como corpo, como seres perfeitos e incompletos.

Após esse bailar de conceitos e corpos, conhecemos a “Vovó Estrela”, uma boneca de tecido, que trazia histórias. O objetivo era criar uma história da turma, um conto compartilhado, que trouxesse arraigado ideias e a identidade da classe. Assim, as crianças foram separadas em quatro grupos, nos quais se estabeleceram discussões sobre temas, enredos e contextos.

Depois de um tempo destinado ao diálogo e a preparação dos textos, as crianças encenaram as obras geradas para as/os demais presentes. Destacou-se que em todas as releituras e construções, tornou-se recorrente à aparição de personagens e trechos da fábula “Chapeuzinho Vermelho” (GRIMM, 2010).

Chapeuzinho Vermelho³⁵ é uma fábula clássica de origem europeia. A história que nasceu, no século XIV, possui como título o nome da protagonista, referenciando o capuz vermelho, usado pela personagem. Publicada, pela primeira vez, pelo francês Charles Perrault; depois, pelos Irmãos Grimm, sendo essa a versão mais conhecida, o conto recebeu inúmeras adaptações, mudanças e releituras.

³⁵ GRIMM, Irmãos. **Chapeuzinho Vermelho**. Seleção dos textos, Cláudia Rosenberg Aratany. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010. (Ler e escrever: livro de textos do aluno).

Na série *Once Upon a Time*, a personagem de capuz vermelho também recebeu um novo olhar. A sua capa não se restringiu a uma simples vestimenta, era um manto protetor. Um manto que lhe protegia do monstro – lobo, que habita seu ser, seu corpo.

Na releitura, realizada por Kitsis e Horowitz, a personagem, que atende por Ruby, não temia o lobo que vivia, na floresta; temia o lobo que vivia em si. A sua capa proibia que o lobo despertasse. Poderíamos questionar se essa mesma capa não proibia que as normas despertassem?

Chevalier e Gheerbrant (1998) nos cobrem com uma capa/manto, que nos concebe invisibilidade.

O manto (brat) faz parte dos atributos reais dos deuses da Irlanda. Na narração do Tochmarc de Etain, como compensação pelo mal que passou em uma rixa (olho vazado) e apesar da cura imediata, o deus do Outro Mundo, Mider, reclama um carro, um manto e a mais bela moça da Irlanda em casamento. Esse manto é sem dúvida nenhuma o de Manannan (outro nome de Mider), que é um manto de invisibilidade (a tarnkappe de Siegfried no Nibelungenlied) e de esquecimento (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 588).

Esse manto, que invisibiliza, garante o poder de transitar entre as fronteiras, sem despertar a ira a frente às diferenças, diante dos monstros que nos dominam. No entanto, a capa que protege, que inviabiliza, igualmente nos identifica, pois o manto não é uma parte do nosso ser, é, também, o nosso corpo.

O manto é também, por via de identificação, o símbolo daquele que o veste. Entregar seu manto é dar-se a si mesmo. Quando São Martinho corta seu manto pela metade para dividi-lo com um pobre, isso significa mais que uma dádiva material: o gesto simboliza a caridade que anima o santo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 589).

O que Chevalier e Gheerbrant (1998) nos falam é que somos capa, somos monstros, somos serpentes, somos máscaras. O nosso manto, o nosso

quarto, mitema, não nos invisibiliza, ele revela os jogos de poder que buscam nos levar ao esquecimento.

Figura 14 Criação e contação de histórias.



Fonte: Foto de Gislaíne Silva (2015).

O primeiro grupo desenvolveu uma história fragmentada, com diversos elementos soltos e desconexos. Iniciaram o conto, retratando três primas solicitando que o sargento Madruga³⁶ as levasse em segurança à floresta. No percorrer do caminho, encontraram com um príncipe, que tentava esconder sua identidade, alegando que estava apenas fantasiado com trajes da realeza, considerando que, de acordo com a história, seria Halloween³⁷. Ao término do

³⁶ Madruga ou Seu Madruga é um personagem do seriado “Chaves”, interpretado pelo ator mexicano Ramón Valdés.

³⁷ “Halloween é uma festa comemorativa celebrada todo ano no dia 31 de outubro, véspera do dia de Todos os Santos. Ela é realizada em grande parte dos países ocidentais, porém é mais representativa nos Estados Unidos. Neste país, levada pelos imigrantes irlandeses, ela chegou em meados do século XIX. A história desta data comemorativa tem mais de 2500 anos. Surgiu entre o povo celta, que acreditavam que no último dia do verão (31 de outubro), os espíritos saíam dos cemitérios para tomar

conto, se esclarece que o príncipe estava desbravando novas vertentes e buscando um lugar diferente e singular para construir seu próprio reino, o qual foi fundando na floresta, próximo à casa da vovozinha das três meninas.

Figura 15 Releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”.



Fonte: Foto de Gislaíne Silva (2015).

Seguindo as apresentações, a segunda equipe também exibiu uma história baseada, no conto “Chapeuzinho Vermelho”, iniciando com a própria personagem cantando os famosos versos:

posse dos corpos dos vivos. Para assustar estes fantasmas, os celtas colocavam, nas casas, objetos assustadores como, por exemplo, caveiras, ossos decorados, abóboras enfeitadas entre outros”.

Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/datascomemorativas/halloween.htm>>.

Acesso em: 8 maio 2016.

*Pela estrada a fora eu vou bem sozinha
Levar esses doces para a vovozinha
Ela mora longe e o caminho é deserto
E o lobo mau passeia aqui por perto
Mas à tardinha, ao sol poente
Junto à mamãezinha dormirei contente*

Inesperadamente, um leão surge e pula em Chapeuzinho, fazendo com que a mesma caia ao chão; nesse instante, um palhaço circense aparece e salva a menina, domando o animal selvagem. A garotinha de capa vermelha convida o palhacinho para um passeio até a casa de sua avó e na travessia tornam-se amigos, criando um laço de amizade que perpassa o tempo.

O terceiro grupo não conseguiu transmitir adequadamente sua produção, encenaram o episódio clássico da história Chapeuzinho Vermelho, no qual a mãe entrega um cesta de doces para que a filha leve à vovozinha, no entanto, adaptaram o enredo ao incluir três irmãos e uma briga/brincadeira familiar interminável, o que impossibilitou a visita.

Finalizando as apresentações, o último grupo levou para o palco uma alcateia e nos assombrou com lobos enfurecidos e famintos, brigando entre si para decidirem quem iria comer a pequena Chapeuzinho Vermelho. Caçadores destemidos protegeram a menina e aprisionaram a matilha, mostrando habilidade e destreza. A história trouxe elementos novos, como uma escuridão repentina, que provocou a utilização de lanternas e a informação de que a vovozinha de Chapeuzinho estava doente, devido a uma viagem recentemente realizada.

Rudimentos ímpares que perpassaram em todas as releituras, mostrando um processo de assimilação de informações em conjunto com fatores criativos que transparecem no momento de criações fantasiosas.

A aula chegou ao fim, e todas as histórias criadas foram copiladas, nas anotações do arte-educador, para que, a partir desses primeiros manuscritos, pudesse se originar uma peça que represente o espírito da turma, sendo essa uma construção compartilhada, que leve ao público a alma das/os pequenas/os atrizes e atores.

6.7 7º Ato – Ritmo e movimento

10 de novembro de 2015

Quando chegamos, Orlando, Júlia e eu, na sala de aula, recebemos o aviso de que as crianças se encontravam na quadra poliesportiva, preparando uma coreografia de descendência africana para apresentarem no evento comemorativo sobre a consciência negra. Havia um musicista, no local, que tocava um tambor e organizava as crianças; primeiro, formaram uma fila, composta por duas pessoas, uma ao lado da outra, batiam forte os pés no chão, cada criança trazia nas mãos uma espada de madeira e caminhavam para um círculo desenhado no salão.

As batidas do tambor imprimiam ritmo aos movimentos, as crianças acompanhavam o som e interpretavam a música, colocando em prática os aprendizados, desenvolvidos nos encontros do projeto “Arte por toda parte”. Duelavam com as espadas e, em seguida, caíam no chão, arrastavam-se e sentavam-se em volta do círculo, batendo palmas, batendo as mãos no chão, no corpo. Levantavam-se, erguiam-se, circulavam e saíam da roda, dando um fim à prévia do grande espetáculo.

O ensaio se excedeu, ocupando o tempo destinado à aula teatral, a qual iniciou tardiamente, com os versos da seguinte cantiga:

Roda Rítmica - Verão

*Brisa enrolou os cachinhos do mar.
Soprando vai levando meu barco a vagar.
Meu barco dourado vai breve ancorar.
Na areia fininha da praia do mar.
Vai breve ancorar. Na areia do mar.
Na areia fininha
Nós vamos brincar
E um buraco bem fundo*

*Iremos cavar
 Um monte de areia então vai surgir
 E assim um castelo
 Vamos construir
 Com muito cuidado
 Uma torre vou erguer
 E assim um castelo
 Vai aparecer
 Conchinhas, ouriços, estrelas-do-mar!
 Todos eles o castelo irão visitar
 Siris, caranguejos também vão brincar
 Na areia, na areia do mar.
 Caranguejo não é peixe
 Caranguejo peixe é
 Caranguejo só é peixe na
 enchente da maré.
 Palma, palma, palma,
 Pé, pé, pé,
 Roda, roda, roda,
 Caranguejo peixe é.
 O sol lá no céu
 Já começa a descer
 E dos pingos de chuva
 Vou me esconder.
 A chuva, a chuva cai ploc, ploc
 A água cai do céu plim, plom
 Os pingos, os pingos molham
 E pingam ploc, ploc, ploc
 E pingam ploc, ploc, ploc
 O rio vai fluindo, fluindo e indo
 O rio vai fluindo, para o mar
 Nos braços da mãe terra criança
 Sempre serei,
 Nos braços da mãe terra para o mar.*

Cantamos, nos deixamos embalar pelo som, como o rio, nos permitimos fluir e desaguamos no mar de sensações e movimentos. Sentados, fizemos uma breve discussão sobre a letra da música “Roda Rítmica – Verão”, destacando os trechos marcantes e o que mais nos tocou. Após esse momento voltamos para a classe e encerramos as atividades do dia.

6.8 8º Ato – A última cena

17 de novembro de 2015

Durante minhas observações, Quasímodo sempre esteve presente, mas como se pressentisse a despedida, no meu último encontro à Escola, ele ausentou-se.

A aula iniciou pontualmente às 10h15min, as crianças seguiram para a quadra, correndo, brincando, brigando, gritando. Orlando introduziu o preâmbulo “o cordão de ouro”, mantendo o ritual, no qual as crianças dão as mãos e formam um círculo, acalmando os ânimos e sentando para se entregarem às atividades propostas.

No entanto, a aula do dia 17 de novembro estava fadada a outro destino, pois devido à grande indisciplina das/dos estudantes, foi preciso retornar à classe, limitando, assim, o espaço criativo. Novamente, em sala de aula, todas e todos foram convidadas/os a recontarem as histórias desenvolvidas no encontro do dia 03 de novembro e compor em conjunto uma releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”, o qual se mostrou presente nas construções/adaptações literárias realizadas pelas crianças.

Após um longo diálogo, as primeiras representações começaram a ganhar espaço e o enredo foi se formando. Quatro grupos deram origem a trechos distintos de uma mesma história: 1º - Retorno da vovó; 2º - Atores circenses; 3º - Comitiva do Príncipe; 4º - Lobos famintos.

No ensaio, para posterior apresentação, as crianças começaram a dar vida a um conto mágico e inusitado, no qual elementos garimpados pela fantasia das crianças costuravam-se à famosa história “Chapeuzinho Vermelho”.

Não foi necessária organização prévia para que o espetáculo ganhasse som e cor, as crianças assumiram seus personagens e deram vida à história. A

interpretação iniciou-se com a presença de três atrizes, Chapeuzinho, sua mãe e sua irmã, as quais organizavam as finanças pessoais e domésticas, e, simultaneamente, preparavam uma cesta de doces para levar à vovozinha, que acabara de retornar de uma viagem à Itália e que se encontrava doente.

Instruída pela mãe e portando um mapa que lhe direcionava pela floresta, Chapeuzinho trilhou seu trajeto e seguiu rumo à casa de sua vó. No caminho a garota encontrou com artistas circenses, que estavam procurando um lugar ideal para instalar o circo e realizar suas apresentações, Chapeuzinho se disponibilizou a ajudá-los e resolveu guiá-los até um terreno próximo à casa de sua vovozinha.

Acompanhada pelo grupo formado por palhaços, mágicos, domador de animais selvagens, leões, bailarinas e apresentadora, Chapeuzinho deparou-se com uma comitiva de um príncipe, que se perdeu na floresta. As/os integrantes da comitiva estavam preocupadas/os com os perigos que a noite abriga e pediram ajuda para encontrar um lugar seguro, no qual pudessem descansar e dormir. Chapeuzinho convidou-lhes a passar a noite na casa de sua vó e todos seguiram pela floresta.

Nesse instante, o sinal soou, anunciando o fim da aula. Assustei-me com a sirene inesperada e indesejada, me assustei com a interrupção. A despedida se fez presente, fazendo-me deixar a história ainda incompleta, levando-me a perceber que também sou incompleta.

É essa incompletude que impulsiona pensares e (re)pensares. Foi essa incompletude que me levou a navegar por esses mares, por esse espaço, com essas e esses sujeitos. Foi essa incompletude que me surpreendeu, ao vivenciar o teatro que emana do projeto “Arte por toda parte”. Foi essa incompletude que me levou a experienciar a “monstruosidade” que insiste em acontecer. E, é nessa incompletude, que continuaremos sempre a mergulhar.

7 PARA “ALÉM” DOS DITOS E ESCRITOS

Talvez seja o momento de fazer a pergunta que sempre surge quando o monstro é discutido seriamente (sua inevitabilidade é um sintoma da profunda ansiedade sobre o que é e o que deve ser pensável, uma ansiedade que o processo da teoria do monstro está destinado a levantar): os monstros realmente existem? Eles seguramente devem existir, pois se eles não existissem, como existiríamos nós? (COHEN, 2000, p. 54).

Ao adentrarmos em um ambiente escolar, ao vivenciarmos as ações de um projeto que visa levar “Arte por toda parte”, nesse lugar, ao embarcarmos na nau do Teatro da Pedra, buscávamos, a princípio, descobrir se as práticas teatrais propiciam um olhar oblíquo frente às diferenças, evidenciando as (d)eficiências, e posteriormente problematizar esses olhares e essas relações. Não tínhamos, no início dessa travessia, o desejo e o poder de responder as questões que Cohen (2000) nos traz. Não sabíamos se “os monstros realmente existem”, não conhecíamos a nossa real existência.

“Eles seguramente devem existir, pois se eles não existissem, como existiríamos nós”? (COHEN, 2000, p. 54). Sim, os monstros existem. Vivemos cercadas/os por monstros, somos monstros. Somos demônios, somos bruxas, somos alienígenas, somos *Vampyroteuthis infernalis*, somos monstros; somos máscaras, usamos as máscaras, tiramos as máscaras, brincamos e brigamos com elas; somos serpentes, somos linhas vivas, somos fluidas/os; somos capa/manto; somos invisíveis, somos visíveis, podemos nos esconder, podemos nos revelar. Somos diferentes.

Nesse trânsito, no experienciar do processo “vimos que o monstro surge no intervalo no qual a diferença é percebida como a divisão entre, de um lado, a voz que registra a “existência” do “diferente” e, de outro, o sujeito assim definido” (COHEN, 2000, p. 44-45). Mas qual voz se entona para registrar a

“existência” do “diferente”? Como é definido o sujeito, o monstro? Quais critérios determinam essa divisão?

[...] o critério dessa divisão é arbitrário, e pode ir desde a anatomia ou a cor da pele até à crença religiosa, ao costume e à ideologia política. A destrutividade do monstro é realmente uma desconstrutividade: ele ameaça revelar que a diferença tem origem no processo e não no fato (e que o “fato” está sujeito à constante reconstrução e mudança) (COHEN, 2000, p. 44-45).

Cohen (2000) nos aponta as medidas que amparam essa divisão do diferente. Destaca que a diferença tem origem no processo, nos discursos que circundam no vigente momento, nas normas que dominam a sociedade em tela, e não no fato, ou seja, a diferença não está fixada no sujeito. O autor nos mostra que, ao tirarmos a máscara que determinava que o diferente encontrava-se preso ao fato e não ao processo, viabilizamos a aparição de um monstro destrutivo, que desconstrói falsas verdades, revelando-se e nos revelando.

Essa revelação também pulsou nos percursos, no “processo” da pesquisa. Revelamos normas e governos. Revelamos mitemas, emaranhados de significados, sentidos e palavras. Revelamos monstros, máscaras, serpentes, capas/mantos. Revelamos teatro, Teatro da Pedra, arte, APTP, arte-educação.

Revelamos e nos revelamos. Tiramos o manto da invisibilidade, tiramos as máscaras que a normalização nos imprimiu, libertamos o nosso louco monstro e nos espalhamos, por todos os caminhos, como serpentes, sendo serpentes. Nesse movimento de revelação, nos vimos desconstruindo, habitando outros territórios, nos subjetivando por outros olhares, com outras vivências. Problematizamos.

Problematizamos o que nos toca, incomoda, inquieta. Problematizamos os normais, os anormais, os (d)eficientes, as diferenças, os processos de

in/exclusão. Problematicamos e continuaremos a problematizar, pois somos incompletude, somos seres em constante processo.

Vivemos a incompletude no interminável processo de subjetivação, no conviver com práticas que nos desconstroem, que nos desestabilizam e que nos marcam. Transitamos por inclusões que excluem, por políticas públicas que segregam, por presenças que se fazem ausência. Mergulhamos em “espaços” e histórias, vimos atividades teatrais que provocam; vimos uma Cia. Teatral que sonha e busca levar “arte por toda parte”; vimos um arte-educador e uma arte-educadora que brincam e inquietam; vimos uma escola que abre as portas e sentimos a presença invisível da professora regente e da comunidade escolar, que não tiraram a capa, mas que, distante da fronteira do visível, se mostraram, também, abertas a novas possibilidades, buscando viver a arte e os monstros que pulsam em si.

Cohen (2000) nos convida a viajarmos como “nossos filhos monstros”, desbravarmos novos mundos, em nossa barca louca, conhecendo novas histórias, questionando os discursos, os saberes, as verdades. “Ir mais voltar”.

Os monstros são nossos filhos. Eles podem ser expulsos para as mais distantes margens da geografia e do discurso, escondidos nas margens do mundo e dos proibidos recantos de nossa mente, mas eles sempre retornam. E quando eles regressam, eles trazem não apenas um conhecimento mais pleno de nosso lugar na história e na história do conhecimento de nosso lugar, mas eles carregam um autoconhecimento, um conhecimento humano — e um discurso ainda mais sagrado na medida em que ele surge de Fora. Esses monstros nos perguntam como percebemos o mundo e nos interpelam sobre como temos representado mal aquilo que tentamos situar. Eles nos pedem para reavaliarmos nossos pressupostos culturais sobre raça, gênero, sexualidade e nossa percepção da diferença, nossa tolerância relativamente à sua expressão. Eles nos perguntam por que os criamos (COHEN, 2000, p. 54-55).

Ir longe e voltar para ser a voz que emana borbulhas, a voz que não se cala diante daquelas e daqueles que nos rotulam e nos aprisionam em caixas. Ir pelas fendas, sendo água que inunda, que provoca turbulência, que transborda questionamentos. Ir “além” dos ditos e escritos. Ir além do real. Ir, sem rumo, sem destino, sem fim. Apenas ir, navegar e sempre se perguntar: “Por que criamos os monstros?”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia M. de Castro. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor.** 1992. 166 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ALVAREZ FERREIRA, Agripina Encarnacion. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos.** Londrina: Eduel, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 129. p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRADE, Nathanael. Palavra primeira. **Revista Com a Palavra**, São João del-Rei, n. 7, p. 1, dez. 2008/ jan./ fev. 2009.

ARAÚJO, Alberto Filipe. **O Homem novo no discurso pedagógico de João de Barros.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1997.

ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário.** Disponível em: <<http://rogerioa.dominio temporario.com/resources/P%C3%B3s/pedimag.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL MANICÔMICOS - ARTE POR TODA PARTE. Disponível em: <<http://www.primeirosinal.com.br/comunidade/associa%C3%A7%C3%A3o-cultural-manic%C3%B4micos-arte-por-toda-parte>>. Acesso em: 3 maio 2016.

BACHELARD, Gaston. **La terre et les rêveries du repos.** Essai sur les images de l'intimité. Paris: J. Corti, 1971.

BARROS, Manoel. **Manoel por Manoel.** Disponível em: <<http://docecomoa chuva.blogspot.com.br/2010/06/manoel-por-manoel-manoel-de-barros.html>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância.** São Paulo: Planeta, 2006.

BERNARDO, Gustavo. Um espelho retorcido. In: FLUSSER, Vilém (1920-1991); BEC, Louis (1936). **Vampyroteuthis infernalis**. Prefácio de Gustavo Bernardo. São Paulo: Annablume, 2011.

BEZERRA, Antonia Pereira. Teatro-fórum: uma pedagogia da intervenção e outros diálogos possíveis. In: NARCISO TELLES, Adilson Florentino (Org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido**: e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BRASIL. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, 1991.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015.

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França. **Processos de sujeição e dessujeição**: a constituição do sujeito em Michel Foucault. 2012. 96 p. Dissertação (Mestre em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. São Paulo: Becca, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. 1925-1995. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã... diálogos**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1985.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Presença, 1989.

DURAND, Gilbert. **Champs de l'imaginaire**. Textes réunis para Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug, 1996.

DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Presença, 1982.

DURAND, Gilbert. **Science de l'homme et tradition**. Paris: Berg International, 1979.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FERREIRA, Elis. **Companhia de Teatro Manicômicos completa 15 anos em São João del-Rei**. 2013. Entrevista concedida a Fabrício Werneck. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/mgtv-2edicao/videos/v/companhia-de-teatro-manicomicos-completa-15-anos-em-sao-joao-del-rei/2515858/>>. Acesso em: 3 maio 2016.

FERREIRA, Eliza Maria. Palavra primeira. **Revista Com a Palavra**, São João del-Rei, n. 8, p. 1, mar./ abr./maio 2009.

FLUSSER, Vilém; BEC, Louis. **Vampyroteuthis infernalis**. Prefácio de Gustavo Bernardo. São Paulo: Annablume, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13. ed. Tradução de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FREITAS, Claudia Franco Barbosa. **Dislexia**: dificuldades de aprendizagem na escola. 2014. 26 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: Dagmar Estermann Meyer e Mar Lucy Alves Paraíso (Org.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GIBRAN, K. **O Louco**. São Paulo: Padrões Culturais, 2011.

GOMES, Ádila Daiana dos Santos. Contribuições para uma melhor identificação da Dislexia no ambiente escolar. **Revista da ABPp**, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/106.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HEUSER, Ester Maria Dreber. No rastro da filosofia da diferença. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HUGO, V. **O Corcunda de Notre-Dame**. Tradução Paulo Silveira. 4. ed. São Paulo: Ediouro, 2004.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, A. S. HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini et al. Inclusão e biopolítica. **Caderno IHU ideias**, São Leopoldo, v. 8, n. 144, p. 3-30, 2010.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Nos rastros da imaginação: docência em Arte, docência artista. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS, 1., 2005, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: UNESC, 2005. 1 CD-ROM.

MARTINS, Adriana de Paula Sampaio. Palavra primeira. **Revista Com a Palavra**, São João del-Rei, n.13, p. 1, jun. 2013.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. Reflexões sobre a produção do conhecimento e a pesquisa em Educação. In: _____. **Metodologia de pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013. p. 8-21.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____. **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOURA, Carla Borin; HERNANDEZ, Adriane. **Cartografia como método de pesquisa em arte**. Disponível em: <file:///C:/Users/Solar/Downloads/1694-2209-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Teatro e comunidade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PEDROSO JÚNIOR, Neurivaldo Campos. **Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução**. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Neurivaldo_Junior_Derrida_e_a_desconstrucao_uma_introducao_final.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Sobre corpos, intensidades e subjetivações contemporâneas. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista v. 11, n. 1, p. 215-227 jun. 2013.

PEREIRA, Juliano. **Cia. Teatral ManiCômicos**. 22 abr. 2013a. Entrevista concedida a Fernando Tibúrgio. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jx41Iwy2QLY>>. Acesso em: 8 maio 2016.

PEREIRA, Juliano. Os fins e os meios. **Revista Com a Palavra**, São João del-Rei, n. 1, p. 8, jun. 2007.

PEREIRA, Juliano. Teatro da Pedra abre as portas da nova sede. **Gazeta de São João del-Rei**, São João del-Rei, v. 18, n. 881, p. 5, 18 jul. 2015.

PEREIRA, Juliano. **15 anos da Cia. Teatral ManiCômicos**. 24 abr. 2013b. Entrevista concedida a Angélica Holde. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GkQv8QkQvaA>>. Acesso em: 3 maio 2016.

PIMENTEL, Danieli dos Santos; FARES, Josebel Akel. **A performance em Paul Zumthor**. 2014. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2968/251/233.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

PUPO, Maria Lúcia. Sinais de teatro-escola. **Revista Humanidades**, Brasília, n. 52, p. 109-115, Nov. 2006.

RECH, Tatiana. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que tornaram uma verdade que permanece**. 2010. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l' action, Essais d' herméneutique, II**. Paris: Du Seuil, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARDAGNA, Helena Venites. Educação para todos: uma política do mundo global. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. RODRIGUES, David (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e educação. In: _____. **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TEATRO DA PEDRA. Espetáculo “O grande dia”(álbum). 2012. Disponível em: <https://www.facebook.com/CiaTeatralManiComicos/photos/?tab=album&album_id=444142652273409>. Acesso em: 20 maio 2016.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011.

TEIXEIRA, João Bosco de Castro. Com a Palavra, arte por toda parte! **Revista Com a Palavra**, São João del-Rei, n. 1, p. 8, jun. 2007.

VANDRESEN, Daniel Salésio. **O discurso na arqueologia e genealogia de Michel Foucault**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Daniel_Salesio_Vandrese n.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

VEIGA NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis; VEIGA NETO, Alfredo. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA NETO, Alfredo. (Org.). **O mesmo e o outro**: 50 anos de história da loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIANNA, H. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **A estética da Commedia Dell'arte**: contribuições para o ensino das artes cênicas. 2005. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. **No entrecruzamento de linguagens... a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2859_texto.pdf>. Acesso: 11 maio 2015.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**: entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.