

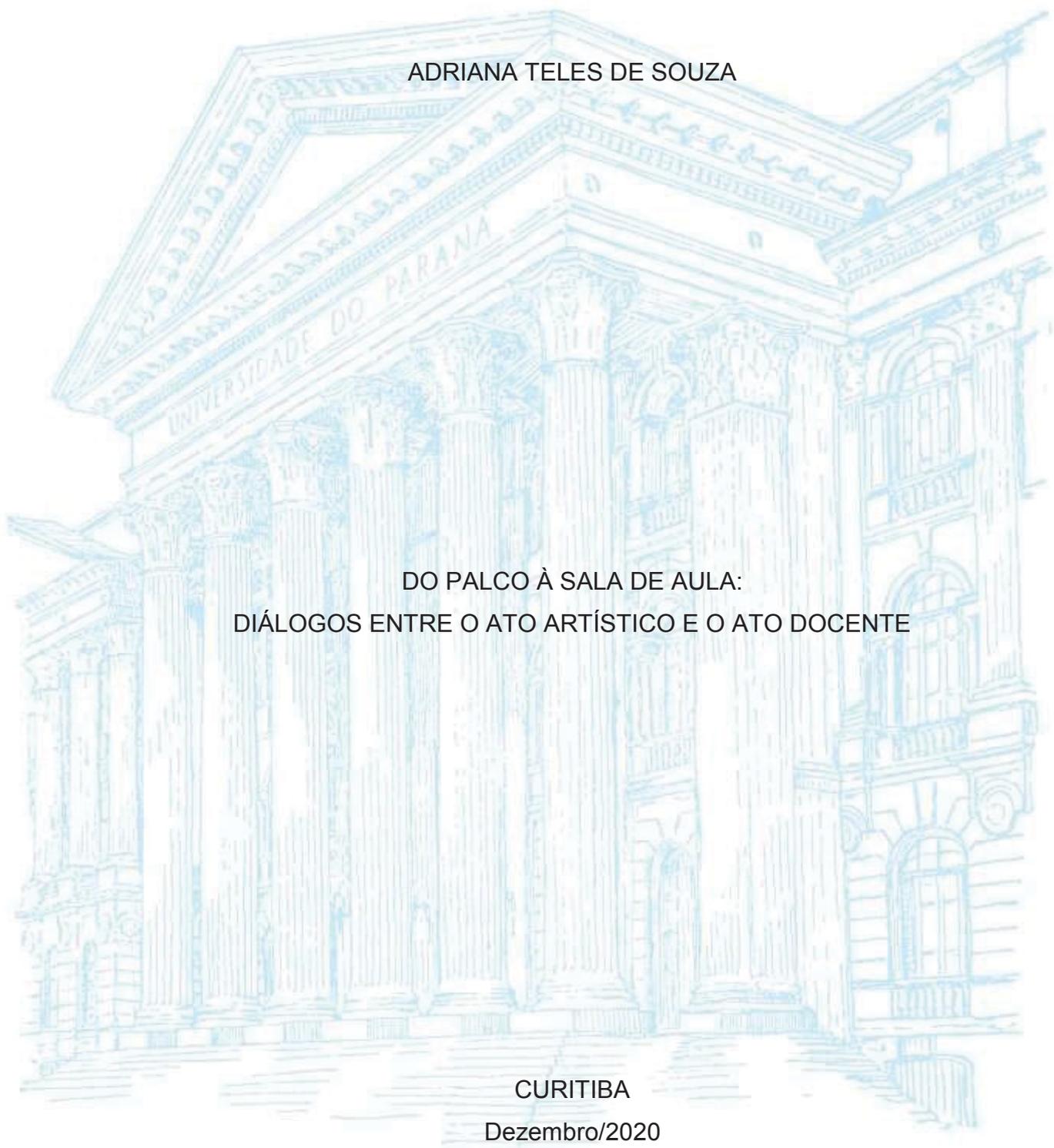
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA TELES DE SOUZA

DO PALCO À SALA DE AULA:
DIÁLOGOS ENTRE O ATO ARTÍSTICO E O ATO DOCENTE

CURITIBA

Dezembro/2020



ADRIANA TELES DE SOUZA

DO PALCO À SALA DE AULA:
DIÁLOGOS ENTRE O ATO ARTÍSTICO E O ATO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – Doutorado, Setor de Educação - Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA
Dezembro/2020

FICHA Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Souza, Adriana Teles de.

Do palco à sala de aula : diálogos entre o ato artístico e o ato
docente / Adriana Teles de Souza. – Curitiba, 2020.

128 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

1. Professores de arte. 2. Arte e educação. 3. Arte – Estudo e ensino
– Brasil. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ADRIANA TELES DE SOUZA** intitulada: **Do palco à sala de aula: diálogos entre o ato artístico e o ato docente**, sob orientação do Prof. Dr. JEAN CARLOS GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

19/01/2021 11:42:51.0

JEAN CARLOS GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/01/2021 11:24:36.0

SÔNIA MACHADO DE AZEVEDO
Avaliador Externo (ESCOLA SUPERIOR DE ARTES CÉLIA HELENA)

Assinatura Eletrônica

19/01/2021 09:43:09.0

VANESSA MARION ANDREOLI
Avaliador Externo (UFPR/LITORAL)

Assinatura Eletrônica

23/01/2021 11:53:14.0

PEDRO FARIAS FRANCELINO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA -
- UFPB)

Rockefeller nº 57, Rebouças –
CURITIBA – Paraná – Brasil CEP 8023-130 –
Tel: (41) 3535-6255 – E-mail:

ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o dispositivo da legislação federal Decreto 8439 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única 69182

Para autenticar esse documento/assinatura, acesse <https://www.ppge.ufpr.br?sigla/visitante/autenticacaoassinaturas.jspe> insira o código 69182

Dedico este trabalho aos meus grandes amores, a minha árvore frondosa, raiz de toda a minha trajetória nessa vida:

Deus por me permitir ser cocriadora de sua obra e por me guiar, orientar e iluminar em cada palavra posta nesse texto, por estar comigo, cuidar e me ensinar que pensamentos, palavras e ações são unos e criam realidades.

Minha mãe que amorosamente cuidou de mim de pertinho em todos os atos da pesquisa com as xícaras de chá de camomila, cravo e pedaços de bolo de milho.

Meu pai pela compreensão e companheirismo durante o percurso de trabalho e muito macarrão.

Minha irmã, sempre atenta aos meus enunciados e colaboradora na compreensão dos mesmos.

Meu irmão, companheiro de viagens dos meus textos e contextos.

Minhas pequenas e pequeno – Gabriel que me ensinou a ler textos acadêmicos como se fossem histórias de ninar, Isabella que ao me ver estudar, me dizia: ah não, vamos brincar! Laura que chegou sem avisar...

Recebam minha gratidão e meu imenso amor por vocês cuidarem de mim, me incentivarem, embarcarem em todos os meus trajetos de estudos e me guardarem, nesse círculo chamado família!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Jean Carlos Gonçalves, orientador da pesquisa, orientador sobre os ensinamentos de Bakhtin. Que me acolheu em suas aulas, tornando compreensível o conhecimento teórico e aproximando-o do cotidiano, orientador atento não só dos contextos da pesquisa, das orientações em aulas, dos cuidados com a formação acadêmica, mas orientador também da vida, daquela dimensão em que a teoria só tem sentido e produz sentido quando toca o significado do que é humano. Receba minha gratidão Professor, por compartilhar de modo afetuoso e generoso seus conhecimentos e agregar com sabedoria em suas aulas toda a diversidade!

À Professora Marynelma Camargo Garanhani, orientadora que me acompanhou no mestrado na Universidade Federal do Paraná. Que me acolheu, me ensinou os primeiros passos da difícil e encantadora tarefa de ser pesquisadora, compreendeu o meu modo de escrita e me incentivou a defender academicamente a minha expressão!

Às Professoras Sônia Machado de Azevedo, da Escola Superior de Artes Célia Helena e Vanessa Marion Andreoli da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral e o Professor Pedro Farias Francelino da Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – Campus I. Por aceitarem o convite para integrar o processo de construção da pesquisa, seja na leitura atenta e afetiva, ou nas orientações na qualificação, defesa e que tanto contribuíram com olhares diversos sobre as nuances desse estudo.

Às Professoras Odisséia Boaventura de Oliveira, Michelle Bocchi Gonçalves, Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Claudia Madruga Cunha, Tânia Stoltz, e aos Professores Geraldo Balduino Horn e Gilberto de Castro. Que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento intelectual e humano durante o mestrado e o doutorado.

Às artistas professoras e artistas professores que me acompanharam e construíram comigo esta tese, pessoas singulares, que criam e recriam mundos

todos os dias para que se possa ter janelas e portas de respiros, onde a realidade possa ser possível para a arte e com a arte.

A cada estudante que se propôs a dedicar o seu tempo para contribuir com a pesquisa, por compreender a importância de ensinar e apreender as realidades da vida.

Às colegas e aos colegas de doutorado, Thaís, Patrícia, Annie, Lya, Fernanda, Zeca, Reinaldo, Andrio e Alaor. Que ao compartilharem seus objetos de pesquisa, anseios, receios e afins, possibilitaram que eu compreendesse melhor os meus caminhos na pesquisa.

Ao Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagens e Teatralidades – EliTe, da Universidade Federal do Paraná e a Linha de Pesquisa LICORES – Linguagem, Corpo e Estética na Educação. É um imenso orgulho e prazer fazer parte de um laboratório de estudos construído para promover pesquisas relevantes para a educação, à arte e a diversidade humana; e uma linha de pesquisa construída na necessidade de contemplar a multiplicidade da vida, a fim de mobilizar saberes e conhecimentos que dialoguem com os diferentes cotidianos. A minha gratidão a essas mulheres e homens, professoras, professores e artistas que compõem esse círculo de ensino e aprendizagem.

A todas as instituições de ensino que já lecionei, a cada palco que já atuei, assim como, a cada estudante que tive o privilégio de compartilhar um pouco de vida e que muita vida deixaram em mim, minha eterna gratidão!

À Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, que me acompanhou durante esses quase sete anos de estudos, trocas e afetos. Bem como me orientou na compreensão do que é ser estudante de pós-graduação, que ocupa uma vaga pública, em uma universidade pública, e concomitante aos estudos também trabalha. Como uma universidade não é só uma estrutura de concreto, mas se faz na inter-relação entre pessoas e seus lugares, a cada funcionária e funcionário os meus agradecimentos, em especial a Cínthia Marloch da secretaria do PPGE, que acolhe amorosamente, com competência e profissionalismo cada estudante que a procura, obrigada!

“Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Sou insubstituível e esse fato me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca.”

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

A presente pesquisa integra o Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagens e Teatralidades – EliTe, da Universidade Federal do Paraná — e tem como objetivo compreender de que formas se estabelecem os processos do ato artístico/docente de artistas professoras e artistas professores que atuam na educação básica, e as produções de sentidos provenientes desses diálogos que se colocam como ato estético. Os pressupostos teóricos de análise utilizados se apoiam na perspectiva da análise dialógica do discurso em Bakhtin e o Círculo, a partir dos conceitos de ato/atividade/singularidade/sentido/autoria/enunciado. Para isso utilizei os estudos de Bakhtin sobre a filosofia do ato, o pensamento não indiferente, ato estético e singularidade/autoria (2010, 2011, 2015, 2019, 2016, 2017); a palavra como signo/filosofia da linguagem em Volóchinov (2017); o conceito de ato ético e a responsabilidade do sujeito em Sobral (2019, 2014, 2008, 2018, 2009); e a dimensão verbo-visual em Brait (2013, 2017, 2014) e Gonçalves (2012, 2018, 2014). Os procedimentos metodológicos envolveram, em um primeiro momento, a análise dos dizeres das artistas professoras, artistas professores e estudantes. Em um segundo momento a análise verbo-visual das materialidades enunciativas, ancoram-se na perspectiva dialógica do discurso. Para a produção dos dados, foi utilizada a conversa como metodologia de pesquisa em Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), com base nas orientações da metodologia da conversa como postura dialógica. Para isso houve a organização, a apresentação e análises dos dados durante o ato dois e três deste estudo. As análises foram submetidas em duas dimensões iniciais: ato artístico e ato docente. As análises das falas permitiram dimensioná-las do seguinte modo: vida vivida (ética – singularidade) e mundo da cultura (estética – interação). O ato artístico e o ato docente foram importantes para compreender melhor como atuam em sala de aula as artistas professoras e os artistas professores em questão. Os dados que foram analisados apontaram para uma posição insurgente do ato como proposta pedagógica e também artística, visto que os sujeitos da pesquisa transpõem os lugares formatados da sala de aula, se colocam no risco constante da provocação dos conhecimentos como espaços dialógicos, relacionais, insistentes nas indagações, com o compromisso da ética, das questões estéticas, teóricas e políticas. As materialidades expressas pelo grupo de estudantes que participaram dos momentos da pesquisa, apontaram em um primeiro plano, tanto um espaço de sala de aula cheio de vida pulsante, caracterizado no ato pedagógico, quanto da identificação de uma atuação docente que afeta os processos de ensino de modo a instigar os tempos e lugares que são destinados a criação e a produção artística dentro da escola, identificada como ato artístico. No entanto, em um segundo plano, os dados tanto das artistas professoras, artistas professores, quanto do grupo de estudantes, revelaram por entre as tramas das palavras expressas, nas narrativas escritas, nas conversas, ou nas imagens construídas durante os processos de aulas, que a identidade de artistas professoras e artistas professores está para além da docência em arte e da atuação profissional de artistas, esta se encontra atravessada e no intervalo de ambas.

Palavras-chave: Filosofia do Ato; Ato docente; Ato artístico; Artista professora/Artista professor; Bakhtin e o Círculo nas artes do espetáculo.

ABSTRACT

This research integrates the Laboratory of Studies in Performative Education, Language and Theatricality - EliTe, from the Federal University of Paraná –and aims to understand how the processes of artistic and teaching act of artistteachers working in basic education are established, and the production of meanings resulting from these dialogues as an aesthetic act. The theoretical assumptions of analysis used in this work are based on the dialogical analysis of the discourse in Bakhtin and the Circle, based on the concepts of act/ activity/ singularity/ meaning/ authorship/ statement. For that, I used Bakhtin's studies on the philosophy of the act, non-indifferent thinking, aesthetic act and singularity/ authorship (2010, 2011, 2015, 2019, 2016, 2017); the word as a sign/ philosophy of language in Volóchinov (2017); the concept of ethical act and the responsibility of the subject in Sobral (2019, 2014, 2008, 2018, 2009); the verbal-visual dimension in Brait (2013, 2017, 2014) and Gonçalves (2012, 2018, 2014). At first, the methodological procedures involved analysis of the speeches of some artistteachers and students. In a second step, the verbal-visual analysis of the enunciative materialities were anchored in the dialogical perspective of the discourse. For the production of the data, conversation was used as a research methodology as in Ribeiro, Souza and Sampaio (2018), based on the guidelines of the conversation methodology as a dialogical posture. For that, there was the organization, presentation and analysis of data during act two and three of this study. The analysis happened in two initial dimensions: artistic act and teaching act. The analysis of the speeches allowed them to be dimensioned as follow: lived life (ethics - singularity) and world of culture (aesthetics - interaction). The artistic act and the teaching act were important to understand how the artistteachers in question act in the classroom. The data that was analyzed pointed to an insurgent position of the act as a pedagogical and also artistic proposal, since the subjects of the research transpose the formatted places of the classroom, put themselves at constant risk of provoking knowledge as dialogical, relational, insistent spaces in inquiries, with the commitment of ethics, aesthetic, theoretical and political issues. The materialities expressed by the group of students who participated in the moments of the research pointed out in a foreground, a classroom space full of pulsating life, characterized in the pedagogical act, as well as the identification of a teaching performance that affects the teaching processes instigating the moments and places that are destined to artistic creation and production within the school, identified as an artistic act. However, in the background the data of both artistteachers and the group of students revealed, among the plots of the words expressed, in the written narratives, in the conversations or in the images constructed during the class processes, that the identity of artistteachers is beyond the teaching of art and the professional artists performance, this is crossed and in the range of both of them.

Keywords: Philosophy of the Act; Teaching Act; Artistic Act; Artistteacher; Bakhtin and the Circle in the Performing Arts.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Entre Lágrimas e Cutículas_____	15
Imagem 2 - [Mal]ditos_____	24
Imagem 3 - O que eu vejo quase ninguém vê_____	25
Imagem 4 - Leminski: entre o azul e o amarelo_____	39
Imagem 5 - Visita Guiada_____	65
Imagem 6 - Workshops de jazz_____	68
Imagem 7 – Guido Viaro_____	70
Imagem 8 – Crônicas noturnas_____	75
Imagem 9 – Sobre. Amor._____	79
Imagem 10 e 11 – Sobre. Amor._____	88
Recortes 1, 2 e 3 – Sobre. Amor._____	92
Recortes 4 e 5 – Sobre. Amor._____	96
Imagem 12 - A gente se acostuma_____	109
Imagem 13 _____	111
Imagem 14 _____	111

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA -

_____126

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PESQUISA -

_____127

SUMÁRIO

ATO 1 ESPAÇO EXPANDIDO DE NARRAÇÃO – A NARRADORA TAMBÉM É PERSONAGEM_____15

1.1. Conversas sobre a pesquisa na perspectiva bakhtiniana de ato____32

ATO 2: ATO ARTÍSTICO: ARTISTAS DE TRAVESSIA – ENTRE O PALCO E A SALA DE AULA_____39

2.1. Artistas professoras e artistas professores na educação básica: quem são? O que fazem na escola?_____40

2.2. Caminhos metodológicos – o processo artístico como esfera da intersubjetividade – “... Como que eu vou buscar informações e experiências pra me nutrir como pessoa...”_____56

2.3. O acontecimento da experiência artística como ato singular_____64

ATO 3: ATO DOCENTE: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM SALA DE AULA____79

3.1 A autoria como processo de construção de singularidades_____80

3.2. A construção de uma poética em sala de aula e os processos de criação artística_____97

3.3. Os lugares e os tempos destinados aos processos de criação e produção artística na escola_____106

ATO 4: CIRCUNSTÂNCIAS PARA UMA CONCLUSÃO_____115

REFERÊNCIAS_____121

ANEXO 1_____126

ANEXO 2_____127

ATO 1 ESPAÇO EXPANDIDO DE NARRAÇÃO – A NARRADORA TAMBÉM É PERSONAGEM

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros, [...] tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles¹ recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 378).

Imagem1: *Entre Lágrimas e Cutículas*



Fonte: arquivo da autora. Peça Teatral: *Entre lágrimas e cutículas*. Teatro José Maria Santos, 2009.

¹Nessa pesquisa o gênero feminino será contemplado na escrita do texto, porém, preserva-se nas citações o gênero que cada autora ou autor especificou, por compreender que as citações fazem parte de momentos históricos diferentes, nos quais o gênero feminino não era ou não foi contemplado devidamente na escrita.

O processo de pesquisa me fez revisitar os caminhos que me trouxeram até este momento da escrita, porque penso, vejo e sinto que a escrita do presente texto se iniciou muito antes de me ver diante dessa folha em branco. Esta escrita também é parte indissociável não só do meu caminhar acadêmico, mas/e também dos meus caminhos profissionais, familiares, meus posicionamentos diante da vida e as imposições que me submeto.

Cada um desses caminhos me fez compreender as escolhas que fiz durante o presente estudo. Assim, retomar momentos da minha história se faz necessário para justificar os meus *atos* de pesquisa.

Aproveito para ressaltar que a palavra “*ato*”, utilizada em toda a extensão desta escrita, está situada na ideia bakhtiniana (no texto, todos os conceitos do autor serão identificados em itálico, conceito visto como noção, portanto, não fechado em seus aspectos, mas voltado para a compreensão do entrecruzamento de vozes), na qual a ação é diferente de *ato*, pois uma ação se refere às situações comportamentais e podem ser identificadas de modo mecânico ou intencional.

Já o *ato* corporificado neste estudo, diz respeito à assinatura do sujeito, a sua responsabilidade por inteiro diante do seu pensamento frente ao outro, portanto, no *ato* respondo pela minha assinatura. Já na ação, não tenho responsabilidade sobre ela, posso usá-la como falta de postura e de esconderijo diante da vida (FIORIN, 2016). No *ato* me situo na esfera do gesto ético, no qual me descortino, me revelo e me coloco no risco por inteira. Assim, o *ato vivido* interessa a esta pesquisa.

Meu primeiro *ato* de pesquisa, que tenho uma lembrança mais exata, surgiu na infância, mais precisamente na escola, na aula de ciências da primeira série, quando a Professora apresentou a turma três potinhos, um com terra, outro com areia e outro com pedrinhas. Explicou o processo de germinação de uma semente, enfatizou que o terreno propício para que a semente germinasse era a terra. Segundo a sua explicação era impossível a germinação na areia ou pedra.

Depois das explicações dadas, a professora colocou um grão de feijão

em cada potinho. Durante algumas semanas, uma criança da turma deveria regar os potinhos com a semente, lembro que os potinhos ficavam em frente a uma janela bem grande. Um dia, ao chegar à sala com a turma, estava lá um broto impertinente, balançando, nos aglomeramos para admirar, não o broto, mas a superfície da qual ele havia nascido.

Falávamos ao mesmo tempo, olhávamos para a Professora, fazíamos várias perguntas: “quem brotou ele aqui? Será que ele pulou de um potinho pro outro? A Professora disse que iria nascer na terra!” Não é que o danado do broto, para surpresa da Professora Fátima, nasceu por entre as pedras, o que seria improvável segundo suas explicações. Foi difícil acalmar a turminha, que tinha tantas interrogações na cabeça, o impossível da fala da professora aconteceu! Ela, também tinha interrogações na cabeça, não soube nos dizer com palavras o que havia acontecido e assim passamos à aula e aos dias, a observar o broto danado crescer e crescer por entre as pedras, sob o silêncio da professora. O broto da terra e da areia, nem deram sinal de vida... No recreio a gente continuava namorando o brotinho da janela e se perguntando, como ele nasceu ali?

Nunca esqueci esse acontecimento que efervesceu e estimulou tantas questões que ficaram adormecidas. Trazer esse fato neste primeiro momento da minha pesquisa me fez compreender que os dados de um estudo falam por si, não temos como antecipar respostas, ou direcionar as ações dos sujeitos da pesquisa. Isso torna o pesquisar uma atitude curiosa, provocadora de inquietações, um embate conflituoso entre o objeto pesquisado e o cotidiano que se impõe. Muito semelhante ao olhar e o sentimento que tive ao ver o broto danado e impertinente, surgindo por entre as pedras.

Aquela vontade de saber mais sobre a realidade que se apresentava, foi uma inscrição em mim, uma marca de que deveria ter uma resposta, e houve. O silêncio da nossa Professora nos dizia que ela estava tão surpresa tanto quanto nós, e naquele momento não sabia o que dizer, nem como agir diante do fato, assim o melhor foi passar para outra lição... E esquecer o acontecido... Esquecer nunca! O silêncio enunciativo da professora vez ou outra ecoava em mim, em especial diante de situações nas quais eu era chamada a me

posicionar, fosse em uma criação, escrita, brincadeira, fala... Como quando fui questionada em relação ao título de uma história que escrevi – Estradas e Caminhos - era a história de um homem que acordava todos os dias bem cedinho e fazia um longo percurso a pé, para plantar morangos mágicos.

A professora questionou o título do meu texto, não significaria “estradas” e “caminhos” a mesma coisa? Na ingenuidade dos meus dez anos, tive a ideia de escrever um versinho para justificar que a estrada era o espaço no qual o homem caminhava todos os dias, a sua ação mecânica, e o caminho, era a sua decisão, sua responsabilidade de plantar e dar de presente morangos mágicos para as pessoas. Claro que não foi desse modo que expliquei, mas a professora me entendeu.

No questionamento da professora entendi a importância da resposta responsável, não qualquer resposta, mas aquela que implica a compreensão do objeto, do outro, do nós, da minha *autoria* em criar uma resposta e da autoria da professora em seu questionamento.

Esse tempo de pesquisa me fez revisitar o meu próprio tempo de escola, me fez trazer à tona a estudante inquieta, que sempre estava envolvida no clube de poesia e na construção do jornal da escola, nas aulas de teatro — não que tivesse aula de teatro na escola, porque não tinha, mas fiz um combinado com a Professora Leda de Língua Portuguesa, que todas as quintas-feiras apresentaria uma cena no início da aula para a turma da 5ª série F, e dali por diante, surgiu o grupo de teatro da escola —, a menina inquieta escrevia as peças de teatro, atuava e dirigia suas colegas de turma, (era um grupo de meninas, porque os meninos acreditavam que por serem meninos, não deveriam fazer teatro...).

Assim, reconheci que de um modo não convencional, sempre me coloquei diante da vida como artista e como professora. Hoje reconheço o que aquela menina inquieta já me dizia: sou uma *artistaprofessora*! Nomear a minha atuação como artista e professora, indicando a junção entre ambas às atuações, isto é, *artistaprofessora*, é reconhecer nos meus processos de práticas pedagógicas, artísticas e de pesquisas que uma atuação não se sobrepõe à outra, mas se entrecruzam, dialogam e expandem a visão de palco e elevam as

interlocuções entre a teoria e a prática cotidiana da minha atuação, tanto em sala de aula, quanto no palco.

Desse modo vou me referir neste estudo utilizando essa nomenclatura, ou seja, *artistaprofessora* ou *artistaprofessor*, pois não compreendo essa atuação da qual faço referência como um binômio, isto ou aquilo, mas a atuação artística e docente da qual falo se dá no diálogo do que se caracteriza como ato docente, ato artístico e criação artística, o ato que compõe o fazer docente e artístico não é o que diz “eu sou assim”, como determinismo, esse não integra a motivação do ato do qual fala Bakhtin (2011), mas é o que diz, “porque sou assim”: “[...] Daí a liberdade ética do ato: este é determinado pelo ainda-não-ser, pelo antedado dos objetos, [...] suas fontes estão no porvir e não no passado, não estão no que existe mas no que ainda não existe. [...]” (BAKHTIN, 2011, p.129).

O ato relacionado a ética e a estética é como uma estética relacional, ou seja, entre sujeitos. A ética desvinculada da moral, mas voltada a identidade do sujeito, porém não um sujeito fixo, o porquê sou assim, como um sujeito de possibilidades, sobre o que eu posso falar e ser em ato no mundo (GONÇALVES, 2020).

O *ato* docente, *ato* artístico e a criação artística que trato na presente pesquisa, diz respeito ao comprometimento autoral do ato pelo sujeito da ação e suas relações entre objetos, entre sujeitos e objetos, e relações entre sujeitos (BAKHTIN, 2011). Não trato aqui de sujeitos genéricos, mas situados em suas singularidades, portanto, compreendo o ato docente, ato artístico e a criação artística, como uma postura do fazer daquela ou daquele que age em prol de uma concepção relacional do sujeito. “Dessa forma, o ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo [...]” (SOBRAL, 2014, p. 21).

Não quero dizer com isso que o ato artístico, docente e a criação artística sejam a mesma coisa, porém, ao observar e também atuar como e com *artistasprofessoras* e *artistasprofessores*, compreendo, cada vez mais, que

existe uma inter-relação entre os atos artísticos, docentes e os processos de criação em arte.

No decorrer deste estudo, a concepção de *ato* estará mais próxima dos sujeitos da pesquisa e suas realidades de modo concreto. Assim, será possível uma melhor compreensão. Por ora, sigo narrando os tempos, lugares, situações e pessoas que me acolheram no meu caminhar.

Dessas andanças de menina de escola, fui para um curso livre de teatro e de interpretação para vídeo, porque o mesmo desejo que tinha por escrever tinha por interpretar personagens e mundos que eu desconhecia. Assim, chegou o momento do vestibular e de decidir o que seguir como profissão, então fui flertar com o direito (um desejo paterno, não meu), espionei o jornalismo, a publicidade, a engenharia genética, (que era um dos meus fascínios na adolescência) e o que ligava essas áreas, era a possibilidade de criar.

No entanto, esses palcos não me representavam, apesar de aguçarem a minha curiosidade e imaginação, não me tocavam com o entusiasmo que a arte me fascinava, pois meus interesses sempre se situaram no atravessamento entre a literatura, o teatro, a dança, as artes visuais e o cinema, mas uma em especial, a linguagem teatral, me permitia revisitar pensamentos, situar realidades em dimensões que conversavam com a vida, não a que eu vivia, mas a da dimensão da obra artística.

Logo fui para o Curso Superior em Artes Cênicas, da Faculdade de Artes do Paraná, atualmente é a Universidade Estadual do Paraná – Campus II em Curitiba. O que foi uma surpresa para a família, pois até então não havia artistas entre nós, e sabendo das condições, ou faltas delas, para a arte no Brasil, me foi advertido que teria que me responsabilizar por minha escolha em toda a sua extensão. Assim foi, já antes da graduação, assumi um trabalho de professora regente, para desenvolver atividades de ludicidade com crianças e adolescentes com necessidades especiais motoras, intelectuais e mentais em uma escola de educação especial em Curitiba.

Já no meu primeiro contato com uma sala de aula, me deparei com um

mundo à parte, pois aquela não era uma sala de aula que se assemelhava com o que eu já tinha vivenciado nos tempos de escola.

Os tempos de aprendizagem de uma criança ou adolescente com necessidades especiais são diversos, indo de uma resposta de prontidão, assim como uma resposta que pode levar uma semana, um mês, um ano, anos... Criar histórias, inventar personagens e situações lúdicas, foi um dos modos de me comunicar com mundos tão particulares e também de me fazer compreender melhor o silêncio da professora Fátima. Quase sempre me via nesse silêncio, pois a realidade expressa no cotidiano da escola superava o que a teoria apresentava como pesquisa sobre a educação. Foram cinco anos de muitas aprendizagens nesse ambiente escolar, de fatos que marcaram a minha visão não só sobre a educação, a arte na escola, mas/e principalmente, sobre como me aproximar de um outro *centro de valor*, “que é o outro?”, e isso foi possível através da *linguagem*. Porém, há de se pensar que essa linguagem não se dá só na oralidade, mas se faz nos gestos, no toque, intenções, olhares, pausas, sonoridades, movimento e, por que não, no silêncio.

Esse primeiro envolvimento com a escola, tanto como estudante quanto artista-professora, e o exercício da linguagem teatral em sala de aula marcou o meu fazer docente, a minha escrita, o meu olhar de pesquisa e artístico em todos os outros lugares nos quais trabalhei, estudei e nas minhas relações.

Quando terminei o Curso de Artes Cênicas em 2001, fui para a pós-graduação em Fundamentos do Ensino da Arte, na mesma Universidade e iniciei um estudo de caso sobre as novas tecnologias da comunicação e suas implicações na criação artística, a partir de uma peça teatral da *Lambrequim, Cia. de Teatro de Curitiba*, da qual eu era integrante. Foi nessa pesquisa que entrei em contato com o pensamento bakhtiniano, um contato inicial, mas carregado de significações, em especial no que diz respeito à identidade do sujeito, que se reformula diante dos seus contextos de vida, da sua comunicação com o outro e da dimensão daquilo que sou eu, o outro e o nós. Essa trindade implica compreender que o outro também é um outro centro de valor, expresso em singularidade.

Nesse período, já atuava na educação pública estadual com o ensino

fundamental e médio. Também, desenvolvia trabalho de formação de plateia e formação docente em linguagem teatral, para a *Fundação Cultural de Curitiba* (FCC), *Secretaria Municipal de Educação* (SME) *Secretaria Municipal de Saúde* e *Fundação de Ação Social de Curitiba* (FAS).

Em 2010 prestei a prova para o processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Iniciei em 2011 o curso de Mestrado em Educação na Linha de Cultura, Escola e Ensino. Nesse período desenvolvi a pesquisa “Do Drama ao Jogo: a compreensão de docentes da pequena infância sobre o Jogo Dramático”, orientada pela Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani, a qual abordava a compreensão de docentes da pequena infância sobre o conceito de Jogo Dramático, trabalhado na formação continuada de docentes e em sala de aula.

Durante o mestrado continuei na educação básica estadual, no ensino regular e especial, com aulas da disciplina de Arte, e em 2012 atuei como professora substituta na disciplina de Teoria da Encenação, do curso de graduação em Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná. Também no mesmo ano, passei em uma seleção interna da Universidade Federal do Paraná para atuar como professora pesquisadora no Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica, para as equipes diretivas e de coordenação das escolas públicas estaduais e municipais do interior do Paraná. Nesse trabalho de pesquisa foi possível identificar, mais uma vez, a necessidade de aproximação com o outro, da *linguagem* a ser expressa naquele contexto de formação de professoras e professores das mais diferentes áreas do conhecimento, e que atuavam na direção ou coordenação das escolas da educação infantil ao ensino médio.

Ver-me nesse contexto, assim como em todos os outros que já estive ou estou, e identificar que a *linguagem* é um ato de aproximação e acolhimento, é reconhecer que a *linguagem* só existe pela voz do outro (AMORIM, 2004). Mais uma vez me vi artistaprofessora nesse espaço de pós-graduação, pois as demandas de formação de docentes da realidade a qual me encontrava, apresentavam singularidades, as quais exigiram uma condução que imprimisse uma interlocução na linguagem para compreender realidades tão diversas.

Tantas realidades diferentes em um mesmo contexto de formação, como docentes que atuavam em comunidades quilombolas, educação do campo, ensino federal, escola de fronteira... Nisso entra a linguagem artística, ou seja, tratar dos temas abordados no curso, através da linguagem artística de análise da dimensão verbal e visual, possibilitou trocas e o entendimento de realidades tão diversas. Deixei esse contexto de atuação em 2016, devido aos cortes de verbas federais para o referido curso de formação continuada de docentes da educação básica.

Ainda na educação básica estadual, em 2017 fui convidada a orientar os cursos de formação continuada de linguagem teatral, em um Centro Estadual de Capacitação em Artes, tanto para professoras e professores, quanto para estudantes da educação básica, que cursavam o ensino médio de formação de docentes. Nesse espaço de formação artística, se intensificou o desejo de compreender mais profundamente o que sempre esteve na minha pesquisa e prática de artistaprofessora: compreender como se dão as fronteiras entre o *ato* artístico e o *ato* docente.

No ano seguinte, recebi um novo convite para fazer assessoria artística e pedagógica em um projeto de contraturno escolar, um espaço composto por estudantes de escolas públicas e artistas (que atuam em processos profissionais em companhias de dança e teatro), e também são professoras e professores das artes cênicas/visuais, pedagogia e sociologia. Tal grupo desenvolve pesquisas artísticas sobre os estudos do movimento, performances artísticas, narrativas cênicas, espaços colaborativos de criação e se apresentam como a primeira, e até o momento a única, companhia artística composta pela comunidade e por estudantes da educação básica pública no estado do Paraná.

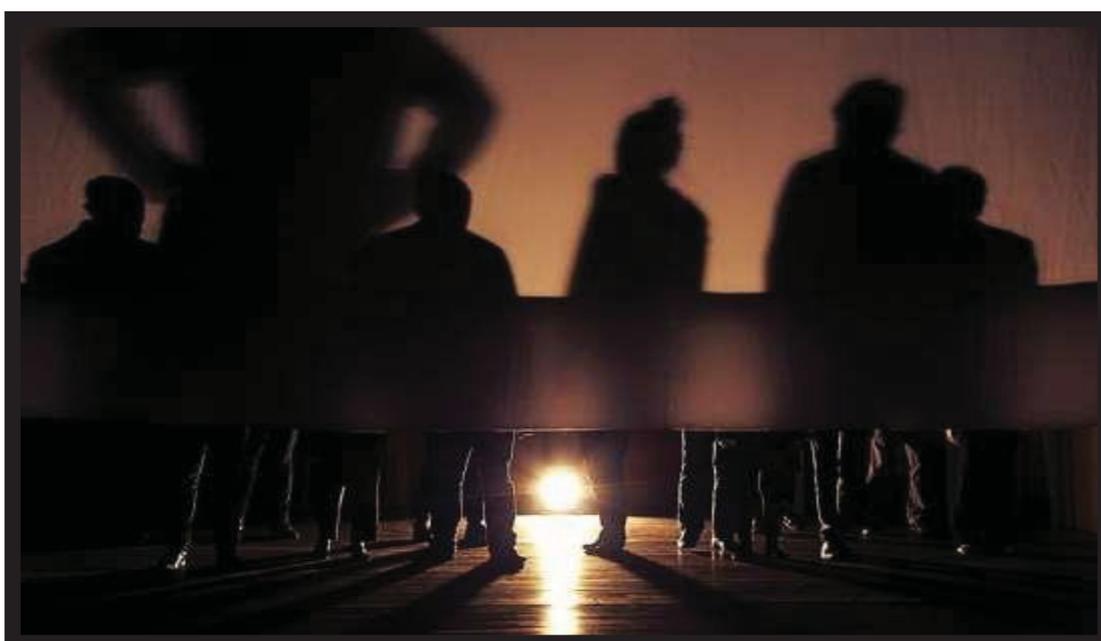
Concomitante às minhas experiências na escola como estudante, artista, pesquisadora e professora, nunca deixei o palco, tão pouco o teatro, pois a artista está na sala de aula, assim como a professora me acompanha nos trabalhos que desenvolvo no *Usina Coletivo Teatral*, que realiza pesquisas sobre os processos criativos, encenação e movimento. O Coletivo é composto por pessoas de diferentes formações acadêmicas e de vida, amantes do teatro,

que se propõem em conjunto a investigar a palavra no teatro, o movimento e a construção cênica. Esse coletivo integra um curso de formação em linguagem teatral, o qual faz parte do Centro de Criatividade da Fundação Cultural de Curitiba.

No mesmo centro, desenvolvo o *Laboratório de Dramaturgias e Encenação* com adolescentes de escolas públicas e privadas de Curitiba e região. A proposta é de estimular e promover a escrita (literatura dramática) de adolescentes, tendo como foco o cotidiano de cada participante. Todo o trabalho se volta para a compreensão do ato cênico e do ato cotidiano, e de como esses atos conversam durante a produção de dramaturgias e a transposição para o palco, a fim de criar discursos cênicos.

Para ilustrar melhor o trabalho desenvolvido com o *Usina Coletivo Teatral* e o *Laboratório de Dramaturgias e Encenação*, apresento as imagens 2 e 3. A imagem 2 trata da última cena do espetáculo “[Mal]Ditos”, que retrata e problematiza a complexidade da palavra em confronto com a realidade, já a imagem 3, traz o espetáculo teatral “O que eu vejo quase ninguém vê...”, que apresenta narrativas do olhar de cada adolescente sobre fatos do seu cotidiano e do cotidiano de longe, mesmo sendo de “longe” afeta o olhar de diferentes maneiras.

Imagem 2 - [Mal]Ditos

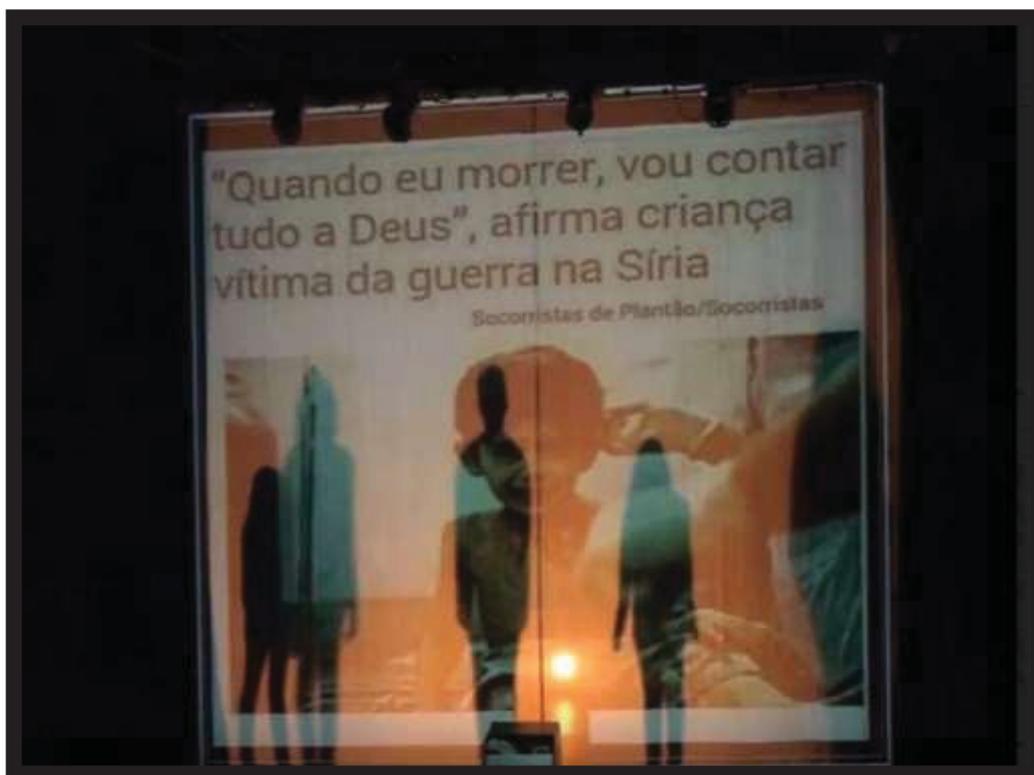


Fonte: acervo autora. Espetáculo teatral [Mal]Ditos, Teatro Cleon Jacques, Curitiba, 2018.

O processo de criação do espetáculo “[Mal]Ditos”, foi um processo colaborativo, no sentido da criação das narrativas construídas para as cenas. O que pode o teatro vai para além do trabalho estético da atriz e do ator, está na inter-relação com os demais elementos que compõem a cena, a vida e o público. Nesse sentido, partiu-se do ato pedagógico do teatro alemão em reconhecer nas atitudes cotidianas a ação de cidadania e a compreensão artaudiana de que o sujeito está para além de uma classe, ele também é singular. Foi com essa ideia que cada integrante da cena construiu sua narrativa, para trazer na palavra falada as contradições dos discursos que são construídos socialmente.

A seguir apresento a imagem 3, que retrata uma cena do espetáculo teatral “O que eu vejo quase ninguém vê...”.

Imagem 3 - O que eu vejo quase ninguém vê



Fonte: acervo da autora. Espetáculo teatral, O que eu vejo quase ninguém vê... Teatro Cleon Jacques, 2019.

Para esse trabalho foram realizadas sequências de exercícios cênicos em conjunto com a criação de textos, tendo como ponto de partida aspectos da

vida cotidiana e a compreensão do corpo como espaço de processos históricos e culturais, ao mesmo passo, o reconhecimento da sua singularidade tanto física, quanto simbólica. Os temas abordados pelo grupo de adolescentes não se restringiram somente aos seus cotidianos particulares, seus anseios próprios dessa fase da vida, mas também, atravessaram o quintal de suas casas e refletiram sobre os quintais nos quais habitam outras crianças e adolescentes. Esse encontro entre o palco e a sala de aula não se trata de um binômio, mas de compreender quem se é nesse *entre*, nesse espaço único de artista-professora, não sou uma coisa ou outra, sou constituída por ambas.

Foram os caminhos de vida do palco de teatro e de sala de aula, os quais narrei até esse momento (e tantos outros que não fizeram parte desta escrita), que me mobilizaram em 2017 para o Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa “LICORES – Linguagem, Corpo e Estética na Educação (PPGE/UFPR)”.² Nesse mesmo ano, passei a integrar o Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades – (EliTe/CNPq/UFPR)”,³ coordenado pelo Professor Doutor Jean Carlos

²LICORES – Linguagem, Corpo e Estética na Educação; linha de pesquisa vinculada ao PPGE/UFPR, tem como objetivo oportunizar investigações de âmbito sociocultural no campo da Educação para compreender processos pedagógicos em uma perspectiva dos significados associados comumente às técnicas e aos procedimentos educativos. Para isso, propõe a realização de pesquisas que procurem dar lugar, visibilidade e trajetórias, aos modos de anunciar sensibilidades, afetos e outros modos de vida; bem como, considera pertinente dar forma à construção de possibilidades de ser, de viver e se construir, na escola e nos contextos educacionais não escolares. Desse modo, a linha de pesquisa apresenta como objeto: a investigação das formas de expressão, comunicação e formação humanas, pautadas nos estudos da linguagem, do corpo e da estética, considerando os temas dos projetos de seus docentes, em suas potencialidades teórico-práticas na pesquisa em Educação” (PPGE/UFPR).

³“O Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (EliTe/UFPR/CNPq) iniciou suas atividades em 2014, integrando pesquisadores de diferentes espaços científicos da Universidade Federal do Paraná [...] e de outras instituições nacionais e internacionais, a saber: Universidade Estadual do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Regional de Blumenau, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade Estadual do Amazonas, Universidade do Acre, Universidade de Londres – Reino Unido, Universidade Paris VIII – França, Universidade de Antioquia – Colômbia, Universidade do Minho” – Portugal (GONÇALVES; GONÇALVES; FURHMANN; JUNG, 2019, p. 01).

Gonçalves, “O escopo temático do EliTe centra-se em possibilidades de investigação relacionadas às formas de expressão, comunicação e formação humanas, investigados sob a ótica da educação performativa, das linguagens e teatralidades” (GONÇALVES; GONÇALVES; FURHMANN; JUNG, 2019, p. 01). Fazer parte desse grupo possibilitou e me possibilita ter um olhar mais atento e humano sobre o que é pesquisar em Ciências Humanas, mais especificamente uma pesquisa que considera aquilo que sou eu e o fator perturbador do que é o outro em mim.

Revisitar o palco e as provocações geradas nele, palco esse visto de modo expandido que contém tanto a arte e a sala de aula, quanto a vida cotidiana, me faz privilegiada, pela graça da construção daquilo que sou eu, do que é o outro e do que é o outro em mim e eu no outro.

Os lugares dos quais eu fui parte ou nos quais ainda estou, me constituíram e me constituem. O encontro e as relações estabelecidas com as pessoas me permitiram essa narrativa inicial, como personagem de mim mesma,

Partindo da premissa de que a personagem é um habitante da realidade ficcional, de que a matéria de que é feita e o espaço que habita são diferentes da matéria e do espaço dos seres humanos, mas reconhecendo também que essas duas realidades mantêm um íntimo relacionamento, [...] (BRAIT, 2017, p. 20)

Portanto, narrar o já vivido e o que se vive é, de certo modo, remodelar espaços, redefinir a atuação e reestruturar a cena com outros olhares. Pois, ao revisitar fatos vividos, aquela menina que observava o broto de feijão e a mulher que escreve esta tese, são a mesma pessoa? Acredito que em certa medida sim, em especial na construção daquilo que constitui as duas, a menina e a mulher: o espaço de intervalo. Espaço que permite interlocução e compreensão de que a vida não é mera simulação, ela se situa como construção obstinada de uma personagem que a cada dia se reinventa nas suas posturas e imposturas, nos desejos e desistências, nos seus discursos ou silenciamentos “[...], ou seja, nas maneiras que o ser humano inventou para reproduzir e definir suas relações

com o mundo” (BRAIT, 2017, p. 20, grifo meu).

Assim, pensar nesse espaço de realidades que inventamos e vivemos nelas é necessariamente entrar no mundo da *linguagem* que tanto me instiga nessa pesquisa, a qual ramifica todo o percurso do presente estudo, pois falar em *ato*, que é o direcionamento dessa pesquisa é compreender as implicações da linguagem. Desse modo, apresento a pesquisa de tese, intitulada:

*DO PALCO À SALA DE AULA: DIÁLOGOS ENTRE O ATO ARTÍSTICO E O
ATO DOCENTE*

O tema geral deste estudo apresenta como interesse o *ato* artístico e docente de artistasprofessoras e artistasprofessores que atuam na educação básica e as produções de sentidos provenientes desses diálogos. Dessa forma, a centralidade teórica está ancorada nos estudos da Análise Dialógica do Discurso - (ADD) de Bakhtin e o Círculo — em especial aos conceitos de *ato*, *atividade*, *singularidade*, *autoria*, *estética* e *ética* — ao que se refere à visão interdisciplinar tanto da vida, quanto do processo artístico.

Centra-se também, na interlocução com a dimensão verbo-visual em Brait e Gonçalves, no que diz respeito “[...] a articulação entre a dimensão linguística – oral ou escrita e a imagem. [...]” (BRAIT, 2013, p. 43). Leva-se em consideração também o estudo do visual nos trabalhos de Bakhtin e o Círculo, em especial “*A filosofia da linguagem – Marxismo e Filosofia da Linguagem; [...] Autor e a personagem na atividade estética, de Bakhtin; [...] Arte e responsabilidade; [...] Para uma filosofia do ato responsável, Autor e herói na atividade estética [...]*” (BRAIT, 2013, p. 44 – 46 - 47 – grifos da autora).

A presente pesquisa se desenvolveu no contexto da Escola Pública Estadual do Paraná – Curitiba e Região Metropolitana, com 6 estudantes, 2 artistasprofessoras e 2 artistasprofessores atuantes no ensino fundamental, médio e contraturno escolar. A questão norteadora diz respeito a:

De que modo o ato artístico e o ato docente se dão na esfera escolar, e como os sentidos dessa atuação de artista professora ou artista professor implicam na produção artística das/dos estudantes da educação básica?

Para responder essa questão, recorro aos estudos de Bakhtin, mais especificamente a ideia do autor sobre *ato* que se caracteriza como evento único, que não se repete, e que implica em singularidade, portanto, situa o *ato* como existência humana. O processo metodológico de coleta dos dados foi pensado e realizado por meio de conversas, compreendidas neste estudo como metodologia de pesquisa,

Desta forma, é importante considerar que a metodologia não é (apenas) uma questão de método, de modos de fazer pesquisa. Vai além: está atravessada por quem somos e pelo lugar de onde pensamos. Tem a ver com a maneira como nos posicionamos diante do conhecimento e da possibilidade de sua produção. Ao falarmos de **metodologia**, com letra minúscula, afirmamos uma dialógica entre epistemologia, ética, política e método. Um caminho que se constrói e reconstrói no movimento de investigar, tendo em vista desafios, perguntas e respostas provisórias [...] (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 167 – 168 – grifos dos autores e da autora).

Por compreender que os sujeitos da pesquisa ocupam um lugar único e repleto de singularidade, portanto, sendo a conversa uma possibilidade do encontro com os dizeres de artistasprofessoras, artistasprofessores e estudantes. As análises das materialidades enunciativas foram direcionadas no entendimento das relações **da vida vivida** — ética que pressupõe a singularidade do sujeito — e do **mundo da cultura** — estética que implica nas interlocuções entre os sujeitos. Segundo Bakhtin (2010), a vida vivida e o mundo da cultura são universos que não se comunicam, no entanto, o *ato* singular para o autor é a possibilidade de religar a cultura e a vida, “[...] entre consciência cultural e consciência viva. [...]” (PONZIO, 2010, p.25).

Será expressa no desenvolvimento da pesquisa, a produção artística realizada por artistasprofessoras, artistasprofessores e estudantes, assim como, suas falas, imagens e escritas, que permitiram, através das materialidades que fizeram parte do presente estudo, a compreensão de como se dão os sentidos entre o *ato* artístico e o *ato* docente, e suas implicações na construção de trajetórias de vidas, do posicionamento ético e estético no cotidiano escolar e da arte.

A pesquisa apresenta como objetivo geral, analisar para compreender de

que modo o *ato singular* artístico e docente se dão e produzem sentidos nas produções artísticas das/dos estudantes da educação básica.

Os objetivos específicos dizem respeito a verificar como o *ato* artístico e docente mobiliza a autoria de estudantes em sala de aula; analisar os aspectos da singularidade no discurso enunciativo de artistas professoras e artistas professores no seu processo de atuação pedagógica e artística; identificar os elementos que aproximam as produções artísticas criadas na esfera escolar e artística, da dimensão da ética e da estética. Já do ponto de vista da hipótese, essa se sustenta na perspectiva de que o *ato* artístico e o *ato* docente são mobilizadores da criação e produção artística na escola.

A divisão do texto da pesquisa foi pensada em atos como já identificado no início deste texto, um conceito bakhtiniano, que se apresenta como foco da pesquisa e seus desdobramentos.

No segundo e terceiro atos estão: o *ato* metodológico, a descrição- interpretação-análise-autoria e as análises das materialidades identificadas no *ato artístico* e *ato docente*.

O segundo *ato* está dividido em três momentos interligados pela concepção de identidade e experiência artística das artistas professoras e dos artistas professores. O terceiro ato também está dividido em três momentos, que conversam entre si sobre autoria, singularidade, palavra signo, criação e produção artística.

A escolha por trazer as análises durante a conversa dos atos dois e três foi por entender que as materialidades expressas durante a pesquisa, se deram na interlocução com as ações artísticas e pedagógicas dos sujeitos deste estudo. Assim, o primeiro ato apresentou o espaço expandido da minha atuação como artista professora, pesquisadora, estudante e escritora de mim e dos meus caminhos.

O segundo ato — **Ato Artístico: Artistas de Travessia - Entre o Palco e a Sala de Aula**—, diz respeito à identidade dos sujeitos que se colocam em diálogo entre o ato artístico e o ato docente e o campo de atuação dessas

artistas professoras e desses artistas professores, tanto no que se refere aos aspectos do lugar físico, quanto simbólico. Também volto o olhar para o panorama de formação artística de professoras e professores da educação básica, na perspectiva da atuação e suas implicações no endereçamento e recepção do conhecimento como experiência artística e ato singular. Para isso, apresento o processo metodológico da pesquisa e a análise dos dados, os quais se referem ao *Ato Artístico*, e recorro aos estudos de Bakhtin (2010), aos seus apontamentos sobre os processos de separação da teoria e da concretude do ato, da cultura, da vida e da crise do ato contemporâneo.

No terceiro ato — intitulado **Ato Docente: Produção de Sentidos em Sala de Aula** —, apresento os dados da pesquisa e suas análises. As análises voltam-se às materialidades que indicavam o *ato docente*, ancoradas no conceito de *autoria, singularidade e acontecimento*, para compreendê-las como processos da formação de si mesmas/mesmos, da produção artística e dos aspectos dos processos criativos, desenvolvidos na esfera escolar.

Trago no quarto e último ato — **Circunstâncias para uma Conclusão** — o reflexionar das análises dos dados em diálogo com o pensamento de Bakhtin e o Círculo, e na compreensão de que o outro para Bakhtin é considerado nas circunstâncias, no caráter dialógico, nas intempéries do discurso, nas relações dialógicas e nas relações que se movimentam.

Portanto, os sujeitos e suas concretudes de ações, as quais se apresentam nesse último ato, se expressam através do meu encontro próximo e distanciado com a pesquisa, no meu olhar para compreender o sujeito em contato e em confronto com o outro, pois na perspectiva dialógica é necessário reconhecer que não há alibi, o diálogo se coloca como uma arena de vozes, para tanto, os sujeitos da pesquisa estão situados.

Que o esforço dialógico ao qual me coloco possa instigar perguntas e respostas. Que o diálogo aqui travado entre nós esteja prenhe de acordos, mas também desacordos, de provocações e compreensões, de conflitos não surdos, e de escutas atentas da palavra do outro.

1.1. Conversas sobre a pesquisa na perspectiva bakhtiniana de ato

Nesta seção, apresento a perspectiva de Bakhtin sobre a concepção de ato e suas interlocuções com o mundo vivido e o mundo da cultura, o qual permeia todo o presente estudo. Também discorro brevemente sobre Bakhtin e o Círculo, e suas influências nesta pesquisa.

Antes mesmo de falar da perspectiva de ato nesta investigação, se torna necessário situar o contexto no qual Bakhtin e o Círculo se inseriam socialmente. A começar pelo que se denomina o pensamento bakhtiniano, o qual não se construiu somente por Mikhail Miklalovich Bakhtin (1895-1975), se desenvolveu juntamente com as produções de diferentes intelectuais de diversas áreas do conhecimento, mulheres e homens que juntamente com Bakhtin, sofreram influências dos processos políticos/sociais da Rússia, em períodos distintos da história daquele país, e conseguiram formular produtivas discussões sobre os estudos da linguagem em uma visão singular.

O Círculo do qual Bakhtin era integrante, foi composto por uma rede de cientistas, artistas e intelectuais, provenientes da filosofia, da música, jornalismo, educação, biologia, história, literatura, artes plásticas, teatro, entre outros; que atuavam em diferentes cenários políticos, culturais e sociais. Essa diversidade de mentes pode ser vista refletida no pensamento bakhtiniano, no tocante à sua concepção de diálogo, de confronto de diferentes vozes manifestas no discurso.

Segundo Brait (2015), falar de Bakhtin e o Círculo implica um retorno ao passado, uma longa viagem, a qual se inicia em uma Rússia czarista, no final do século XIX e início do século XX. Um panorama cultural, social, político e econômico compreendido entre o descaso czarista: em um extremo, a total riqueza, e no outro, a extrema pobreza. O período entre 1917 a 1953, foi demarcado entre a Revolução Russa e a morte de Joseph Stalin. Concomitante a essa instabilidade social, as consequências foram o crescimento dos movimentos populares e os bolcheviques assumem o poder sob a liderança de Lênin e Trotski, criando assim, o Partido Comunista, o qual se caracterizou como um passo fundamental para a formação da União da República Socialista

Soviética.

Entre os fatos marcantes que passou Bakhtin, está a sua prisão em 1928, entre os aspectos em que se deu a sua prisão, esta foi marcada muito mais pela sua vinculação com a tradição ortodoxa religiosa, considerada não oficial, do que propriamente por questões políticas. Por conta desse fato, passou a viver exilado, mantendo alguns contatos no Círculo, entre suas andanças de exílio e retornos, foi proibido de lecionar em escolas, viveu a falta de emprego, a amputação da perna, viveu na periferia de Moscou, exerceu funções como economista contábil, trabalhou como professor de literatura, alfabetizador. Perdeu seus companheiros mais próximos, que em conjunto são os mais conhecidos do Círculo, Voloshinov para a tuberculose e Medvedev foi executado. Apesar da “vida”, Bakhtin conseguiu manter suas pesquisas, morrendo em 1975.

Esse panorama breve das condições sociais-políticas que envolveram Bakhtin e o Círculo são importantes para localizar as influências que marcaram seus estudos. Mas, contudo, o contexto de vida de Bakhtin não é menos importante, e as questões geográficas que interromperam momentaneamente a viva e produtiva rede de intelectuais do Círculo, também não o são menos importantes, pois as condições financeiras e prisões de alguns membros do grupo obrigaram, mesmo que circunstancialmente, alguns afastamentos. Esse contexto político, geográfico e de vida influenciou diretamente e profundamente em suas pesquisas.

Mesmo diante da intensidade do contexto político e cultural da época que viveu Bakhtin e o Círculo, das limitações e delimitações institucionais pelas quais passaram, e o contexto individual, isso não foi o bastante para que desistissem de produzir uma das correntes mais importantes do pensamento do século XX, que tanto foi recebida quanto rejeitada e redescoberta, marcando o caráter interdisciplinar das Ciências Humanas.

É necessário observar que todo esse contexto de vida fez com que Bakhtin concebesse a *linguagem* (um dos conceitos que ramifica o presente estudo) como concepção dialógica, assim como suas ideias sobre o sujeito e

sobre a vida são marcadas pelo princípio do *dialogismo* e da *alteridade*. “É impossível pensar no ser humano fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN, 1992, pp. 35 -36 – grifo meu). Desse modo, para Bakhtin a vida é um processo dialógico, portanto, a linguagem é a interação verbal entre sujeitos, essa interação é princípio fundador da linguagem, pois essa relação entre os sujeitos é construída pelos sentidos e significados expressos nessa interação.

Leva-se em consideração nesse sentido, a ideia de que a intersubjetividade do sujeito antecede a subjetividade, visto que a linguagem se dá na interação entre sujeitos. Portanto, Bakhtin “[...] aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade” (BARROS, 2005, p. 29).

Para tanto, é necessário pensar o que caracterizam os discursos. Esses se dão na interação e interlocução com a diversidade de vozes que se inter-relacionam na interação entre sujeitos, sejam essas de cunho linguísticos, de tipos discursivos, de gênero, e isso implica em Bakhtin considerar os tipos discursivos como o lugar que ocupa socialmente o sujeito da linguagem, tais como: sua profissão, sua localidade, sua condição econômica e demais fatores da sua singularidade e das realidades culturais.

Esse aspecto fundante da linguagem como interação e relação entre sujeitos que interagem entre si e com a sociedade, marca profundamente os sujeitos desta pesquisa. Elas e eles não só fazem parte de um processo de interação discursiva, mas também nessa relação nos construímos como produtoras e produtores de textos e contextos da pesquisa. Isto é, “o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos” (BARROS, 2015, p. 29).

Assim, o desenvolvimento do presente estudo compreende os aspectos da comunicação e dos diálogos estabelecidos, não de A para B (emissor > receptor), mas da perspectiva bakhtiniana da interação verbal, no que se leva em conta também o aspecto extraverbal, no qual a presença da avaliação entre interlocutores se faz presente nos conteúdos expressos em forma de gestos,

pausas, entonação, olhares, memórias, conteúdos, que emergem nos contextos de falas entre pesquisadora e as/os participantes da pesquisa.

Nesse contexto, a minha responsabilidade com os sujeitos da pesquisa se deu na atenção aos seus gestos enunciativos, “O tom não é determinado pelo material do conteúdo do enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (a atitude para com sua condição social, para com sua importância, etc.).” (BAKHTIN, 1992, p. 396).

O não reconhecimento da dimensão dialógica do discurso, do não reconhecimento da singularidade do outro, no processo de conversação e do seu lugar único, é o mesmo que extinguir a ligação entre a linguagem e a vida. Portanto, os meus ouvidos e meu olhar não se deram de modo fixo para com os enunciados dos sujeitos da pesquisa, mas na compreensão da dimensão extraverbal implicada no verbal, no qual se inseriam nossas conversas, considerando que partilhamos “universos” semelhantes de atuação profissional e que compartilhamos conhecimentos e sentimentos. Assim, “[...] uma teoria de nada vale se não for pensada por sujeitos concretos, sem o ato singular e irrepetível de quem a pensa, a teoria se reduz à ordem dos possíveis, configurando assim um conhecimento incompleto” (AMORIM, 2019, p.12). Portanto, a teoria só faz e tem sentido se for vida vivida, do contrário não estabelece diálogos nem entre sujeitos, tampouco entre objetos, lugares e sujeitos.

A pesquisa em questão envolve o estudo da dimensão do ato de artistas de travessia, entre o palco e a sala de aula e, de acordo com Sobral (2014, p.11), “Toda a pesquisa que envolve o estudo dos atos humanos envolve dois planos, a saber, o dos atos concretos, [...] e dos atos como atividade, [...]”. Os atos concretos dizem respeito aos atos realizados, irrepetíveis por um sujeito concreto e definido, já o ato como atividade é o que é repetível, em comum entre vários atos de uma atividade.

Para as interlocuções da pesquisa com o conceito de *ato* faz necessário situar brevemente as fontes e as bases da concepção de *ato* formulado por Bakhtin. Segundo Sobral (2014), os textos que detalham a proposta de Bakhtin

se referem à “*Para uma Filosofia do Ato*”, escrito entre 1920-1924, o outro texto é “*O Autor e o Herói*” de 1920. Bakhtin empresta de Kant o conceito de ato e o reformula de modo radical. O conceito de ato também aparece em “*Arte e Responsabilidade*” (1920- 1924); “*O Problema do conteúdo do material e da forma na criação verbal*” (1924); e “*Discurso na vida e discurso na arte/discurso na vida e discurso na poesia*”, de Voloshinov (1926).

As bases fundantes do ato em Bakhtin são revisitadas totalmente a partir da ideia de ato em Aristóteles, na ideia da potência do ato como concretamente realizado, por um sujeito também concreto. Em Platão, ele se utiliza do fator ação, como mediação, entre atos possíveis e atos que se realizam de fato no cotidiano da vida. Em Husserl, se apropria do caráter material e histórico dos atos humanos. Bakhtin traz dos diálogos com Marx, não o sujeito de classe, mas o sujeito corporificado individual, não assujeitado à categoria (SOBRAL, 2014).

O que é central pensar em termos de *ato* na presente pesquisa é o aspecto de uma “arquitetônica da vida vivida” (SOBRAL, 2014), que apresenta sujeitos localizados e concretos. Ainda nesses termos, Bakhtin alerta para o fato de que:

[...] O ser humano contemporâneo se sente seguro, com a inteira liberdade e conhecedor, de si, precisamente lá onde ele, por princípio, não está, isto é, no mundo autônomo de um domínio cultural e da sua lei imanente de criação; mas se sente inseguro, privado de recursos e desanimado quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro da origem do ato, na vida real vivida (2010, pp. 69-70).

Dessa forma, o ato responsável do sujeito é se reconhecer em sua singularidade e sem desculpas, no aqui e agora, na sua ação concreta, na sua vida única. Não como mulher ou homem em uma categoria instituída socialmente para responder a ações institucionalizadas, mas como uma mulher ou homem que assinam os atos cotidianos, participam concretamente e ativamente do processo da vida e não permitem margear-se por eles.

Nesse contexto e na perspectiva expressa sobre o ato que este estudo

se desenvolveu, caracteriza-se a vida concreta (o mundo vivido) e a criação artística (o mundo representado) como sendo dimensões que tratam do contexto de vida dos sujeitos desta pesquisa. Os elementos do ato que foram levados em consideração nas falas dos sujeitos pesquisados se referem ao sujeito em ato, o lugar de agir e o momento do agir. As análises dos dados tiveram como foco não somente o conteúdo do ato, mas a forma como esse se deu, ou seja, o seu lugar de produção, e o processo do ato em diálogo com a vida concreta e a criação artística.

Ressalto que o ato aqui não trata do ato acabado, “distante da vida concreta dos sujeitos” (SOBRAL, 2008, p.228), portanto, ato em processo de realização. Essa arquitetura do ato da qual trata Bakhtin (FIORIN, 2016), não faz dissociação do mundo da vida e do mundo da teoria, no entanto, reconhece que tais mundos não estabelecem comunicação pelo fato da teoria não conseguir apreender o evento único e irrepetível dos atos humanos. Ao apontar o distanciamento entre teoria e vida, identifica um pensamento voltado somente para o que é universal, sem levar em conta o ato singular.

Os pressupostos investigativos a que se referem a presente pesquisa, englobam características da investigação qualitativa, por identificar que tal abordagem, segundo Teixeira (2015), contribui para a construção de novos conhecimentos e teorias. Esse modo de investigação possibilita não só analisar o ambiente no qual se localiza o objeto de estudos, mas também como se processam as relações entre os sujeitos. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa parte de um interesse específico e apresenta características específicas na busca para compreender um ambiente, um acontecimento, no qual se processa a atuação humana.

De acordo com essa abordagem, as análises se dão de forma indutiva, isto é, se configuram a partir do diálogo com as materialidades dos dados, a fim de considerar, segundo Amorim (2002), que a pesquisa em Ciências Humanas não tem somente um objeto falado, mas também um objeto falante.

Nesse limiar entre aquela ou aquele que fala, ou que faz a escuta é que se insere o ato 2 — **Ato artístico: artistas de travessia- entre o palco e a sala**

de aula —, logo a seguir estão expressas as materialidades enunciativas correspondentes à identidade artística das artistasprofessoras e dos artistasprofessores e seus processos de formação, em interlocução com a arte e o ensino.

ATO 2: ATO ARTÍSTICO: ARTISTAS DE TRAVESSIA – ENTRE O PALCO E A SALA DE AULA

Se, por um lado, há tensão entre mundo único e diversidades dos mundos, por outro, eu sou, ao mesmo tempo, eu mesmo e diferente de mim, quando repito uma ordem transmitida, quando conto que me aconteceu ou quando conto um sonho. O discurso de cada um fabrica um interlocutor permutável e/ou diferente. (MELO, 2005, p. 182).

Imagem 4 - Leminski: entre o azul e o amarelo



FONTE: acervo do artistaprofessor 4. Leminski: entre o azul e o amarelo. Espetáculo de dança – Teatro Guaíra, 2014.

2.1. **Artistas professoras e artistas professores na educação básica: quem são? O que fazem na escola?**

Artista. Sujeito de interação

Professora. Sujeito de interação

Professor. Sujeito de interação

Artistas se colocam na vida através do seu corpo, na medida em que articulam palavras, movimentos, gestos, respiração, transpiração, que combinam sonoridades, formulam discursos ou desarticulam discursos.

Professoras e professores se colocam na vida através dos seus corpos, na medida em que articulam palavras, movimentos, gestos, respiração, transpiração, que combinam sonoridades, formulam discursos ou desarticulam discursos.

Sendo assim, são profissões que geram inúmeras interações humanas e estão na dimensão do ato artístico. É tomando como princípio a formação artística em que se situam os sujeitos desta pesquisa, com suas interlocuções entre a formação de artistas e formação de docentes. No entanto, para tais sujeitos, a sua formação ocorre no sentido de uma *Associação de Companheiros de Ofício*, (FEITOSA E LEITE, 2009). Tal sentido diz respeito à práxis da atuação profissional, isto é, não se separa a teoria da prática, as duas dimensões conversam e interagem no processo formativo.

No Brasil, a formação de artistas se dá através de cursos universitários, cursos de formação artística, cursos livres, oficinas, entre outros. Os cursos universitários estão dispostos em bacharelado, voltado para a formação de artistas profissionais destinados às linguagens das artes cênicas, artes visuais, cinema e música; já a licenciatura se volta para formação de docentes de artes ou as diferentes linguagens artísticas. Porém, em algumas universidades não existe essa separação, pois tanto a formação artística quanto a de docência são concomitantes e ou estão postas de modo generalista.

Esse panorama brasileiro de formação artística — seja no âmbito da formação de artistas profissionais, quanto de docentes — direciona os percursos de atuação profissional em sala de aula. Ainda hoje, a maioria das professoras e professores com formação artística se voltam para o ensino das artes visuais, sendo uma parcela bem menor de profissionais das artes cênicas e da música.

Outro agravante ainda da realidade educacional brasileira é a polivalência artística (atuação docente em diferentes linguagens artísticas). A professora ou professor necessita dar conta de transitar por diferentes linguagens durante o ano, para responder a um direcionamento curricular equivocado, e na maioria das vezes, o que se vê em sala de aula, por questões estruturais tanto físicas quanto de uma suposta facilidade, são aulas que se direcionam para o ensino da pintura e do desenho, tendo como único suporte uma folha A4 ou o caderno de desenho. Trabalhar com o desenho ou a pintura não é o implicador, mas o fato dessa prática ser recorrente nas escolas, o é.

Por mais que esteja posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas inúmeras revisões curriculares em âmbito nacional e regionais, a necessidade fundamental das especificidades das linguagens artísticas, o que se vê na realidade são documentos mortos, leis mortas que nunca se efetivaram na prática desde que foram instituídas.

A falta de compreensão em relação às especificidades da arte na esfera educacional afeta em muito a formação inicial e continuada de docentes. Pois tanto a forma generalista que são instituídos alguns cursos superiores voltados às licenciaturas artísticas, quanto o modo como vem sendo reformulado em âmbito nacional os currículos voltados ao ensino da arte nas escolas, favorecem para que haja uma polivalência na docência em arte, o que afeta diretamente as formações continuadas dessa categoria de profissionais, não há de fato uma formação contínua promovida por mantenedoras públicas que privilegie as linguagens artísticas de modo

específico.

A formação continuada docente, que deveria ser o foco permanente das mantenedoras do ensino público, é feita pelas profissionais e pelos profissionais da arte, seja na forma de troca de experiências entre pares, especializações, extensões, cursos de aperfeiçoamento e pesquisas financiadas com recursos próprios. A finalidade da arte está para além de limitá-la em um processo de trabalho artístico, está na ampliação e contextualização do seu lugar como arte na sala de aula. Considera-se então, que essa sala de aula não diz respeito somente ao que já está posto como sendo uma sala de aula, mas na compreensão de uma sala de aula expandida, ou seja, com tempos e lugares diversos que não se limita a um único espaço, tampouco, há um tempo preestabelecido.

Levar em consideração tal panorama da arte na escola é pensar sobre as produções artísticas que se situam tanto no palco quanto na sala de aula, esses espaços refletem o lugar que se coloca a arte hoje no panorama social, econômico, político e cultural no Brasil:

A arte continua no porão da sociedade.

A arte se expressa pelas frestas da cultura.

A arte se enviesa nos corredores.

A arte escoa. Revela. Insurge. Situa.

Ainda hoje a arte pede licença para acontecer, seja porque ela não foi pensada na arquitetura e nos currículos das escolas, nos referenciais e nos planos de governo, ou porque, cada vez mais, não se compreende a arte como conhecimento humano.

Assim, é necessário resgatar o que veio antes na formação de artistas-professores e artistas-professoras: a concepção tecnicista de educação. Por volta de 1950 no Brasil, tal concepção implicava na hierarquização do conhecimento em detrimento da interdisciplinaridade do conhecimento.

A educação tecnicista apresentava, segundo Pérez-Gomes (1995), três pressupostos: o primeiro se referia à contribuição da investigação acadêmica para o desenvolvimento da formação docente, mesmo que se afastasse da prática rotineira. O segundo pressuposto dizia que os conhecimentos da graduação preparavam as professoras e os professores para as demandas do cotidiano. Já o terceiro afirmava que havia uma ligação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e a aplicação técnica.

Os currículos pensados dentro desse modelo tendem a separar a dimensão teórica da dimensão prática, a vida do cotidiano, e a arte nem foi pensada nesse modelo. Esse processo global de formação inicial para a docência, teve como ideário uma visão aplicacionista do conhecimento, ou seja, estudantes passavam durante alguns anos a assistir aulas divididas por disciplinas e após um tempo decorrido da sua formação eram encaminhadas e encaminhados para estagiarem nas escolas, para aplicar o que aprenderam (TARDIF, 2006). Pergunto: a caso a formação de docentes hoje no Brasil está longe do exposto pelo autor? Acredito que não, ainda temos o mesmo formato, com alguns esforços em extrapolar o currículo posto, esforços esses realizados pelas professoras e professores que estão na função de formar.

Uma consequência dessa formação inicial é que quando começam a trabalhar, os novos professores veem-se obrigados, a trabalhar sem qualquer acolhimento institucional, aprendendo seu ofício na experiência prática, com decorrências imediatas. Nesse período de transição, entre a vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho, há um confronto inicial marcado pelo encontro com a dura e complexa realidade do exercício profissional, com a desilusão e o desencantamento dos primeiros tempos de profissão. Com a consequência desse “aplicacionismo”, muitos professores novinhos acabam desistindo do magistério nos primeiros anos da experiência profissional (FEITOSA E LEITE, 2009, p. 03).

Essa formação inicial baseada no aplicacionismo, sem levar em consideração a inter-relação dos saberes com a vivência do cotidiano, faz com que professoras e professores em início de carreira se vejam na obrigação e na urgência de cunharem por si só, meios didáticos e de formação continuada, os quais acabam por se estabelecerem no dia a dia da escola, com os erros e acertos, com os embates de todas as ordens, para

que o trabalho se realize de modo mais humanizado e menos mecanizado. Visto que, aplicar conhecimentos teóricos sem o crivo da experiência prática, leva “[...] a uma concepção de ensino vigente no país: ensino transmissivo, aquele em que o professor transmite um conteúdo ao aluno, entendendo-se esse conteúdo como algo fixo transmissível.” (SOBRAL, 2014, p. 18).

A escola não pode ser vista como um “universo” a parte do que acontece socialmente e culturalmente, mas como integrante dos processos históricos, culturais, econômicos, políticos, científicos, estéticos e éticos, como uma comunidade de aprendizagem. Para tanto, o ensino necessita de transposição, mediação, da simulação do objeto que se encontra fora da escola, para que esse seja apreendido através da mediação docente, pois não é possível ensinar tudo diretamente, sem utilizar instrumentos de mediação.

Quando os modelos de ensino se tornam rígidos, tornam também os objetos estáticos, em consequência temos um fracasso que perturba não só o ensino, mas também afeta a aprendizagem. Assim, transmitem-se modelos e não o que deveria refletir os modelos: o objeto (SOBRAL, 2014).

Diante desse cenário aqui expresso, cabe levar em consideração que a formação de artistas professoras e artistas professores é assunto recente na história brasileira, assim como o ensino da arte passou a ser obrigatório no ensino nacional, e fazer parte do currículo do ensino fundamental e médio, somente com a entrada em vigor da lei 5.692, de 1971, mas como atividade educativa, e posteriormente sua consolidação como disciplina, com a lei 9.394 de 1996. Em 1971 para designar as diferentes linguagens da arte, foi estabelecida a nomenclatura de educação artística, o que compreendia o ensino do teatro, dança, música e plásticas. No entanto, a então lei não pensou na formação de quem atuaria com essas linguagens artísticas em sala de aula.

Nesse sentido, a LDB 5.692/71, colocou a obrigatoriedade do ensino das artes, porém, não se levou em consideração que não haviam profissionais licenciados para atuar com esta nova disciplina, sendo criado anos depois da implantação da lei, os primeiros cursos universitários de educação artística (SOUZA, 2013, p. 29).

Importante ressaltar que antes da LDB 5.692/71 ser instituída, havia a LDB 4.024/61, que trazia em seu texto a disciplina de arte dramática, porém, não havia obrigatoriedade no currículo. No entanto, a oferta dessa disciplina nas escolas foi reprimida pelo Golpe Militar de 1964, todo o movimento que se propunha a inovação do ensino foi abruptamente interrompido. No caso do teatro esse classificado como inimigo do estado, as escolas que ofertavam aulas de arte dramática em 1968, foram invadidas e fechadas, muitas professoras e professores foram aposentadas e aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional (JAPIASSU, 2001).

Levar em consideração então, que todo processo histórico e cultural envolve a atuação profissional, é também considerar que até o presente momento a formação na docência e na arte carece de compreensões tanto na esfera⁴ acadêmica, quanto na prática profissional, visto que na formação docente se aprende a teoria primeiro e depois se aplica na prática. O contrário ocorre na formação artística, nesse caso, a teoria e a prática se dão ao aprender. Essa seria uma maneira de pensar o trabalho de artistas professoras e artistas professores dentro das escolas, e em sala de aula.

Pensar que a função do professor [...] é também estética, é assumir que sua voz mistura a educação e a arte, implica dizer que o ofício do professor vai além das atribuições que lhe dizem respeito nas construções históricas e sociais, pois ao dirigir um espetáculo, assina a obra como artista. Mas qual a postura desse artista? Qual o seu posicionamento diante de tal tarefa? [...] (GONÇALVES, 2019, p. 134).

A função da qual fala Gonçalves, aponta para uma formação de professoras e professores que se forja nas necessidades da atuação profissional, ou seja, não se limitam somente à formação inicial, elas e eles vão a uma busca constante de aprimoramento, seja do que devem melhorar

⁴Esfera aqui foi pensada conforme o conceito de esfera da comunicação discursiva em Bakhtin e o Círculo, “[...] O Círculo desenvolve o conceito de esfera para explicar a natureza e as especificidades das produções literárias. A posição do Círculo se constrói no diálogo com duas correntes teóricas da época: o formalismo russo e o marxismo. [...] a noção de esfera [...] é compreendida como um nível específico de coerções [...]” (GRILLO, 2014, p. 133 - 142-143).

ou das indagações que formulam diante do objeto de estudo, a fim de transpor o que já está posto em sua atuação. Imprime, desse modo, a total responsabilidade da sua atuação na dimensão de uma docência artística a qual não é única, pois se processa de diferentes maneiras, em cada profissional que se propõe a viver como *artistaprofessor* ou *artistaprofessora*.

Ao contrário da modelização estática que temos ainda na formação inicial de docentes, as profissionais e os profissionais que atuam artisticamente em sala de aula não atuam ao acaso, mas estabelecem em suas práticas uma assinatura do que fazem. Portanto, a arte se torna um ato estético e ético. Pois, “sem autoria ou assinatura, o trabalho do professor, não pode ser caracterizado como um ato” (AMORIM, 2019).⁵

Mesmo que na atualidade as discussões sobre a função docente em sala de aula sejam travestidas de profundas modificações, lançando novos olhares para a condição da docência, vale ressaltar que essas colocam a função docente sempre como, “aquela que salva a humanidade de um futuro atroz”⁶, “heróis e heroínas”, e cada vez mais se afasta da formação como processo histórico e cultural; ou pior, a docência virou reduto da área financeira, do mercado empresarial, moeda de troca nos planos governamentais.

Professorar o quê?

Professorar para quem?

Professorar

onde?

⁵AMORIM, Marília. Fala proferida durante a Conferência “Professor e seu Outro”, integrante da III Jornada do Laboratório de Estudos da Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades – EIIe – UFPR e Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação – UFPR, Curitiba, 2019.

⁶As aspas que serão utilizadas durante a composição do presente texto se referem a: “Bakhtin (2016) fala que o uso de aspas evidencia-se a presença de uma outra voz no interior do enunciado. Uma voz que o sujeito se apropria, à qual ele faz referência” [...] (GONÇALVES, 2019, p. 121).

Que “território” é esse que precisamos professorar em tempos difíceis? Que inimigas e inimigos públicos somos nós para que nos vigiem? Calem nossa voz? Nos submetam a um lugar que não pertencemos, nos subjuguem a uma condição à margem do processo de ensinar e aprender? Continuamos.

Nessa perspectiva se simula uma realidade e a projeta configurada, para que cada vez menos, a docência e a arte se desenvolvam na sociedade como mobilizadoras de conhecimentos, produtoras de realidades. A realidade expressa atualmente, se impõe como retrocesso fabril e industrializado, um retorno tecnicista dos saberes, como forma de controle e direcionamento social, estético, artístico, ético, sociológico, filosófico e cultural.

Os espaços de formação docente ganham, também, uma reconfiguração subjetiva em tempos que é preciso viver ‘(re) inventando mares de vida em abismos de morte’. Encontrar forças para formar e para permitir-se ser formado é, portanto, um ato de resistência. Aos leitores de primeira viagem, avisamos que o professor está em constante processo de formação, daí a necessidade de olhar para os espaços formativos sob a égide da investigação científica, da pesquisa em educação. Resta-nos saber como continuar pesquisando, porém, se o discurso (agora, também, o dito oficial) rebaixa a imagem do professor ao status de baderneiro e militante, reduzindo-o a figura de mensageiro ideológico e desvinculando-o cada vez mais do universo da ciência (GONÇALVES e SILVA, 2019, p. 2 – grifos da autora e do autor).

Portanto, hoje mais do que nunca, a professora, o professor e artistas estão no olho do furacão. Gonçalves e Silva (2019), nessa metáfora, propõem que as imagens forjadas da influência de docentes e também de artistas, como sujeitos que se colocam contra desígnios políticos partidários e religiosos, geram tamanha alienação popular, capaz de impulsionar olhares de suspeita e desconfiança do ofício exercido por artistas, professores e professoras.

Nesse sentido, existe uma lacuna em pesquisas que contribuam para repensar um sujeito desterritorializado, aquelas ou aqueles que ao se apropriam de determinados conhecimentos, não se colocam no mesmo lugar, mas se reconhecem em diversos lugares, sob uma ótica de trânsito nos diferentes tempos, espaços, realidades e ficções. Portanto, são sujeitos sem

a estabilidade de um território, mas que se colocam em busca constante de novos saberes, além dos já previstos e institucionalizados.

Ao se encontrarem como artistas, não se apresentam só como sujeitos que ensinam arte, mas e também, como sujeitos que inventam, que pesquisam, estabelecem processos de produção e criação artística, e que não abandonam o seu trabalho de *artista-professor* ou *artista-professora*, quando atuam com estudantes, e tão pouco deixam a docência quando estão no palco, e “já que não paramos, é preciso que nos reinventemos [...]” (GONÇALVES e SILVA, 2019, p. 3).

A função de *artistas-professoras* e *artistas-professores* implica em se estar constantemente em estado de movimento, em busca do desenvolvimento de novos jeitos de ensinar, de se colocar diante da vida, das pessoas, de apreender um bocado do que é ser gente, e se responsabilizar pelo cuidado de si em contínua formação. Mesmo enfrentando realidades adversas, mesmo que não reste nenhum artefato que contribua para reconfigurar o ofício de ensinar, mesmo que sobre um único suporte: o corpo; mesmo assim, esse será palco de resistência e luta, de ensinar quem está iniciando essa jornada de *artista-professor* e de *artista-professora* na tarefa *apolínea-dionisíaca*⁷ de compreender a vida na arte e na escola.

O que deveria ser relevante por parte de todo um sistema educacional em relação ao pensar artistas na docência, inclui saber quem elas e eles são, ao invés de supor que já sejam conhecidas e conhecidos nesse sistema. O esforço da escola deveria ser em se propor a conhecer os sujeitos que se apresentam em sala de aula como *artistas-professores* e *artistas-professoras*.

⁷Apolíneo no sentido de imposição linear, estático e fragmentar do conhecimento, e dionisíaco pensado como um festejo da apropriação do próprio corpo, do conhecimento interdisciplinar, espiralado, conectivo, ético e estético.

Saber quem são, abre um caminho de equidade no trabalho, com tempos e espaços que se voltam à produção artística. Não cabe no ofício da arte e da docência o sujeito genérico, mas o sujeito encarnado, situado, identificado, ao contrário de “[...] você está todo aqui, e em você não há mais nada e de você não há outra coisa para dizer” (PONZIO, 2010, p. 32).

Em outros termos, são sujeitos reais, participantes do evento histórico, isto é, a responsabilidade perante a atuação cotidiana na vida. Isso quer dizer o contrário à teorização transcritiva, as regras que não levam em consideração o contexto da singularidade, no sentido de saber quem se é no lugar em que se está. Para isso, é necessário um *pensamento não indiferente* (Bakhtin, 2010), no sentido que se preocupe a compreender o lugar único dos sujeitos que atuam artisticamente na escola, não lhes negando seu espaço individual, sua atuação caracterizada por atos responsáveis, que não são apenas ações desprovidas de sentidos e distantes da dimensão real da vida.

De nada adianta postular um sujeito abstrato, em nome do valor da generalização, se sempre se vai precisar atribuir um corpo a cada sujeito, e esse sujeito, e esse corpo é sempre concreto, imperfeito, infenso a generalizações. O sujeito geral da ciência puramente teórico precisa encarnar-se, em cada caso, em um sujeito concreto. [...] uma vez que não há sujeitos genéricos praticando atos genéricos, mas sujeitos concretos realizando atos responsáveis concretos (SOBRAL, 2019, p.155– 156).

Ser singular é agir do seu lugar.

Agir do seu lugar é se comprometer.

Comprometer-se é se responsabilizar.

Responsabilizar-se é sair do esconderijo.

Sair do esconderijo é se colocar ética e esteticamente diante da vida.

Pensar em um sujeito que não é genérico, e sim, concreto, é trazê-las e trazê-los para nossas conversas...

Quem são e o que fazem na escola as artistasprofessoras e os artistasprofessores desta pesquisa?

São quatro. Quatro que aceitaram e se colocaram presentes, atuantes e disponíveis para as interlocuções realizadas durante o processo de pesquisa. O convite para a participação na pesquisa, se deu pela identificação de que se tratavam de profissionais que têm formação acadêmica específica na área artística e na docência, também pela atuação profissional como artista, concomitante com a docência, e pelas produções artísticas desenvolvidas em sala de aula e no palco.

Os sujeitos que compõe a pesquisa serão identificadas e identificados como artistasprofessoras e artistasprofessores, acrescido de um número para diferenciar suas especificidades. Foi solicitado às artistasprofessoras e aos artistasprofessores que colocassem em um breve texto, como gostariam de serem apresentadas e apresentados na presente pesquisa. Seus dizeres foram transcritos no modo citação, pela compreensão do caráter de autoria de suas falas. Também trouxe para estas apresentações, passagens de falas (das nossas conversas) das artistasprofessoras e dos artistasprofessores, que identificam o seu fazer na educação e na arte, como seguem nas apresentações:

O artistaprofessor 1, é curitibano:

A minha formação nas Belas Artes em desenho, e o bacharelado em Artes Cênicas não se separam é o que define a minha visão de mundo e a leitura de imagem é o que me instiga e vem ao encontro do que preciso em sala de aula. Quanto às reverberações que o conteúdo tratado nas aulas pode fazer nos estudantes, não sei dizer. Para mim é o que é pulsante, o que me move. Para alguns reverbera nos atos cotidianos, nos filmes que assistem, nas pequenas ações. Eu me sinto sempre um provocador, e é isso que eu quero. A arte é desestabilizadora, tudo que eu puder usar da minha formação eu vou usar, a minha formação de ator, isso ajuda a sair desse amortecimento, é estar mais verdadeiro em sala de aula (ARTISTAPROFESSOR 1).

Licenciatura plena em desenho (EMBAP) e bacharelado em artes cênicas (FAP), professor de arte na rede estadual de ensino desde 1990, atuando como ator profissional desde 1994. Também ator/diretor da *Benedita Cia. de Teatro*, criada em 2005. Com experiência em teatro musical pelo *Projeto Broadway*, canto pelo *Conservatório de MPB e Escola do Ator Cômico* (ARTISTAPROFESSOR 1).

A artistaprofessora 2:

Por exemplo, eu tenho muita dificuldade. No começo meus professores me chamavam muita atenção pelo meu abdômen solto, eu vim da dança do ventre, então eu era muito molinha e tudo mais, então é uma coisa que eu percebo e que eu trabalho muito em meus alunos. Identifico as mesmas dificuldades, ou daquilo que eu vejo que é um déficit também, uma ausência de outras pessoas, ou até mesmo de amigos em alguma situação dessas de estar fazendo um curso, ou de estar se preparando para uma apresentação que eu também já tomo de base, como eu posso trabalhar isso? Porque isso seria interessante para mim, para eles também vai vir a ser. (ARTISTAPROFESSORA 2).

Maranhense, reside em Curitiba, formada em Dança Bacharelado/Licenciatura, pela UNESPAR-FAP. Professora do processo simplificado (PSS)⁸ do magistério do Estado do Paraná. Atualmente integra e coordena o grupo de jazz das Sashas. Já atuou em outras companhias artísticas, como o *EF Jazz Company* e o *Lê Cousa Contemporânea*. Premiada em competições, ganhadora de bolsas de estudos, participou de projetos viabilizados pelo *Ministério da Cultura*, como "Frágil" e trabalhos comerciais. Como Professora, ministrou diversos workshops, coreografias e também produziu o *Meraki Dance Project* em Curitiba com Lucija Velkavrh (SLO) (ARTISTAPROFESSORA 2).

A artistaprofessora 3:

⁸ Processo de contratação temporária de profissionais pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, para a educação básica estadual, a fim de ministrarem aulas que podem ser no ensino fundamental, médio, educação profissional, EJA e na modalidade de educação especial.

Então foi assim, pode até pensar, mas não tem muito a ver a sociologia com a dança, mas cara tem muito, eu me alimentava muito, e nesse ano a gente trabalhou com o anjo, (*Quando se Calam os Anjos*, espetáculo de dança) que tratava da desigualdade de gênero, violência contra a criança, tudo o que eu tava estudando para dar aula fazia sentido, não racionalmente, mas intuitivamente. Aí, no final do ano, se eu tiver falando... Eu adoro falar! Eu entrei na companhia no final de 2014, durante o mestrado, e foi uma coisa muito louca, o estar pesquisadora, eu queria entender, eu dançava, sempre dancei, as histórias que vieram da pesquisa foram muito fortes, tive que me segurar para não chorar, e o mestrado foi importante também pra eu entender, que eu estava num lugar muito errado de compreender os gêneros na dança, e o que as companhias apresentam ideologicamente, mais do que isso foi do tipo assim, tô do lado errado, pula pra cá! (ARTISTAPROFESSORA 3).

Natural de Curitiba mesmo, nasci aqui em 1986 e só fui pra Portugal (Guimarães) com 5 anos e voltei com 17 (2002), desde então estou por cá. Minha formação é em Ciências Sociais (Bacharela e Licenciada – UFPR 2012), Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA 2013), sou Mestre em Sociologia (linha de Cultura e Sociabilidades UFPR 2015). Cursei 3 semestres de Dança na Fap, mas não conclui (2012-2014). Estou fazendo Artes Visuais. Tenho a formação no método Pilates para matwork e bolas e rolos (Instituto *DeMarkondes*). Atualmente, estou atuando no Dancep (como professora e ensaiadora) e como bailarina tenho acompanhado os trabalhos coletivos dxs bailarinxs da *Curitiba Cia. de Dança* (onde todos estão hoje como voluntárixs). Nesse momento, estaria cumprindo dois editais ligados à dança no Paraná, na função de Socióloga (mas ambos estão suspensos, devido á Pandemia). Sou docente desde 2015, quando entrei no estado como professora de Sociologia e em 2016 já no Dancep; e como bailarina profissional, atuo desde 2006 em diversos campos, companhias, projetos independentes, eventos, ministrando oficinas, como bailarina, professora, coreógrafa e assistente de direção. (ARTISTAPROFESSORA 3).

Artistaprofessor 4:

[...] eu preciso estar em sala, eu preciso ter o contato diário com o processo docente, acompanhar, porque isso me alimenta enquanto artista, porque ali, aqueles bate-papos, identificar a relação social que o aluno traz né. Levar ele entender como que a arte é um fator determinante na sua formação, faz com que eu vá buscar ferramentas que me ajudem no processo de criação. Tem linhas, mas é uma mistura tão fundida, quase uma simbiose, que é muito forte. Agora a experiência artística

é fundamental, pra que eu pense o processo pedagógico, e ao mesmo tempo a experiência do tempo pedagógico, e daí do fazer pedagógico, de estar em sala, ela também é importante, acaba amadurecendo junto, então acho que isso é muito legal, quando você consegue ver o que nutre a arte e o que nutre a educação. (ARTISTAPROFESSOR 4).

Sou corpo, palavra, poesia, movimento, cômico, estranho, alegria e gente que se encanta com gente. Professor e artista da Dança, graduado em Dança pela UNESPAR – PR, Mestre em Educação pela PUC – Paraná. Realizei cursos livres em Nova York, Portugal, Espanha e Itália. Recebi o prêmio *Bom Exemplo* na categoria Educação – 2015, promovido pela RPC – PR. Também na categoria Melhor Coreógrafo no *Star Dance Galicia* — 2015 — Espanha. Professor efetivo de arte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; ministrei aulas em vários cursos de pós-graduação pelo Brasil; fiz consultorias artísticas e pedagógicas e sou criador do DANCEP – Grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná (ARTISTAPROFESSOR 4).

Participaram diretamente da pesquisa também, seis estudantes: um do ensino fundamental (9º ano), ensino regular de uma escola da região metropolitana de Curitiba, cinco do ensino médio e ensino superior, de uma escola central de Curitiba.

As falas aqui expressas pelos sujeitos da pesquisa, as quais compõem a questão de quem são (foi solicitado que escrevessem como gostariam de serem apresentadas e apresentados), e o que fazem na escola (dizeres que foram coletados durante nossas conversas), foram incluídas em suas apresentações por identificarem melhor a atuação artística e de docência de tais profissionais. Também, pela minha proximidade profissional com elas e eles; por compreender, conforme nossas conversas, o que era mais pulsante em suas atuações e que interligavam o processo da arte à docência e vice-versa. “É o enunciado que possibilita os estudos que têm o homem como objeto de pesquisa. Partindo do enunciado, os diálogos com a natureza, com as relações, com as maneiras de ser e estar no mundo são possíveis” (GONÇALVES, 2011, p. 47).

A escolha por trazer na apresentação os dizeres dos sujeitos da pesquisa, compreende que o ser e o estar no mundo são provenientes da intersubjetividade do sujeito que atua no mundo e no seu mundo em particular. “[...] quando nós

cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo [...] (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1997, p. 122-123; tradução de VIANNA, 2019, p. 23)⁹

Na tarefa de apresentar os sujeitos do presente estudo, não me cabe explicá-las ou explicá-los: quem são, como estão, como atuam. Explicar pressupõe um sujeito em contemplação de uma coisa muda (FARACO, 2009). No entanto, a perspectiva bakhtiniana sobre as ciências humanas, direciona o meu olhar para a compreensão de quem são, como estão e como atuam.

A compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto (FARACO, 2009, p. 42).

Enquanto a explicação busca o necessário, a compreensão se debruça ao que é possível na interação entre dois sujeitos, entre duas consciências, uma investigação sobre o significado plural do mundo, visto por no mínimo dois sujeitos.

Portanto, é na tomada de decisão em relação à palavra do outro, e da compreensão que reside o significado do discurso, que as análises emergem nesta pesquisa. É na palavra delas e deles que se encontram o *sujeito dialógico*, ou seja, o como o sujeito se constitui no mundo social, em uma realidade linguística, num mundo de vozes, de relações, que ora convergem e ora divergem, “[...] É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros” (FARACO, 2009, p.84).

A construção desse sujeito social se constitui de um povoado de vozes em suas múltiplas relações e de suas harmonizações e entrecioques, tanto internamente quanto externamente, em duas categorias do discurso: uma

⁹No original: “[...] Al arrancar la enunciación de este suelo real que la alimenta, perdemos la llave de su forma, así como su sentido [...]”.

interna e centrífuga e outra externa e centrípeta (FARACO, 2009). A primeira, permeável fronteira, se abre continuamente para as interseções e mudanças, já a segunda é impermeável, é da resistência, é a palavra de autoridade.

São os diferentes modos de funcionamentos dessas vozes que constituem o sujeito dialógico, ou que o constroem socioideologicamente, e nessa constituição embativa do mundo interno e externo, que se inter-relacionam os enunciados como discursos citados.

Os dizeres das/dos participantes deste estudo, já são pistas para entender que várias questões já emergem para as análises dos dados. No entanto, a multiplicidade das vozes que englobam as materialidades aqui expressas, certamente não será possível de alcançar em sua totalidade, mesmo tendo uma escuta atenta em relação aos enunciados da pesquisa, pois não é possível dar conta da diversidade de tudo que se enuncia na materialidade dos dados.

A relação que se estabelece com os dados é uma relação dialógica, segundo Faraco (2009), “Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social**” (p. 66 - grifo do autor). Em outras palavras, é nessa posição de sujeito social que é possível acolher o discurso, refutá-lo, confrontá-lo, ou seja, buscar o sentido profundo da palavra da outra pessoa, e com isso, estabelecer posições avaliativas.

Tal justificativa se torna mais compreensível na exposição dos caminhos metodológicos estabelecidos e percorridos durante a pesquisa. Desse modo, as seções seguintes — **Caminhos metodológicos - o processo artístico como esfera da intersubjetividade e O acontecimento da experiência artística como ato singular** —, situam tanto o processo metodológico, quanto os posicionamentos de análises dos dados ancorados na perspectiva da análise dialógica do discurso (ADD), proveniente do pensamento bakhtiniano. Com isso, ressalto que tal perspectiva demonstra

não se limitar a analisar somente a forma escrita ou oral, mas estabelece relações de análises também visuais, verbo-visuais e cênicas. Considera, assim, as esferas de produção e recepção em que são produzidos e assinados os enunciados.

2.2 Caminhos metodológicos – o processo artístico como esfera da intersubjetividade – “...Como que eu vou buscar informações e experiências pra me nutrir como pessoa...”

A complexidade de vozes da qual faz parte o sujeito dialógico, o coloca ao mesmo passo em relações múltiplas e também contraditórias, a sua relação se processa de modo intersubjetivo com o mundo, evocando assim embates com o que é ideal e o real na sua concepção sobre as coisas da vida.

Sendo assim, há necessidade de compreender as especificidades que compõe o sujeito como singular, isto é, levar em consideração que tal sujeito faz parte de um contexto específico para tal estudo, assim, trará discursos daquela realidade pesquisada e dos sentidos atribuídos no processo de conversas. De outro modo, “A natureza da teoria guarda relações com os temas /perguntas gerais: O que existe “lá fora” no mundo social? Quais são as propriedades desse mundo? Que tipo de análise se pode fazer ou é apropriada a ele?” (GARCIA, 2017, s/p).

Desse modo, tais questionamentos me levaram a ter o cuidado ético e também estético, tanto com os sujeitos do estudo, sujeitos que “não poderiam tornar-se conceito uma vez que ele mesmo fala e responde” (AMORIM, 2004, p. 193), quanto com as realidades as quais se vinculam. Pois, o tratamento responsável, tanto da abordagem metodológica como do modo como se transcrevem discursos, solicita a necessidade de compreender que a transcrição também é, de certo modo, uma reescrita da palavra da outra pessoa, conforme Amorim (2004), se faz necessário se debruçar no esforço de “Como encontrar o outro, fazê-lo falar, como se fazer ouvir, compreendê-lo, traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... [...]”

(AMORIM, 2004, p. 31).

Durante o processo de conversas com as artistas professoras, os artistas professores e estudantes desta pesquisa, a produção dos discursos ora se deram no ambiente escolar, com alguns sujeitos, e ora fora do espaço escolar, com outros sujeitos, (cafés, ambiente doméstico, teatro). Foram discursos orais, escritos, verbo-visuais, os quais expressaram processos de formação de vida bastante particulares e permitiram identificar o quanto à presença da singularidade do sujeito se faz de modo imprevisível, se forjam nesse caso, em identidades permeadas pelas esferas artística e escolar.

Pois esse sujeito que constitui a pesquisa, “[...] justamente por ser outro, independente das interações [...] do pesquisador ou instituição científica, impõe seu caráter de desconhecido e imprevisível” (AMORIM, 2004, p. 30).

Para pensar como se processam essas identidades que se colocam no diálogo entre uma vida de artista e uma vida docente, trago os seguintes enunciados para refletir essa inter-relação:

“[...] Eu me sinto sempre um provocador e é isso que eu quero. A arte é desestabilizadora, tudo que eu puder usar da minha formação eu vou usar, a minha formação de ator, isso ajuda a sair deste amortecimento, é estar mais verdadeiro em sala de aula. [...]” (ARTISTAPROFESSOR 1)

“[...] então é uma coisa que eu percebo e que eu trabalho muito em meus alunos, identifico as mesmas dificuldades, ou daquilo que eu vejo que é um déficit também, uma ausência de outras pessoas, ou até mesmo de amigos em alguma situação dessas de estar fazendo um curso, ou de estar se preparando para uma apresentação que eu também já tomo de base, como eu posso trabalhar isso? Porque isso seria interessante para mim, pra eles também vai vir a ser.” (ARTISTAPROFESSORA 2)

“Então foi assim, pode até pensar, mas não tem muito a ver a sociologia com a dança, mas cara tem muito, eu me alimentava muito, e nesse ano a gente trabalhou com o

anjo, que tratava da desigualdade de gênero, violência contra a criança, tudo o que eu tava estudando para dar aula fazia sentido, não racionalmente, mas intuitivamente [...]” (ARTISTAPROFESSORA 3)

“[...] eu preciso estar em sala, eu preciso ter o contato diário com o processo docente, acompanhar, porque isso me alimenta enquanto artista, porque ali, aqueles bate-papos, a identificar a relação social que o aluno traz né. Levar ele entender como que a arte é um fator determinante na sua formação, faz com que eu vá buscar ferramentas que me ajudem no processo de criação. [...] Agora a experiência artística é fundamental, pra que eu pense o processo pedagógico, [...] quando você consegue vê, o que nutre a arte e o que nutre a educação.” (ARTISTAPROFESSOR 4)

O conjunto de enunciados expressa um elemento fundamental, que é se colocar em *ato responsável* diante do conhecimento, daquilo que eu já sei que me constitui, e é a partir disso que vou atuar, seja no palco, ou em sala de aula. Reconhecendo o campo de atuação, mas não se deixando subjugar por ele, pelo contrário, lançando mão dos recursos de formação. Aqui, nesse caso, da formação artística, como meio de se relacionar com o espaço da sala de aula, tão diverso e contraditório.

O *ato responsável* pode ser observado de modos diferentes nas falas: **“Eu preciso estar em sala, eu preciso ter o contato diário com o processo docente, acompanhar, porque isso me alimenta enquanto artista.”** Aqui, tem-se o reconhecimento da sua necessidade e o entendimento de como se dá o seu processo artístico, e de que a sala de aula é um campo que gera recursos para a sua atuação artística.

De outro modo em: **“Porque isso seria interessante para mim, pra eles também vai vir a ser”**, o reconhecimento de que se um conhecimento tem validade para mim e auxilia no meu desenvolvimento, esse também pode contribuir com aquelas ou aqueles com quem atuo.

Essa ativa posição de responsabilidade ou *responsiva* (BAKHTIN, 2016), diante da vida é orientada pela compreensão de uma realidade concreta, com sujeitos concretos, identificáveis, “[...] permeada, por sua vez, de uma visão de mundo, de uma atitude frente à própria vida real, vivida, concreta e socialmente

organizada” (VIANNA, 2019, p. 26).

Essa relação intersubjetiva, tanto do conhecimento, quanto da realidade de atuação e de formação, se processa de modo determinado, no sentido do reconhecimento de indivíduos reais, em situações históricas também reais, pode-se identificar no seguinte fragmento de fala “[...] **Eu me sinto sempre um provocador e é isso que eu quero. [...] tudo que eu puder usar da minha formação eu vou usar, a minha formação de ator [...]**”. Há uma relação de compreensão da esfera da arte como conhecimento, capaz de gerar choques e transformações, de possibilitar reações não previsíveis.

A atuação concreta em uma situação também concreta, com sujeitos concretos, exige uma *consciência participante* (BAKHTIN, 2010), isto é, não há espaço para a negação da própria singularidade, caso contrário, a condição, nesse caso, seria de uma vida impostora.

Ainda segundo Bakhtin, em relação a uma consciência que atua no real, no tempo histórico, esse microuniverso que trata da singularidade de cada pessoa é o que possibilita o reconhecimento do macrouniverso infinito do conhecimento. “Todavia é suficiente para nós encarnar plenamente e de maneira responsável o próprio ato do nosso pensamento, subscrevendo-o, para nos tornarmos realmente participantes do ser - evento a partir do nosso lugar único” (BAKHTIN, 2010, p. 111).

O agir com toda a minha vida é uma tomada de consciência, é uma posição diante da minha vida e em relação ao todo do meu mundo singular e cultural. É o agir no aqui e agora, se colocar em movimento do meu lugar único, me responsabilizando em cada experiência. Desse modo, produzir sentido na *vida-como-ato*¹⁰, logo se considera o ato da vivência cotidiana, do exercício da atividade e das experiências, a vida como ato se dá na sucessão dos atos vividos, vale ressaltar que a realização do ato independe de processo.

¹⁰ “[...] o centro da filosofia primeira de Bakhtin é a vida-como-ato, lugar dos atos-como-atos, e não transcrição teórica/técnica dos atos. O ato como ato se vincula com a ‘unidade histórica singular’ que é o ser-evento (não o ser como dado, acabado, mas o ser postulado, o ser em realização). [...]” (SOBRAL, 2019, p.43).

O posicionamento em ato se inscreve no mundo, em conformidade com Sobral (2019), “[...] não há para Bakhtin ‘processo’ no sentido de uma sequência de etapas, mas a ideia da realização do ato, de inscrição do ato no mundo, independente de passos, etapas ou sequências. [...]” (p. 47).

Portanto, não é o mundo teórico que processa a tentativa de aproximação e unidade desse mundo particular com o mundo da arte, da ciência e da vida — os quais são elementos da cultura, mas o mundo da vivência única, irrepitível, do *ser - evento*, o da singularidade do sujeito que atua na vida, não como alguém que foi simulado em uma dada realidade, mas como aquela ou aquele que é real e realizável. Então quando o artista-professor diz “**Eu me sinto sempre um provocador e é isso que eu quero**”, não expressa só sua posição e condição de palco ou de sala de aula, mas o seu centro de valor, que é único, o qual foi forjado na sua experiência única na condução dos seus atos no mundo vivido.

Para um melhor entendimento:

Inevitavelmente é no mundo vivido como singularidade, no mundo da *vivência* única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide; é daqui que participa do mundo em que a vida é transformada em objeto e situa a identidade sexual, étnica, nacional, profissional, de status social, em um setor determinado do trabalho, da cultura, da geografia política, etc. (PONZIO, 2010, p. 21).

O empreendimento que unifica o mundo da vida e da cultura é o ato singular, que não se nega a participação decisiva na vida, de modo não indiferente, reconhecendo o seu papel responsável e não genérico sobre os atos de vida, realizado do seu lugar, do lugar que ocupa no mundo e não de todos os lugares.

Para refletir sobre esse lugar único e da vivência única, trago o conjunto de enunciados que tratam da arte como mobilizadora e não indiferente às demandas de uma vida cotidiana:

[...] a minha formação de ator, isso ajuda a sair deste amortecimento, é estar mais verdadeiro em sala de aula.

Então foi assim, pode até pensar, mas não tem muito a

ver a sociologia com a dança, mas cara tem muito, eu me alimentava muito [...]

[...] Agora a experiência artística é fundamental, pra que eu pense o processo pedagógico, [...] quando você consegue vê o que nutre a arte e o que nutre a educação.

Os enunciados deixam transparecer que existe um ponto em que os conhecimentos se tocam e, de certo modo, se chocam com a realidade e com o universo de vozes que permeiam, entrecruzam e atravessam as experiências de cada artistaprofessor e artistaprofessora. É possível compreender melhor a partir dos seguintes trechos de falas: **“a minha formação de ator, isso ajuda a sair deste amortecimento”**, **“pode até pensar, mas não tem muito a ver a sociologia com a dança e agora a experiência artística é fundamental, pra que eu pense o processo pedagógico”**.

O primeiro trecho de fala traz um pano de fundo, que é o ambiente escolar como lugar de **amortecimento**, no qual a sua identidade artística pode ser absorvida por esse ambiente de modo indiferente. Ou seja, essa identidade de artista em sua alteridade é apagada, passa a ser vista na escola como aquilo que não reconheço, não sei o que é, e assim, passa a fazer parte de todo o resto. E do mesmo modo, aqui se “vigora a tolerância do outro, mas sempre como tolerância do outro que pertence ao gênero, do outro em geral, cuja diferença é da identidade do conjunto a que pertence” (PONZIO, 2010, 18), aqui no caso da escola, de um modo em que o conhecimento é transmitido e não realizado como unidade única, de uma consciência única, em um lugar único de atuação.

Desse modo, identificar que a sua formação de ator o ajuda a ser içado desse “mar de lamentos” (penso necessário, de certo modo, para aliviar o peso de se assujeitar a estar em um ambiente que não se quer, tampouco se acredita, no entanto, só lamentar não é suficiente para transpor de modo consciente o estar nesse lugar), que se tornou o ambiente escolar, como se pode confirmar na própria fala, **“isso ajuda a sair deste amortecimento”**. Assim reconhece sua singularidade como participação não indiferente, tanto na sua atuação artística, quanto de professor, configurando uma responsabilidade

sem álibis diante da realidade seja ela qual for. De um outro modo, em outra fala, **“agora a experiência artística é fundamental”**, o enunciado convoca a arte como princípio fundamental de formação humana, que segundo a outra parte do mesmo enunciado, **“pra que eu pense o processo pedagógico”**, e o que se viu na fala anterior a **“experiência artística é fundamental”**, para se pensar os contextos pedagógicos e que são muitos, tanto dentro da sala de aula, quanto em todos os cantos da escola em seus níveis diferentes.

[...] Cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepitível, cada existir é único. [...]. Se penso que minha singularidade como característica do meu existir é comum a todo o existir enquanto tal, sou já colocado para fora da minha singularidade única, eu mesmo me coloquei fora dela, e penso teoricamente a existência, isto é, não me incorporo ao conteúdo do meu pensamento; [...] Este reconhecimento da minha participação no existir é a base real e efetiva de minha vida e do meu ato [...] (BAKHTIN, 2010, p. 96- 97).

Esse ser que coloca Bakhtin, é efetivamente o agir de modo não indiferente, às realidades e configurações que são postas na realidade da vida e às quais se direcionam a submissão de um sujeito genérico, não identificado no racionalismo do sistema social. No entanto, Bakhtin nos convoca para uma filosofia da vida, do ato responsável, da eventicidade, do caráter inconcluso do ato humano, segundo o mesmo, “[...] seja o que for e em que condições me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que trate de um agir apenas interiormente” (BAKHTIN, 2010, 98).

O espaço físico e mesmo o simbólico que está posto tanto na escola, quanto na vida artística de artistas, que se colocam no diálogo entre o palco e a sala de aula, é uma “construção de um edifício”, arquitetado muitas vezes interiormente, mas como o caráter da arte é expressar, essa construção se projeta na realidade do cotidiano dessas profissionais e desses profissionais, confrontando ideias já concebidas pela escola sobre a arte, e as concebidas pela arte sobre a própria arte.

Então, essa falta de um território fixo de produção artística, que tanto não tem espaço real na escola, quanto não tem espaço no chamado circuito artístico, coloca as artistas-professoras e os artistas-professores em uma espécie

de condição de “apátridas” — compreendo a gravidade dessa condição, mas coloco essa referência por identificar que a produção artística na escola não tem um território propício para se desenvolver, tampouco é possível a compreensão da singularidade dos sujeitos que trabalham com produção artística na escola —, aquele ou aquela que por motivos extremos de condição social, política e cultural, se vêem obrigadas e obrigados a viver, literalmente, em um território de fronteira, no qual necessitam construir uma identidade a partir de um novo lugar.

Assim, artistas professoras e artistas professores se colocam no espaço fronteiro, lá onde a escola e o meio artístico não compreendem o seu modo de elaboração, execução e circulação. Esse espaço pode ser evidenciado no segmento de fala **“quando você consegue ver, o que nutre a arte e o que nutre a educação”**, esse é o espaço que não é visto, portanto, não reconhecido em um sistema institucionalizado de educação, tampouco é reconhecido nos redutos excludentes que foram transformados os espaços de produção artística.

Para reconhecer o que nutre a arte é se colocar no agir, no movimento constante da produção artística, o mesmo ocorre na produção pedagógica, e quando se trabalha na interseção da arte e da educação, esses processos são únicos, assim como únicos são os sujeitos da ação, “[...] a minha singularidade é dada, mas ao mesmo tempo ela existe apenas na medida em que é realmente atualizada por mim como singularidade, ela se dá sempre na ação, no ato, como o que me é dado para realizar; é ao mesmo tempo, ser e dever [...]” (BAKHTIN, 2010, p.98).

Essa é a atualização da singularidade da qual fala Bakhtin, que é se colocar no movimento de atualização daquilo que me é singular, para que efetivamente eu possa realizar o que me proponho como ser participante e em inter-relação com a vida real. Não há como manter uma singularidade sem essa participação decidida e decisiva diante da vida.

A necessidade de reconhecer que uma identidade singular, aqui nesse caso, se faz na compreensão do **“como que eu vou buscar informações e experiências pra me nutrir como pessoa...”**, expresso no enunciado dessa seção e que faz parte dos dizeres do artista professor 4.

Para uma melhor compreensão, a última seção do ato 2, apresenta e dialoga com as materialidades verbo-visuais e dizeres que foram solicitados as artistas professoras e aos artistas professores, que identificassem suas atuações tanto na arte, quanto na docência.

No acontecimento da experiência artística como ato singular, retomo e amplio as conversas sobre o sujeito dialógico, a singularidade do ato, e a individualidade defendida por Bakhtin, a qual é relacional. Assim como o pensamento não indiferente, como lugar de centralidade do sujeito, ou seja, no qual o sujeito se coloca de modo central nos três elementos da cultura: a vida, a arte e a ciência, (SOBRAL, 2019); também a construção de sentido no *inacabamento* do sujeito, como aquela e aquele que se relaciona com outros sujeitos.

2.3 O acontecimento da experiência artística como ato singular

As travessias pelas quais as artes são atravessadas em suas criações não são precisas, porém, são terreno fértil de inúmeras possibilidades para que se instaurem sentidos mobilizantes dos aspectos verbo-visual, considerado na dimensão da oralidade, do gesto, do cênico, da palavra, (BRAIT, 2013). Contudo, o caráter da linguagem não é capaz de limitar a necessidade de expressão de quem atua na vida e na arte.

Porém, não se trata aqui, de qualquer vida ou qualquer arte, mas ambas ancoradas em realidades que integrem a vida de modo singular, ou seja:

Isso me recorda uma crítica de Bakhtin a quem “escolhe” uma vida rotineira que recusa a arte e a quem pratica uma arte distante que recusa a vida. Dizia ele que a responsabilidade por essa vida sem arte e essa arte sem vida é de todos nós. Porque “escolhemos” a arte distante e ou a vida vazia, em vez de enfrentar as imprecisões das duas a fim de escapar a esse binarismo fatalista (SOBRAL e BOHN, 2016, p 13).

Colocar-se de modo não indiferente diante das imprecisões da vida e da arte é alinhar-se ao caráter ético e decisório de responder com a vida na arte, e de responder na vida, o que se aprendeu com a arte. Levando assim, a uma unidade da vida e da arte, daquela ou daquele que atua nas diferentes situações do mundo pensado e vivido.

Foi com o intuito de unidade que as artistasprofessoras e os artistasprofessores receberam o convite para escolherem uma imagem que pudesse representar/retratar suas vidas na arte e na docência, assim o fizeram como mostram as imagens logo a seguir, juntamente com as descrições realizadas pelos artistasprofessores e as artistasprofessoras:

Imagem 5 - Visita Guiada



FONTE: acervo da artistaprofessora 3 - “Visita Guiada” — Teatro Guaíra – Hall do Grande Auditório. Ação no Festival de Teatro de Curitiba - 2018.

O trabalho se caracteriza pela escuta de um texto, na voz da própria bailarina, que apenas a pessoa com o fone tem acesso, e a observação de sua coreografia perfeitamente decorada sob o áudio. Enquanto ouve sua voz, expondo seus modos de ver e se posicionar no mundo, assiste aos seus gestos em simultâneo, construídos com base no texto. A proposta desse trabalho, da Diretora e Coreógrafa Patrícia Machado, instiga a/o bailarina/ao desenvolver um texto em três linguagens distintas (escrita/verbal/corporal), que possam estar inter-relacionadas, criando assim possibilidades múltiplas de criação e leitura da dança. A leitura é distinta também para o/a espectador/a que vê a obra ao redor da bailarina sem acesso ao texto, e que

acaba compondo a própria narrativa através das ações que a bailarina propõe em sua performance (ARTISTAPROFESSORA 3).

Quando fazemos uma escolha daquilo que nos constitui em nosso atuar no mundo, isso vai muito além de uma definição limitante e limitadora da representação da extensão do que se é e se está no cotidiano da vida, com todas as implicações que isso possa significar. Pois não somos isto ou aquilo, mas estamos na passagem, no momento suspenso, no qual ocorre as inquietações para novas passagens, como representado na imagem selecionada acima pela artistaprofessora 3, temos nela uma artista/bailarina que se dispôs em seu ofício de atuar, e colocar seu corpo à disposição de uma caracterização, está destinada a uma ação orientada por uma direção artística. A artista/bailarina leva para a cena as outras que a compõem e os demais cenários que a constitui, pois esses são partes da sua vida na arte e da arte na sua vida.

Por outro lado, exteriormente o sujeito também é dividido, também é “mais de um” – no mínimo aquele que ele julga ser e aquele que os outros julgam que ele seja: ainda que se veja como uma “mesma” individualidade, o sujeito vê-se inescapavelmente no espelho do outro” (SOBRAL e GIACOMELLI, 2018, p.311 – grifos do autor e da autora).

Portanto, são pelas lentes das outras pessoas que nos constituímos, que temos um acabamento provisório¹¹, pois não conseguimos ver o todo de nós mesmas e de nós mesmos. Com isso, precisamos dos espaços de relação e interação que se estabelecem nos cotidianos de nossas vidas coletivas e individuais.

Essa provisoriedade da condição humana (SOBRAL e GIACOMELLI, 2018), se apresenta na imagem escolhida pela artistaprofessora 3, na produção

¹¹Acabamento provisório aqui é pensado no sentido de “Inacabamento é assim o princípio estético a partir do qual é possível considerar a *poiesis* do dialogismo como campo conceitual da estética bakhtiniana e do modelo artístico do mundo. [...]” (MACHADO, 2010, p.84).

de sentidos da cena escolhida por ela, para representar a sua condição na arte e na docência, ou seja, os sentidos que atribuiu na busca da unidade entre sua atuação como bailarina, na produção de uma dramaturgia corporal e escrita, no modo como se coloca na cena, e o quanto dessa relação artística está atravessada também pelo seu ser na docência, como expresso de outro modo, em um dos trechos de sua descrição sobre a imagem, “**Enquanto ouve sua voz, expondo seus modos de ver e se posicionar no mundo [...]**”.

O texto criado pela artistaprofessora 3 para sua apresentação artística não é objeto de análise desta pesquisa, porém, nesse trecho da descrição é possível identificar que a atuação artística está para além do palco. Ela está conectada pelas demais atuações na vida, sejam de modo pessoal, social, pela compreensão ou submissão a uma cultura, uma categoria de trabalho, pelas escolhas definidas para a construção de uma poética de vida. Contudo, tanto na escolha da imagem para definir sua atuação artística e na docência, quanto no trecho de fala, “[...] Ela reconhece que entre o possível e o realizável há um agente que faz escolhas, que avalia, que se compromete” (SOBRAL e GIACOMELLI, 2018, p. 313).

Esse comprometimento se dá nas interações estabelecidas no cotidiano, as quais se dão pela incompletude do que somos e fazemos, ou dos lugares e dizeres que nos compõem, pois não podemos ser, nem estar sem o olhar de acabamento de uma outra pessoa, mesmo que provisoriamente.

Ainda seguindo a ideia de unidade entre vida artística e vida docente, é que se apresenta a escolha da imagem feita pela artistaprofessora 2, e que se pode observar na imagem 6, a seguir:

Imagem 6 - Workshops de jazz



FONTE: Acervo da artistaprofessora 2 – Workshops de Jazz – São Luís – Maranhão – 2015.

Foi em 2015, uma semana intensiva de workshops de jazz, que ministrei em São Luís. Voltado para jovens/adultos que já tivessem vivência com dança e com o intuito de aprimorar o conhecimento em jazz (ARTISTAPROFESSORA 2).

Identificar o espaço de diálogo de uma vida na arte e na docência, fornece pistas de uma singularidade, ou seja, “[...] tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca.” (BAKHTIN, 2010, p. 154). Mobilizam-se desse modo, novas subjetividades para esse sujeito que se coloca na vida com novos signos de identidade. Uma identidade composta pelo exercício contínuo de que a visão completa de mim mesma ou de mim mesmo e que me dá contornos cotidianos, é construída pela visão das outras pessoas do meu convívio.

[...] O que faz Bakhtin dizer que “ninguém é herói de sua própria vida”. Somente posso me construir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem

acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retrato. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender. (AMORIM, 2014, p.97 – grifos da autora).

Sendo assim, se colocar como *artistaprofessora*, *artistaprofessor* não trata de uma atuação fixa, mas sim, trata de travessias enunciativas, expressivas e reveladoras de inúmeras vozes e histórias que se relacionam com seus espaços de atuação que, por sua vez, marcam um sujeito revisionário.

Portanto, o lugar do sujeito em atuação no palco da arte e no palco da sala de aula, trata de um lugar de construção de uma poética, de produção de sentidos. “Chamo de sentido às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (BAKHTIN, 2011, p.381). Propõe assim, interlocuções entre o sujeito, seus saberes e o seu lugar. “Trata-se, então, de um paradoxo, isto é, de um pensamento que se nega ao dedutivo e à categorização, mas se abre para um espaço entre aparecimento-desaparecimento, definição-indefinição, visibilidade-invisibilidade, no qual seja possível viver a experiência da passagem e do intervalo, [...]” (OLIVEIRA, 2016, p.122).

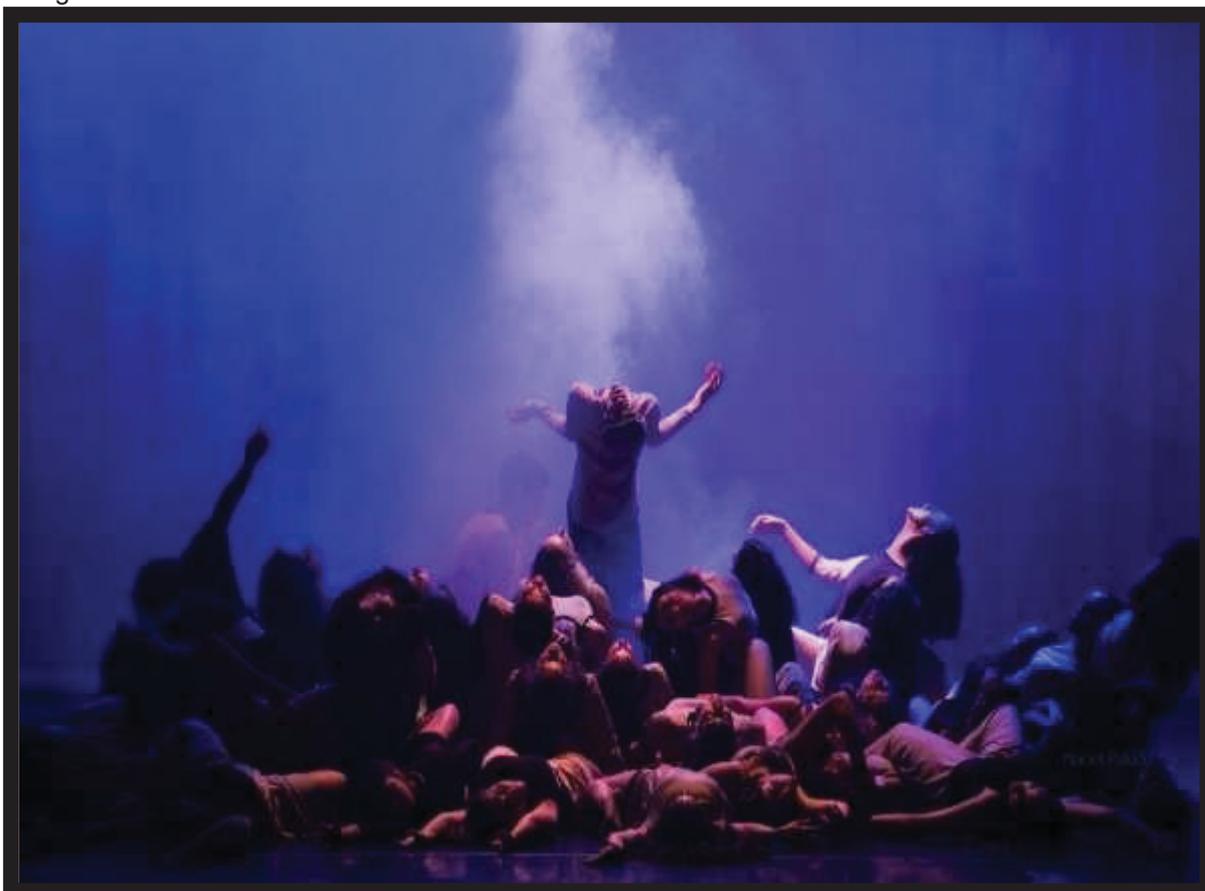
Esse espaço de atuação que se apresenta como a experiência de passagem, e intervalo, se torna, na maioria das vezes, incompreensível no cotidiano escolar, essa atuação de *artistaprofessora* e *artistaprofessor* marcada pelos deslocamentos de pensamentos, pela imprevisibilidade. No sentido de vivenciar essa atuação fronteira sem a necessidade atual de “[...] atravessar as linhas demarcatórias das fronteiras, sem atentar para o momento do deslocar-se, esse breve instante de suspensão entre o estar dentro e fora, simultaneamente” (OLIVEIRA, 2016, p.122).

Falar dessa atuação de fusão artística e de docência é também considerá-la produto de uma cultura, não um produto acabado, mas inconcluso, provisório, atuação esta que se desenvolve levando em consideração os produtos de sua ação: a formação humana e a produção artística. Desse modo, “[...] é fundamental a compreensão de que uma criação está sempre em uma relação de valores com outras pessoas, outros objetos, outras coisas. [...]”

(GONÇALVES, 2016, p. 228), e que por se tratarem de atuações que não foram previstas nos currículos das escolas, que não tem referenciais, trazem em si, elementos específicos, em decorrência de suas particularidades.

Desse modo, compreender a criação artística na sua inter-relação com os demais elementos da vida é concebê-la e situá-la no cotidiano da escola, como parte permanente do trabalho pedagógico. Essa concepção da arte em interlocução com a vida, pode ser identificada na escolha da sua representatividade feita pelo *artistaprofessor 4*.

Imagem 7 – Guido Viaro



FONTE: Acervo do artistaprofessor 4 – espetáculo de dança Guido Viaro – Teatro Guairinha, 2018.

Essa imagem se refere ao espetáculo Guido Viaro, uma obra de dança contemporânea com estudantes do Colégio Estadual do Paraná. A imagem representa um momento de criação do artista e professor Guido Viaro, um movimento onde as pessoas se transformam em tintas e suas histórias vão se mesclando à forma de ver do próprio artista. Pelas lentes do fotógrafo Thiago Fernandes, a imagem foi registrada numa apresentação

realizada no Teatro Guairinha no ano de 2018. Tenho afeição por essa fotografia, pois ela me remete às várias singularidades que trazemos no processo de criar ou olhar para o mundo, penso que a individualidade/unicidade é um reflexo das experiências que compartilhamos com os outros que atravessam nossas vidas (ARTISTAPROFESSOR 4).

A compreensão de que a ação pedagógica de artistas-professores e artistas-professoras é um ato artístico e um ato docente, que requer pluralidade de olhares, pensamentos revisionários, para que realmente se desenvolva um trabalho de criação artística dentro das escolas, que compreenda a diversidade impressa em uma criação, pois, “[...] A coletividade é, então, o centro de preocupação da criação artística, na qual ganha espaço de discussão a necessidade e compreensão da liberdade de criação do artista, calcada na relação com um *mundo a ser conhecido e provado*.”(GONÇALVES, 2016, p. 228 – grifo do autor)

Nesse sentido, Bakhtin (2011) compreende que a esfera social é um lugar de produção do enunciado, isto é, cada ação artística deve ser tratada especificamente dentro do seu contexto enunciativo, pois cada contexto produz seus discursos específicos. E aqui se enfatiza a atuação da artista-professora e do artista-professor que “vive por essência sobre fronteira: nisso está sua seriedade e importância [...]” (BAKHTIN, 2010, p 29).

A ação pedagógica dessas profissionais e desses profissionais, retirada e analisada fora dessa linha de convergência entre a vida artística e a vida docente, perde seu caráter de poética, já que não se estabelecem diálogos com os processos que compõem essa atuação que se coloca em travessia.

A imagem 6 não representa só o artista-professor 4, mas também todo um espaço que é necessário forjar dentro da escola para que a arte aconteça como arte na sua inquietação, tensões, desacordos e acordos, na sua presença incômoda, no seu sublime e no seu grotesco. Assim, “A experiência educacional: do que se fala? [...] em sentido amplo, um processo de aprendizagem que coincide com o processo de viver. [...] em sentido restrito, identifica-se com a experiência institucionalizada que encontra sua expressão mais forte no processo de escolarização. [...]” (GARCIA, 2017, s/p). A arte dentro da escola

não escapa dos processos disciplinares, das burocracias, dos compartimentos e das ideias pré-concebidas sobre a arte na escola.

Levar em consideração que a imagem 6 e sua descrição apresentam uma criação artística realizada na escola é algo singular, se observar que no Estado do Paraná, a única escola estadual que mantém uma escola de arte e com produções artísticas em todas as linguagens artísticas é a escola citada na descrição, isso tem relevância para se pensar na distância entre as propostas educacionais em formato de leis e referenciais, e essas em relação a realidade expressa dentro das escolas e os seus cotidianos.

Portanto, reconhecer o lugar no qual se está situada ou situado não quer dizer que se renuncie ao que se é, a sua realidade identitária, mas antes de tudo é “[...] conquistá-la, reconhecê-la e afirmá-la (responsabilizando-se por ela) em outro nível” [...]” (SOBRAL, 2019, p.150). Compreender a própria condição de se estar e ser na vida e na arte, implica reconhecer que tanto a vida, quanto a arte são atravessadas pelos diferentes aspectos determinantes da cultura, dos processos econômicos e ideológicos, nos quais se encontram os sujeitos e seus atos, indiferentes ou não indiferentes, os quais circulam em diversas esferas da realidade da vida cotidiana.

Ao retomar a imagem 6, está expressa em sua descrição não só afirmações gerais sobre a imagem, mas aspectos da singularidade do artistaprofessor 4 para uma melhor compreensão, na parte final do texto “**penso que a individualidade/unicidade é um reflexo das experiências que compartilhamos com os outros que atravessam nossas vidas**”. Essa passagem de fala corrobora para compreender o enriquecimento do sujeito em sua relação com os demais sujeitos, aos modos de constituição dos saberes, do dar de si para o outro e do outro para si. No entendimento do que Bakhtin não acreditava, em um isolamento total (SOBRAL, 2019), pois a individualidade do sujeito só propõe uma unidade quando apreciada o individual do sujeito (eu), para com o próprio sujeito, e dos sujeitos (eus) de relação, para com outros sujeitos de relação.

O sujeito da vida e da arte é composto por uma multiplicidade de vozes e

pelo atravessamento de diferentes discursos, também da necessidade contínua da construção relacional, entre o que de fato se produz e os modos e meios como se relaciona com o criado, essa questão se evidencia na seguinte fala da descrição da imagem em questão, **“Tenho afeição por essa fotografia, pois ela me remete as várias singularidades que trazemos no processo de criar ou olhar para o mundo”**. Essas várias singularidades não dizem respeito somente ao eu-para-mim, mas aos demais eus inscritos em mim, esses nas formas daquilo que apreendo dos elementos de uma criação artística, da própria relação com as demais pessoas, com a vida, com os sistemas culturais, ideológicos e políticos, portanto, requer um *agir dialógico* (BAKHTIN, 2010).

A ação não é individual e é sempre vista em relação de contraste com outros atos de outros sujeitos, envolvendo vários aspectos: a) psíquicos, de uma identidade relativamente fixada, absorvida de um “outro” no mundo concreto, b) sociais e históricos do ser-no-mundo do sujeito além de c) uma avaliação responsável que é feita por um que age com base na sua formação identitária e pelo efeito coercitivo de suas relações sociais (SAMPAIO, 2009, p. 48).

A complexidade da constituição e da atuação humana implica em compreender, no caso dessa pesquisa, artistas professoras e artistas professores na dimensão de textualidades, dialogicidade e esteticidade¹².

A perspectiva dialógica é, por natureza, dialógica e está, portanto, mais do que se imagina, instaurada como teoria que pensa a escola, a universidade, o professor, o aluno as metodologias, as didáticas, as organizações pedagógicas, os planos de ensino, [...]. O que é a educação senão um jogo de relações humanas? O que é o objeto de pesquisa em educação senão o próprio homem o próprio sujeito em relação com o outro? O que é fazer educação senão dialogar com o outro e nesse processo ensinar e aprender? (GONÇALVES, 2016, p. 221).

¹² [...] “O termo Estética evoca a concepção grega denominada de *aisthetique* e tem sua origem no verbo grego *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações” (JAPIASSU, 2007, p. 95). Também compreendido nesse estudo na dimensão bakhtiniana de estética, ou seja, a estética do processo criativo, a ideia do sujeito criador, que cria seus processos nos contornos que estabelece em suas experiências de vida e de arte, em relação com outras pessoas. Essa ideia de estética pode ser verificada nos primeiros trabalhos de Bakhtin, *Arte e Responsabilidade, para uma Filosofia do Ato Responsável, Autor e Herói na atividade estética* e *O Problema do conteúdo* (BRAIT, 2013).

Artistasprofessores e artistasprofessoras constroem e se apropriam de suas poéticas para criarem significados e sentidos — significados compreendidos aqui, de modo amplo, como os elementos da cultura, e sentidos visto de modo mais restrito, o que envolve o sujeito —, não só as suas existências, mas também para desenvolver a capacidade de se projetarem e dar sentido a suas histórias pessoais, culturais, sociais, e ampliar com isso as suas realidades. Pois, “a arte e a vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. 34).

A criação artística é um ato responsável daquela ou daquele que se propõe a desenvolvê-la, no entendimento de que a arte é parte integrante da vida, e da arte a vida não pode ser dissociada, na compreensão de que os aspectos que marcam a vida não são os mesmos da arte, mas colaboram para uma unicidade responsável.

Segundo Gonçalves (2010, p. 221 – grifos meus) “no pensamento bakhtiniano, só se pode conceber como objeto de pesquisa das ciências humanas o próprio homem e mais do que o significado, são os múltiplos sentidos de uma situação de enunciação que interessam ao pesquisador.”

Os sentidos trazem impressos marcas de trajetórias de vidas, de coroshistórias, de dizeres que revelam o individual e o coletivo, o fortuito, o permanente, os aceites e as recusas.

Ao me debruçar no esforço de compreender os retratos das artistasprofessoras e dos artistasprofessores desta pesquisa, me encontro também retratada nelas e neles, pois sei e vivo de certo modo suas trajetórias de ensino, de arte, de vida, e isso implica em meu olhar responsável na direção dos sentidos atribuídos no que está retratado em cada imagem, em cada descrição. Sem com isso, tentar antever o que está expresso nos dados, mas me surpreender com eles, naquilo que está oculto e no que se deixa revelar.

Seguindo nesse caminho de retratos, apresento a imagem 8 – Crônicas Noturnas:

Imagem 8 - Crônicas Noturnas



FONTE: Acervo do artistaprofessor 1 – peça teatral – Crônicas Noturnas, Cia. dos Palhaços, 2013.

Crônicas Noturnas tem como inspiração a boemia e os cabarés berlinenses da década de 1930. Amores, encontros e desencontros contidos nas crônicas ditas pelo ator Carlos Moreira que personifica o anfitrião e nas letras das músicas cantadas pelos performers: Adriano Carvalhaes, Enrique Gaio e Lílian Marchiori. O espetáculo trata deste universo passional, por meio de um repertório musical que transita pelo universo de compositores como Chico Buarque, Dussek, Luiz Bonfá e a paranaense Etel Frota (ARTISTAPROFESSOR 1, 2020).

Os diálogos com as materialidades enunciativas e de sentidos, tomam como base a esfera em que as materialidades investigadas se manifestam. “Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado está relacionado à esfera na qual é produzido, e é sempre um acontecimento entre no mínimo duas consciências, dois sujeitos. [...]” (GONÇALVES, 2014, p. 92). Desse modo, se aproxima da ideia de sujeito em Bakhtin (2011), ou seja, sujeito inesgotável, não fixo, que compreende a realidade além da sua e a analisa não de todos os lugares, mas do seu lugar.

O sujeito do qual se fala aqui, é o sujeito que afeta a sua realidade e também é afetado por ela, portanto, uma inter-relação não indiferente diante do movimento que perturba e inquieta, caracterizado pelo processo contínuo da linguagem. Para Bakhtin, a linguagem é viva e ativamente relacional, tanto de

modo interno, quanto externo, por compreender que a língua fala no seu uso, não na sua forma. Nesse sentido, o sujeito e suas implicações com a realidade se tornam centrais no pensamento de Bakhtin e o Círculo. Para uma melhor compreensão:

Conforme Bakhtin, a língua tem a propriedade de ser dialógica. As relações não são entendidas como um diálogo face a face; ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. O dialogismo é composto pelas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. E é justamente a partir dessa interação verbal na relação com o outro que o sujeito é constituído socialmente (VARGAS, 2013, p. 287).

Levar em consideração que o sujeito se constitui das inúmeras realidades das quais interage, e também das vozes sociais (VARGAS, 2013) é identificar que as ações humanas estão sempre em relação e em contraste com as ações entre sujeitos. Não só isso, mas também pelo envolvimento de múltiplos aspectos que caracterizam a realização de um ato.

Nesse sentido que a imagem 8 e sua descrição se inscrevem para pensar o território de produção artística e pedagógica no qual se insere o artistaprofessor. Esse território diz respeito não só ao artistaprofessor em questão, mas também aos demais artistasprofessores e artistasprofessoras, no como se preparam para suas atuações não só cênicas, mas em sala de aula. Pois, o repertório de saberes apreendidos e construídos no palco se estende à sala de aula, e o contrário também ocorre, visto que a atuação dessas profissionais e desses profissionais tem unidade entre a vida artística e de docência.

Trata-se aqui, de uma formação profissional continuada que não está posta em nenhum programa de governo, são formações forjadas e financiadas pelas e pelos próprios profissionais que atuam como artistasprofessoras e artistasprofessores. São pessoas que se colocam de modo inquietante diante do propósito de ensinar e apreender, pois estão sempre na busca constante de se revisitarem e incluem em seu cotidiano a possibilidade da mudança de si mesmos, das propostas pedagógicas, das

suas posturas diante do conhecimento e das suas imposturas diante do adormecimento do sistema, que faz da educação um espaço sem poética.

O como artistasprofessores e artistasprofessoras se retratam deixa revelar como constituem os seus saberes e como se relacionam com o que provém do que sabem e do que materializam em forma de arte. De outro modo, a descrição feita na imagem 8 — “Crônicas Noturnas” —, apresenta um componente disparador para compreender o repertório formativo e de estudos do artistaprofessor 1, em especial no início da descrição, **“Crônicas Noturnas tem como inspiração a boemia e os cabarés berlinenses da década de 1930”**. Esse é um repertório que remete aos musicais da década de 30/40, e está intimamente ligado à formação continuada do artistaprofessor 1, como se pode observar na retomada aqui de um trecho da sua apresentação pessoal, colocada na seção 2.1 — “artistasprofessoras e artistasprofessores na educação básica: quem são? O que fazem na escola?” —, quando diz que, “[...] **também ator/diretor da Benedita Cia. de Teatro, criada em 2005. Com experiência em teatro musical pelo Projeto Broadway, canto pelo Conservatório de MPB e Escola do Ator Cômico**”.

As tramas da experiência pessoal não colocam o sujeito distante das materialidades que produz, mas ao contrário, o aproximam de suas escolhas, escolhas essas, aqui nesse caso, pensadas para uma criação. Portanto, um autor das suas escolhas e que nas escolhas também acolhe de modo relacional o seu ser artistaprofessor para si e para outras/outros, “[...] ao abrir-se para o outro, o indivíduo também permanece para si. [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Ao se autorrevelar, o sujeito se coloca por inteiro na experiência da vida. Com isso, sua posição de identidade construída nas suas escolhas não o força a nada, tampouco é possível garantia no já conhecido, ou seja, “O ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia. [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 395).

Por essa não garantia que se caracterizam as imagens representativas das artistasprofessoras e dos artistasprofessores escolhidas por elas e eles,

para dizerem sobre suas poéticas, não só referentes às estéticas da arte, mas das estéticas de suas vidas, dos seus contornos como mulheres e homens que atuam na vida, no palco e na sala de aula. Revelam-se no conteúdo e na forma de suas escolhas, e com isso, se fazem autorais naquilo que produzem, pois a autoria se revela é nos fazeres, no ato concreto. “[...] o autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença. [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 399).

As escolhas de representatividades como autorretratos aqui expressas pelos sujeitos desta pesquisa, se entrecruzam com cotidianos afins, dentro de realidades de atuação artística e de docência singulares. E também, colaboram para compreender melhor suas atuações na escola e o quanto levam do palco para a sala de aula, e vice e versa, assim como nesse fazer cotidiano constroem suas identidades de artistasprofessoras e artistasprofessores.

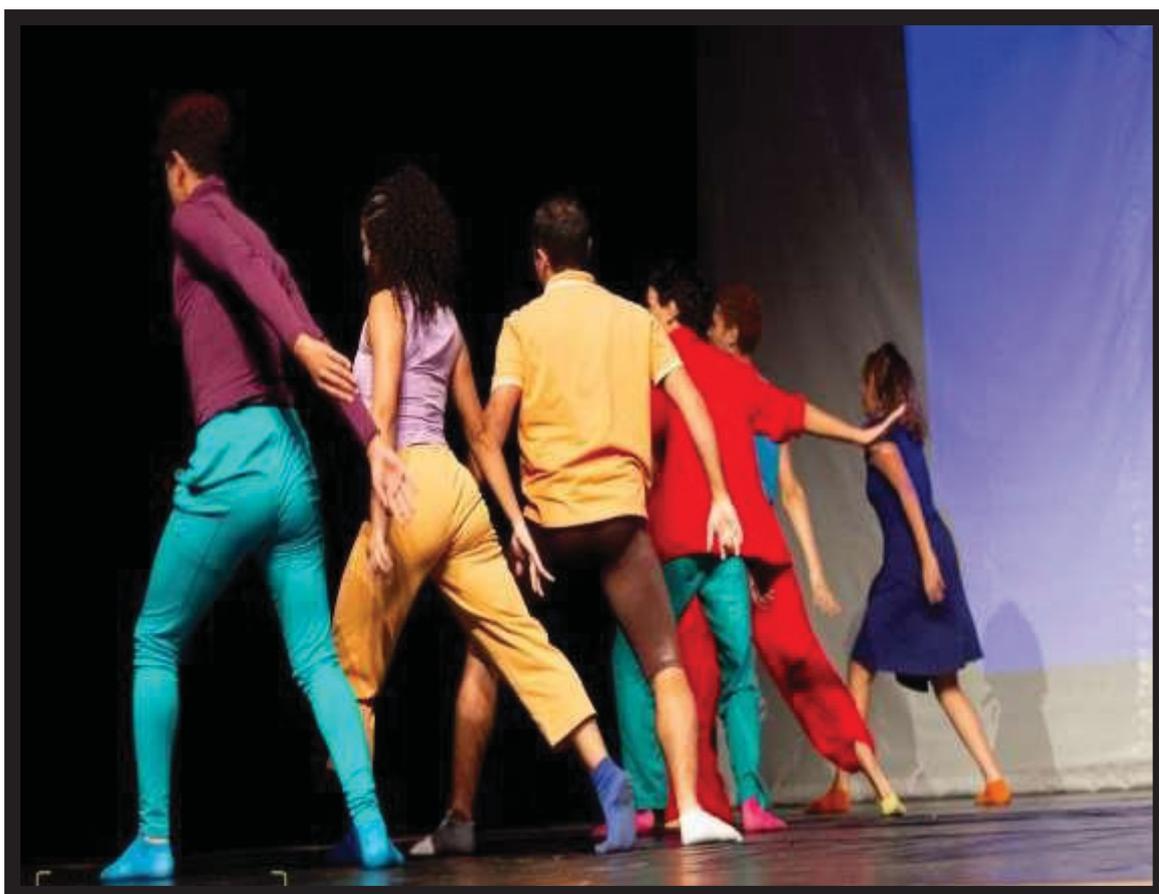
Nesse momento, passamos para o terceiro *ato* deste estudo, intitulado **“Ato Docente: Produção de Sentidos em Sala de Aula”** – o qual contém três seções.

A partir de agora, os dados referentes às materialidades que indicam o *ato docente* e, por consequência também, às produções das/dos estudantes que participaram da presente pesquisa, serão apresentadas e analisadas com base no conceito de *autoria, singularidade e acontecimento*, para compreender tais análises produzidas a partir dos processos da formação de si mesmo/mesma, da produção artística e da dimensão verbo-visual, desenvolvidas na esfera escolar.

ATO 3: ATO DOCENTE: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM SALA DE AULA

Cada representação não suprime, mas simplesmente especializa a minha responsabilidade pessoal. O reconhecimento-afirmação real de tudo aquilo de que serei representante é um ato meu pessoalmente responsável (BAKHTIN, 2010, p. 112).

Imagem 9 - Sobre. Amor



FONTE: apresentação coreográfica – *Sobre. Amor*, Teatro da Reitoria/UFPR – II Mostra de Dança e Seminário Dancep, 2019. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/DANCEP> - acesso em 20/07/20.

[...] Foi nesse contexto que acabamos desenvolvendo o exercício coreográfico “Sobre. Amor”, que foi apresentado no teatro da Reitoria na II Mostra DANCEP 2019. A coreografia, que fala sobre o amor (pelo movimento, pelo dançar juntxs e pela relação do indivíduo com o coletivo, através da dança) era a princípio, apenas um exercício de aula. A escolha da música de Cazuza – que veio de tanto meu companheiro cantar ela pra mim, toda vez que ia me buscar no colégio, depois da aula – acabou trazendo através da letra questões tão típicas do contexto juvenil nas suas multiplicidades de relações e afetos, que foi sendo acolhida por mim e pelxsalunxs, quase como um mantra. “*Te pego na escola e encho a tua bola com todo o meu amor...*” (ARTISTAPROFESSORA 3, 2019).

3.1. A autoria como processo de construção de singularidades

Quando se pensa no termo *artistas professoras* e *artistas professores*, esse nos remete há uma infinidade de imagens, pois o seu sentido não é único, o que leva a identificá-lo e expressá-lo de diferentes modos. Esse termo carrega determinadas peculiaridades, que não se restringem em submetê-lo a uma categoria fixa, e sim pensá-lo como um sujeito histórico e social. Assim, “reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, [...]” (BRAIT, 2012, p.88, 89).

Necessariamente, os sentidos do termo em questão, também tornam o sujeito desse termo, um sujeito do intervalo, do momento de diálogo de uma atuação para outra. Nesse caso, da arte para a educação e ao contrário também. No entanto, mesmo na passagem, se preservam os atos constitutivos que atravessam o espaço artístico da sala de aula e do palco.

Isso não quer dizer que seja uma personagem de ficção, distante da sua realidade, mas se refere a alguém que se coloca no mundo e nele se embrenha através do seu fazer cotidiano, e que não produz para outras pessoas, mas com pessoas. Pois, se coloca diante das situações vividas como participante do processo da existência, o que implica a intenção da “[...] assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais.” (BRAIT, 2012, p.88 - 89).

Portanto, esse sujeito que se caracteriza como *artista professora* ou *artista professor*, não se situa em qualquer lugar, mas dos lugares que ocupa na educação e na arte, os quais são esferas complexas no tocante de que esses sujeitos se caracterizam no intervalo de atuação de modo autoral e não fazem parte das cenas da arte na escola, que se reduz aos trabalhos manuais artísticos — aqui identificados como produção de colagem e desenho, esses elementos somente, sem nenhuma contextualização e intencionalidade no ensinar, são vistos de modo restrito e limitante para o desenvolvimento criativo e artístico —,

mas se refere à produção artística dentro da escola que abarca as artes do espetáculo¹³.

A função conquistada por artistas professoras e artistas professores na esfera escolar não é reconhecida oficialmente pelo sistema educacional e, muitas vezes, nem de modo informal. Também não está posta em nenhum manual, em nenhum livro didático — os livros didáticos ainda trazem em seu conteúdo a ideia da arte compartimentada, ou seja, agora uma seção para o ensino do teatro, em outra seção, o ensino da música, em outra uma pseudo integração da arte... Direcionando mais uma vez para a não especificidade das linguagens artísticas e sugerindo uma polivalência na atuação docente —, tampouco foi pensada nos bancos da universidade. Mas essa função da qual se fala aqui, foi forjada insistentemente por mulheres e homens, nos espaços negados, parques ou inexistentes da arte na escola, por não ser compreendida como processo de ensino e de aprendizagem e de estética na educação.

[...] O pensamento artístico-conceitual, bem como os processos de criação, circulação e recepção vêm modificando a experiência artística de modo que já não é mais possível (nem preciso) restringir essa discussão a uma só perspectiva epistemológica ou a um campo do conhecimento. (GONÇALVES e MCCAWE, 2019, p. 1).

Os modos de comunicação e de expressividade humana passam por reformulações, por novos e diferentes interesses. Assim, a arte não ignora esse processo contínuo e necessário de se produzir novos meios de interação na cena e fora dela. No entanto, na esfera educacional esse entendimento demora demasiadamente para ser compreendido e absorvido no cotidiano da escola, as resistências em pensar em propostas de ensino que estão para além de um agrupado de disciplinas, de horários, espaços que não conversam com as demandas dos modos atuais, que o ser humano construiu para se comunicar e transitar por diferentes aspectos da realidade social, isso é uma constante no cotidiano escolar e nas demandas burocráticas e institucionalizadas.

¹³ “Por Artes do Espetáculo compreende-se, hoje, um arsenal de investigações, experimentos e práticas, cujo espectro, já inominável, abriga os campos dos estudos em corpo, teatro, dança, performance, circo, dramaturgia e história, produção e tecnologias da cena (entre outros) [...]” (GONÇALVES e MCCAWE, 2019, p. 1).

Tendo em vista essa atuação singular de artistasprofessoras e artistasprofessores, e que essas e esses se colocam em caráter de representatividade de um movimento, que se amplia cada vez mais dentro de algumas escolas de educação básica, e que leva a busca por desenvolver processos criativos no atravessamento entre a arte e os mais diversos campos do conhecimento.

[...] Para enraizar o ato, a participação pessoal de uma existência singular e de um objeto singular deve estar em primeiro plano, já que se você é representante de um grande todo, você o é, sobretudo, pessoalmente. E este mesmo grande todo, por sua vez, não é composto de aspectos gerais, mas de momentos individuais concretos (BAKHTIN, 2010, p. 113).

Nessa ideia de concretude do ato que fala Bakhtin é que se compreende uma proposta de um ensino da arte mobilizadora de novos espaços e trânsitos para o conhecimento em arte, e na multiplicidade de suas manifestações, que trago para nossas conversas os procedimentos práticos, desenvolvidos pelos artistasprofessores e pelas artistasprofessoras nas escolas de suas atuações.

A proposta que será apresentada, foi desenvolvida com estudantes do contraturno escolar, e as nossas conversas se deram no ambiente escolar. Para esse momento, trago a proposta da artistaprofessora 3, a qual fez um relato da experiência com duas turmas de estudantes que participam de um projeto na escola, intitulado “Incubadora Criativa e Experimental”, cuja proposta segundo a artistaprofessora 3, tem como base:

[...] a ideia de formação humana e de desenvolvimento dos indivíduos (em amplos sentidos: estético, artístico, humano cidadão, etc., sempre através da dança/arte), e (o que implica uma preocupação também com) o aprofundamento técnico dxs estudantes enquanto dançarinxs – partindo de princípios técnicos que adotamos como referenciais no grupo (ARTISTAPROFESSORA 3).

A referida artistaprofessora, ressalta que existem diferenças entre as duas abordagens (Incubadora Criativa e Experimental), as respectivas aulas ocorrem no período noturno da escola, com duração de uma hora e meia cada proposta. Na própria fala da artistaprofessora 3:

O Experimental está mais focado no trabalho técnico e no

aprimoramento corporal de habilidades genéricas – enfocando o trabalho de chão com base no releasetechnique, movimentos axiais, rolamentos, deslocamentos, saltos e giros, articulados em combinações coreográficas que possam vir a desenvolver habilidades de memorização corporal com base na prática dancística, como é habitual no campo da dança.

Foi nesse contexto que acabamos desenvolvendo o exercício coreográfico “Sobre. Amor”, que foi apresentado no teatro da Reitoria na II Mostra DANCEP 2019. A coreografia, que fala sobre o amor (pelo movimento, pelo dançar juntxs e pela relação do indivíduo com o coletivo, através da dança). Era a princípio, apenas um exercício de aula. A escolha da música de Cazuza – que veio de tanto meu companheiro cantar ela pra mim, toda vez que ia me buscar no colégio, depois da aula – acabou trazendo através da letra questões tão típicas do contexto juvenil nas suas multiplicidades de relações e afetos, que foi sendo acolhida por mim e pelxsalunxs, quase como um mantra. *“Te pego na escola e encho a tua bola com todo o meu amor...”* O ego e as paixões fogosas, tão típicas da adolescência; os encontros que parecem eternos e as dores únicas, todos foram relacionados com sensações que eram provocadas pelos movimentos em cena. Ainda que inicialmente, não tivessem uma motivação tão explícita de comunicar essas intenções, o interessante desse processo, foi encontrar significados em algo que, embora sem intenção prévia, acabou desvelando sentidos de questões que já estavam ali presentes – em mim, nelxs, entre nós.

A intenção, e o pedido inflamado, para que a sequência de aula fosse apresentada em palco, veio da turma, mas a preocupação em fechá-la com alguma lógica e sentido, era obviamente minha, obcecada que sou com as razões e emoções de cada cena. No início, fiquei reticente, porque sempre acredito que algo para ser mostrado, precisa estar muito bem organizado – o que não era o caso ali, e sabia que teríamos pouquíssimo tempo para fazê-lo. Por outro lado, a apresentação é sempre um momento fundamental da formação, então, fizemos um esforço conjunto de ensaiar o máximo que foi possível, a fim de limar algumas das muitas arestas que haviam, tanto em aspectos técnicos (já que a sequência não era simples, nem estava num lugar de domínio), quanto em termos poéticos (apresentando algo que tivesse coerência e harmonia, em termos de movimentação, figurino, luz, temas, etc.). Foi uma super experiência de aprendizado, acho que até mais para mim do que para elxs, e acabou valendo a pena (ARTISTAPROFESSORA 3, 2019).

Os aspectos que compõem a narrativa da artistaprofessora estão permeados dos fazeres na/da vida e dos fazeres na/da arte, de uma constituição artística e pedagógica voltada ao: como se ensina e se apreende no processo de vida e no processo da arte? Para melhor direcionar essa

questão recorro à passagem de fala, **“A escolha da música de Cazuza – que veio de tanto meu companheiro cantar ela pra mim, toda vez que ia me buscar no colégio, depois da aula – acabou trazendo através da letra questões tão típicas do contexto juvenil nas suas multiplicidades de relações e afetos, que foi sendo acolhida por mim e pelxs alunxs, quase como um mantra. *Te pego na escola e encho a tua bola com todo o meu amor...*”**O processo de aula aqui, se revela identificado por um *caráter dialógico* (BRAIT e PISTORI, 2012).

Isto é, um dialogismo interno, ao que se referem os processos do pensamento do sujeito, seus anseios, desejos, interesses pessoais, direcionamentos, entre outros; e os aspectos externos que entram em confronto com as situações do cotidiano da vida, e significam a posição que se ocupa nos diferentes lugares de atuação, posturas sociais, aspectos da cultura que interferem diretamente nas escolhas e direcionamentos que se realizam na vida.

Nesse caso em específico, a artistaprofessora não se limitou ao trabalho somente da técnica do movimento, também não reduziu a produção de conhecimento e, conseqüentemente, de sentido, tanto para ela, quanto para o grupo de estudantes, em mero conteúdo pedagógico, a fim de concluir um processo de aula. Mas se deu, na inter-relação construída entre ela e as demais pessoas da aula, se estabeleceram cumplicidades e afetos, que foram para além do instituído e convencionado como postura docente e postura discente.

O afeto aqui relacionado na narrativa, se direciona para o fato de afetar a outra pessoa e ser afetada por ela, como colocado pela artistaprofessora, **“A escolha da música de Cazuza – que veio de tanto meu companheiro cantar ela pra mim, toda vez que ia me buscar no colégio, depois da aula – acabou trazendo através da letra questões tão típicas do contexto juvenil...”**.

A aula passou a representar a possibilidade do encontro entre discursos: cotidiano e arte. Pelo fato da artistaprofessora compartilhar um aspecto de sua relação pessoal com o grupo de estudantes em forma de

música, a qual foi um disparador para rever, inclusive, o conteúdo de aula. Isso “implica, essencialmente, dialogismo e maneira de enfrentar a vida. [...] (BRAIT e PISTORI, 2012, p. 375).

Essa relação de proximidade entre pessoas, conhecimento e fazeres, colabora para compreender os elementos internos e externos que impulsionaram tanto a artista-professora e o grupo de estudantes, a desejarem transformar em cena um processo de vida e de aula, como a elaboração do exercício coreográfico

– “*Sobre. Amor*”, como foi definido pela artista-professora em questão, e esta também ressalta que,

[...] Ainda que inicialmente, não tivessem uma motivação tão explícita de comunicar essas intenções, o interessante desse processo, foi encontrar significados em algo que, embora sem intenção prévia, acabou desvelando sentidos de questões que já estavam ali presentes – em mim, nelxs, entre nós. A intenção, e o pedido inflamado, para que a sequência de aula fosse apresentada em palco, veio da turma, mas a preocupação em fechá-la com alguma lógica e sentido, era obviamente minha, obcecada que sou com as razões e emoções de cada cena. No início, fiquei reticente, porque sempre acredito que algo para ser mostrado, precisa estar muito bem organizado – [...](ARTISTAPROFESSORA 3, 2019).

Reconhece-se assim, o impacto que pode ter uma aula em processo. O processo ao qual me refiro, nesse caso, não indica as propostas por etapas de conteúdo, mas a construção de temas e suas problematizações que se delineiam em saltos e não de modo linear, com base exclusivamente em conteúdos. Para tanto, o como e as formas de agir são importantes para a concepção de uma aula em processo.

Assim, impactar corpos que se colocam no movimento presente da aula, requer que a relação entre os sujeitos interlocutores se realize internamente, coletivamente e desses com a sociedade. Segundo Faraco (2010, p. 151), “[...] o filósofo que pretende falar do absoluto e não compreende a existência humana; o filósofo a construir sistemas que querem tudo explicar, mas não conseguem captar a existência em sua singularidade”. Na criação de uma aula em processo a necessidade é da compreensão da

vida humana e não da burocratização pedagógica, o que cada vez mais tem se tornado um desafio em sala de aula, tendo em vista as atuais propostas tecnicistas para a educação.

A compreensão de que o sujeito está para além de categorias, auxilia na possibilidade de construir e produzir materialidades relacionais tanto dos textos, quanto dos contextos que se estabelecem nas relações cotidianas. Quando a artistaprofessora diz **“A intenção, e o pedido inflamado, para que a sequência de aula fosse apresentada em palco, veio da turma, mas a preocupação em fechá-la com alguma lógica e sentido, era obviamente minha, obcecada que sou com as razões e emoções de cada cena”**.

Quando explica que o pedido foi da turma para que a sequência de aula não ficasse restrita somente ao espaço da sala de aula, mas fosse levada para o palco, e que esse pedido foi inflamado, não está se referindo somente à construção do trabalho coreográfico em si (técnica). Fala também do contexto no qual foi gerado o trabalho cênico, ou seja, uma sala de aula, com um grupo específico de estudantes, os quais participam de uma atividade de contraturno escolar, criada para se produzir processos criativos.

Portanto, o grupo de estudantes encontrou nas cenas de vida da artistaprofessora, uma maneira de representatividade de suas próprias realidades, houve um encontro da arte com a vida cotidiana. E isso foi possível porque houve contatos intersubjetivos entre cada pessoa do grupo, antes mesmo da subjetividade de cada um se colocar no processo.

De outro modo, a relação entre os sujeitos da ação se realizou na construção, na produção e na interpretação da proposta. Uma proposta não da artistaprofessora, que orientou o trabalho, mas da compreensão coletiva da importância e do reconhecimento de que era possível transpor momentos da vida cotidiana para o palco. Também é possível observar isso pelo exercício exotópico da artistaprofessora, expresso na seguinte fala **“a preocupação em fechá-la com alguma lógica e sentido, era obviamente minha, obcecada que sou com as razões e emoções de cada cena”**. Desse modo:

[...] O fazer estético pressupõe a exotopia (tenho de sair do mundo da vida para poder transpor o recorte assim feito para o plano da arte), por isso a arte não pode representar o mundo real em que vivo, a arte é sempre menor que a vida (FARACO, 2010, p. 152).

A lógica e o sentido que a artista-professora buscou imprimir na organização do trabalho cênico, obviamente não é a mesma da vida, mas a do lugar da arte, dos recortes a partir da sua visão de mundo de modo amplo, e do mundo da cena. A fim de tornar a linguagem artística acessível aos olhos tanto daquelas e daqueles que estão no palco, quanto de quem está na plateia.

Para uma melhor compreensão desse processo criativo, apresento a seguir uma síntese do trabalho realizada pelo grupo de estudantes, durante uma conversa que tive com elas e eles a respeito do trabalho desenvolvido. Ressalto que a conversa foi no período da aula, com as estudantes e os estudantes que se disponibilizaram naquele momento a conversar sobre o trabalho realizado. Nesse dia, expliquei o teor da nossa conversa e o motivo, também deixei livre o como cada uma ou cada um gostaria de representar o que viveu no processo.

Após nossa conversa inicial, na qual relataram o processo — escolhi não gravar a conversa e somente ouvi-las e ouvi-los, por entender que se tratava de um momento de cumplicidade, que não necessitava de nenhum aparato, a não ser de ouvidos atentos —, deixei a sala, pois o grupo gostaria de sintetizar a sequência de aula. Retornei tempo depois para ver o que tinham produzido, como segue nas duas imagens abaixo, as quais foram criadas em grupo:

Imagem 10 e 11 – Sobre. Amor



FONTE: a autora. Imagens sínteses sobre a sequência coreográfica, Sobre. Amor, desenvolvida pelo grupo de estudantes da atividade de contraturno escolar – Experimental, 2019.

As duas imagens foram entregues juntamente com os rascunhos/esboços realizados pelo grupo, os esboços não serão analisados em conjunto, por não apresentarem em sua forma ou conteúdo diferenciações de sentidos. Apesar de serem levados em consideração, no sentido dos elementos estruturais que antecedem uma criação para posterior finalização.

Importante enfatizar que dias depois da nossa conversa, eu continuei recebendo do grupo de estudantes outros materiais de sínteses sobre o processo de criação, como uma imagem da representação de cada integrante, dispostos em círculo, identificados e identificadas com uma palavra síntese em seus peitos, essa foi uma criação em forma de desenho e a mesma representação feita em fotografia. Porém, selecionei as duas imagens aqui expressas, por compreender que caracterizam melhor a forma como o processo artístico foi construído até a sua apresentação no palco.

Ao observar as duas imagens, foi possível identificar em um primeiro

plano uma questão em letras garrafais e em cores predominantemente primárias, na imagem 10, que se sobressai por entre as frases, palavras e suas linhas de ligação. Nesse primeiro olhar, os olhos se perdem nas linhas de ligação das palavras, nas próprias palavras e frases. Já na imagem 11, todos os elementos se encontram em primeiro plano, imagens e palavras se equivalem na sua posição.

O contexto no qual se produziu a criação artística, contexto esse permeado por vidas interligadas por um processo de criação artística, pode ser visto em segundo plano na imagem 10. Ao comparar os elementos formais das duas imagens, a imagem 10 indica ser a pergunta da imagem 11, e essa, por sua vez, sua resposta.

No processo da sequência de movimento trabalhada nas aulas, tanto a artista-professora em sua orientação, quanto o grupo de estudantes, relataram que a questão que permeou o processo de criação se referia a: O que faz parte do meu show? Pergunta colocada na síntese representada na imagem 10. Considerar que a sequência de movimento é uma materialidade, é pensar na textualidade produzida em termos bakhtiniano, “O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. [...]” (BAKHTIN, 2011, p.319).

Sendo assim, as demais palavras colocadas na composição plástica da imagem 10, elenca o conteúdo que foi trabalhado nas aulas, mas não somente isso, também a forma como foi desenvolvido o trabalho, as relações que se estabeleceram entre o grupo e com o conhecimento produzido.

Separei em duas colunas as indicações de conteúdo e de forma (ancorados na concepção bakhtiniana de forma e conteúdo), na imagem 10, como apresentadas logo a seguir:

Conteúdo:

- Amor leve;
- Faço promessas malucas;
- Encho a tua bola;

Forma:

- Coletividade que nos move;
- Cansaço conjunto;
- Dancep;

- Digo que não estou;
- O que faz parte do meu show.
- Choro;
- Ligações recíprocas;
- Aplausos;
- Inspirações interligadas;
- Hahahahaha;
- Desafios emocionais;
- Eudaimonia;
- Viver.

Esse é o conteúdo compreendido como os elementos resultantes da questão norteadora da sequência de movimento, essa questão proposta pela artistaprofessora, que reflete a letra da música do Cazuza, a qual foi matéria de apreciação pelo grupo. Já as indicações da forma como o trabalho foi desenvolvido, expressam as subjetividades dos sujeitos, assim como, intersubjetividades que se deixam mostrar nas linhas que ligam ou se entrecruzam entre os elementos do conteúdo e da forma das imagens. Nesse caso, “A dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção” (BRAIT, 2013, p. 62).

A interação entre os elementos pensados pelo grupo de estudantes e dispostos entre imagem e textos, revelam uma aula em processo, com conexões e sentidos entre os aspectos individuais e coletivos, que se desenvolveram entre risos, choros e desafios emocionais. Também a coletividade como impulsionadora das experiências de aulas, o cansaço do corpo, inspirações interligadas, os aplausos, viver, *eudaimonia* (termo grego que pode ser definido como ser habitado por um *daemon*, um bom gênio, ou o bem-estar “*eu*” — o bem e o bom) e *daemon* (divindade de mediação entre mundos), Dancep (atividade de contraturno escolar da qual fazem parte). Esses contextos de contradições, tensões e prazeres foram provenientes do desejo de expressar no palco o que fazia parte da vida, não só daqueles momentos de aula, mas como disse a artistaprofessora na sua narrativa sobre a aula em processo:

O ego e as paixões fogosas, tão típicas da adolescência; os encontros que parecem eternos e as dores únicas, todos foram relacionados com sensações que eram provocadas pelos movimentos em cena. Ainda que inicialmente, não tivessem uma motivação tão explícita de comunicar essas intenções, o interessante desse processo, foi encontrar significados em algo que, embora sem intenção prévia, acabou desvelando sentidos de questões que já estavam ali presentes – em mim, nelxs, entre nós (ARTISTAPROFESSORA 3).

Ao relacionar as imagens 10 e 11 com a fala da artistaprofessora, foi possível compreender melhor o lugar de produção e criação artística que se estabeleceu na sequência de movimento. Um lugar de alegria, do riso que suscita a criação, a provocação, ou seja, “O perigo faz o sério, o riso autoriza evitar o perigo. A necessidade é séria, a liberdade ri. O pedido é sério, o riso nunca pede, mas o ato de dar é acompanhado de riso. [...]” (BRAKHTIN, 2011, p. 397).

O entusiasmo pela arte, pelo conhecimento, pelo compromisso conjunto em dar voz não só a um ato de criação artística, mas dar voz e personificar o entendimento da artistaprofessora, de que o conhecimento na sala de aula se constrói e se revela no saber ouvir, no se deixar ouvir, no fazer e na cumplicidade responsável que se expressa nas imagens sínteses (10 e 11). Sobre como se desenvolveu o trabalho, nesses termos, “não é o conteúdo do enunciado que me obriga, mas a minha assinatura aposta a ele, ou seja, a minha decisão de assumi-lo como obrigação” (FARACO, 2010, p.153).

Tanto o ato docente, quanto o ato artístico passou pela assinatura da artistaprofessora, quando compreende a sala de aula como produtora de sentidos, tanto da sua atuação docente e de artista, quanto dos sentidos que mobilizaram as escolhas para a construção cênica da proposta de aula. Para que se possa compreender melhor as dimensões da palavra e do visual como parte de um mesmo enunciado, recorro à dimensão verbo-visual, situada como:

[...] dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de

sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentidos desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p. 44).

Tomar como base de análise a dimensão verbo-visual é também pelo entendimento de que os estudos de Bakhtin e o Círculo abrangem não só as questões da linguagem verbal, mas a uma teoria da linguagem em geral (BRAIT, 2013).

Na imagem 10, faço a seguir, um recorte inicial de dois elementos que se colocam um em posição contrária ao usual, e o outro elemento está em destaque, no entanto, escrito com uma cor que se funde com a cor de fundo, a saber: no recorte 1 a palavra “VIVER” escrita em caixa alta, na cor amarela e circulada; recorte 2 a palavra “show”, escrita com a letra “s” ao contrário.

Imagem 10 - Recorte 3



Os horizontes que se estabeleceram na imagem são diversos, pois foi uma composição realizada por várias mãos, mesmo tendo um único propósito de sintetizar um processo criativo. Nesse caso, o texto e o visual se fundem para formar uma espécie de mapa, no qual as palavras formam pequenas ilhas, que não se encontram isoladas, mas interligadas por linhas e pelo

entrecruzamento. Somente a questão principal – “O que faz parte do meu show? ” —, está escrita em recortes e com destaque nas cores como projeção do próprio texto, as demais palavras/frases, foram manuscritas nas cores azul, amarelo, vermelho e preto.

Porém, tem uma palavra quase imperceptível, escrita em amarelo e circulada, que se refere à palavra “vida” e se encontra no topo da composição, o que chama a atenção para compreender a extensão do trabalho artístico que foi proposto com o grupo de estudantes. A tipologia utilizada para a composição da síntese, reflete tanto os atos conscientes do grupo, quanto os elementos que lhes escapam aos olhos. Ou seja:

Quando contemplo no todo um ser humano situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e adiante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma serie de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessível a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, [...] (BAKHTIN, 2011, p. 21 – grifo meu).

O *excedente de visão* que trata Bakhtin, ilustra o lugar ocupado pelo grupo de estudantes nos seus envolvimento com o trabalho criativo desenvolvido, conseguem reconhecer o que lhes envolvem na realidade imediata. Porém, não o todo desse envolvimento, o qual diz respeito ao desejo inicial em transformar uma situação cotidiana em situação de cena artística, que posteriormente é interpretado pela artistaprofessora, a qual identifica os elementos de interesse do grupo: as dores e os amores juvenis.

O recorte 1, selecionado como elemento de análise da imagem 10, coloca a palavra “vida” na relação entre signo e consciência (BRAIT, 2013), o que diz respeito não só aos aspectos da comunicação ideológica, mas também da dimensão semiótica. Isto é, da interação de um grupo de estudantes, situados como um grupo social, já que fazem parte de um todo maior, que é a instituição pública de ensino da qual fazem parte, e mais especificamente da atividade de contraturno escolar que escolheram para estar, a qual foi elaborada

e objetivada com propósitos específicos de formação humana. Essa esfera educacional precisa ser levada em consideração na compreensão da materialidade enunciativa que compõe o todo do dado aqui recortado.

Nesse caso, a representação da palavra “vida” circulada e escrita em amarelo, aponta para dois termos da realidade vivida: um diz respeito à constituição da aula, tomada como pulsante, portanto, vida. O outro, fala, ou grita, sobre a vida (já que a palavra foi grafada em caixa alta, tomada em relação às demais palavras, é a única que se funde com o fundo da composição devido à cor, mas foi circulada).

Esse grito da palavra “vida”, supõe não se referir somente a necessidade de construir um processo criativo para o palco, mas ao levar em consideração as falas anteriores durante a nossa conversa, essa “vida” que se grita na composição, também trata da vida na escola, ou de uma ausência dela. Portanto, “A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência” (BAKHTIN, 2011, p. 22).

Desse modo, essa palavra signo se torna representativa do esmaecimento da vida escolar, seja pelo seu foco, muitas vezes restrito a um ensino especificamente conteudístico e tarefeiro, ou pelo próprio espaço físico, ao qual os corpos escolares precisam se submeter.

Assim, essa palavra “vida” que foi colocada como representatividade social, retrata para além de uma palavra circulada, alcança significações que ultrapassam o próprio significado da palavra. “[...] O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. [...]” (VOLOCHINOV, 2017, p. 93).

A realidade expressa na composição da imagem 10 é tanto pergunta às respostas de uma investigação artística, quanto respostas para as subjetividades vividas por aquelas e aqueles que integraram as aulas.

Outra palavra que considere como sendo um signo importante não só

do processo criativo, mas também como assinatura individual e coletiva do que foi proposto, trata-se da palavra “show” escrita com a letra “s” ao contrário, uma rebeldia na escrita? Não exatamente.

Tomada em relação ao todo da composição, essa palavra é a única que se nega ao usual, isto é, a pergunta em questão — o que faz parte do meu show? — Não se refere ao show tradicionalmente entendido como show, (um palco e artistas). Leva a pensar novamente no conjunto dessa construção de síntese, ou seja, “[...] a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. [...]” (VOLOCHINOV, 2011, p. 95).

A palavra não é somente o estado puro do signo, mas também revela contextos que abrem margem para outros signos e levam a compreender melhor o estado em que eles circulam em determinadas realidades sociais, nesse caso, a escola e o ensino da arte.

Direciona assim, o olhar mais atento para identificar o quanto a forma como se mobiliza o conhecimento é determinante para se promover a autoria de estudantes e artistasprofessores e artistasprofessoras. Uma autoria revelada no cotidiano da vida, em outros termos, “[...] o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 3).

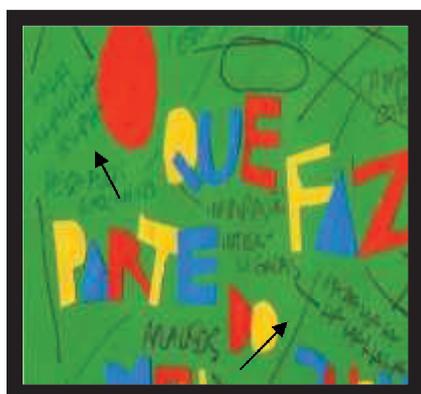
Desse modo, a autoria tanto na ficção, quanto na vida vivida, se dão na inter-relação entre sujeitos e desses com a própria realidade, porém, com isso não quero dizer que arte e vida são a mesma coisa, ambas tem suas especificidades.

Portanto, a palavra show expressa com o s ao contrário, remete à forma como se processaram as palavras no corpo de cada bailarina e de cada bailarino, com ênfase não só na subjetividade da construção do movimento que elas e eles foram delineando, mas se refere à construção intersubjetiva que primeiro determinou os caminhos para uma narrativa de cena. Isso se reflete no

pedido caloroso da turma para que um fato da vida da artista-professora pudesse ser representante não só de uma cena coreografada, mas que também fosse representante dos desejos individuais e coletivos de se colocarem em um trabalho conjunto.

Contudo, não é possível ignorar os indicadores que se repetem nas imagens 10 e 11 e que revelam o riso como propulsor de um espaço de ensino e de criação artística, como pode ser observado, a seguir nos recortes 4 e 5.

Recorte 4



Recorte 5



A repetição do riso em representações, tanto da palavra escrita “HAHAHAHA”, quanto da imagem do mesmo riso nas três bocas abertas, tendo uma figura humana como centralidade do riso, que se mostra escancarada, compreende um discurso que fala tomado de ação, nesse caso, da ação como posicionamento coletivo em relação ao exercício coreográfico - “Sobre. Amor.”

Esse riso tanto da síntese que pergunta (recorte 3) quanto da síntese que responde (recorte 4), dizem sobre as aulas, os ensaios, as pesquisas do movimento, das conversas, dos intervalos, das dúvidas, participação, enfim, sobre o que compõe uma cena antes da cena. Isso foi possível entender, porque de certo modo, estive presente na construção desse processo de criação, não em sala de aula, mas da sala que eu me encontrava era possível ouvir as falas, as sonoridades e os risos constantes. Os elementos anteriores a cena são determinantes para a compreensão estética de todo o processo artístico, isto é

O espetáculo perde seu lugar de ator principal, dando lugar a outras

discursividades, ou seja, assumindo, também, aquelas situações nas quais o espetáculo não seja o fim concretizado de um processo. Isso significa que o próprio processo (aulas, treinamentos, ensaios, diários de anotações, protocolos) contém textualidades merecedoras de análise [...] (GONÇALVES, 2014, p. 272).

O espaço de constituição da sequência de movimento “Sobre. Amor.”, aqui analisada pelas materialidades das imagens 10 e 11 e seus recortes, possibilitaram de diferentes modos identificar e compreender não só o processo criativo que envolveu o grupo de estudantes e a artistaprofessora em questão, mas levou a visualizar as linhas demarcatórias no espaço escolar. Linhas que permitem e limitam a autoria em sala de aula, que evidenciam os modos como se driblam as mesmas linhas em prol de uma educação que vise a formação estética de estudantes, tanto em sala de aula, quanto para o palco, no atravessamento da vida cotidiana.

Na continuidade das análises dos dados da pesquisa, a próxima seção apresenta os aspectos da construção de uma poética em sala de aula — poética aqui compreendida como a tomada de consciência da artistaprofessora em relação ao ambiente que se instituiu de aprendizagem, de ensino e tudo que, de certo modo, afetou o grupo e direcionou para a construção do referido trabalho —, e os processos de criação artística no fazer pedagógico na escola. Para esta seção escolhi os processos de criação artística do artistaprofessor 1, trago agora para a conversa dizeres do artistaprofessor 1, e de um de seus estudantes sobre o processo criativo em sala de aula.

3.2 A construção de uma poética em sala de aula e os processos de criação artística

A questão da escolarização da arte é um processo enraizado em um tempo histórico, como já posto anteriormente, tendo em vista resquícios de uma ideia tecnicista da arte, como atividade exclusivamente manual. Porém, a finalidade dos processos artísticos é direcionada para o treinamento de artistas, formação de olhares educados tanto de artistas, quanto de espectadoras, espectadores ou, como processo de ensino e formação humana na escola, e

está ancorada por outro viés: o do ato estético.

Ato estético, compreendido aqui como uma poética, se refere à singularidade do sujeito, do seu modo de ser e estar no mundo, e de como relaciona seu ser e estar com os aspectos amplos da estética, esta que abarca diferentes elementos culturais. Assim, interessa o como se organizam as ações artísticas, considerando as diversas situações que um sujeito pode experimentar na sua relação com a vida, com outras pessoas, com os objetos. Portanto, a forma com que seleciona-se e agrupa-se tais experiências para sintetizar em uma criação artística ou na vida, são de interesse desta pesquisa, em relação com as materialidades enunciativas que serão apresentadas.

A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores, visto, amado. É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano. [...] e aqui a visão estética não conhece limites – deve estar correlacionado a um ser humano, deve tornar-se humano. [...] (BAKHTIN, 2010, p. 124).

Nessa relação responsável diante da vida e na responsabilidade da arte que se constroem os processos artísticos, possibilitando a construção de uma poética em sala de aula. A escola em si, não pensa em termos de uma poética para os seus espaços pedagógicos, que são tanto espaços físicos, quanto espaços de conhecimento. Desse modo, as poéticas acabam surgindo pela necessidade inquietante de fazer um lugar que não esteja fadado ao burocrático, ao emaranhado sistema escolar, com suas exaustivas horas dedicadas aos conteúdos e tarefas, direcionadas para o cumprimento de um planejamento institucional e não singular.

Nesse direcionamento de uma poética em sala de aula, que me dispus em longas conversas com o artistaprofessor 1, conversas (conversas que se deram em cafés, no palco do teatro, no carro e em cursos de formação artística e que foram gravadas em áudio e transcritas por mim), sobre seus processos artísticos dentro e fora da sala de aula, nas maneiras como se efetivam seus trabalhos com arte, ou seja, como dá forma as suas experiências estéticas e como construiu sua poética em sala de aula, que também é uma poética da sua vida.

As falas serão separadas por fazerem parte de momentos diferentes das nossas conversas. Os dizeres expressos a seguir, foram selecionados tendo como foco os processos artísticos em sala de aula e a construção de uma poética como formação de si.

Daí eu vou para a história da arte, mas eu acabo fazendo um link, com outros fatos da história, mas essa coisa cronológica, no início eu achava que os meus alunos ficavam meio perdidos, porque eu fazia um mapa mental, eu não sei dar aula de outro jeito, eu tentava me formatar, seguir um caderninho, mas isso não era eu (2017).

Aquilo que a gente falou naquele dia, eu não consigo mais entrar em sala de aula e não levar esse (fala o seu nome) inteiro que eu sou hoje, o meu corpo inteiro que está em transformação, e tudo que é pulsante, e tudo que eu estou vendo, é estar íntegro comigo mesmo, e também tudo que eu absorvo, permitir que as pessoas tenham esse espaço de integridade. Não é porque é ensino médio que eu vou subestimar as pessoas, e também não quero ser subestimado, porque às vezes eles querem colocar a gente nesse lugar (2017).

Somos todos humanos, temos que dar conta das nossas emoções, professores e alunos. Às vezes ainda tenho que puxar o freio de mão, eu talvez tenho a sensação de estar colocando as coisas que talvez não sejam para aquelas pessoas, pela questão da maturidade. Eu hoje estava falando com uma turma em específico, explicando o objetivo de uma avaliação, até para eu ter um parâmetro como estão me entendendo, aí poucos te respondem, dá uma frustração, parece que só cinco te ouviram e o restante da sala estavam fazendo o quê? Você mostrou a imagem, você falou, você dá exemplos que eles podem fazer uma correlação imediata com o dia a dia, e nem assim, aí eu dei uma bronca, e fiquei com a sensação de papo de gente velha, careta, sabe quando vem aquela sensação “o coroa já vem dar sermão”(2018).

Você tem que dar conta dos seus pequenos cárceres, as pessoas não querem mexer no baú, algumas até querem, mas aí entra, “eu tenho vergonha”, “eu tenho medo”, a mesma dificuldade que os alunos têm de fazer uma atividade que exponha o corpo, que vai ali na frente, a mesma relação tem alguns professores com o novo. É a questão assim, você tem que se melhorar, aí você desenvolve um trabalho isolado. Eu compartilho com os meus pares, e na escola eu já tenho uma posição, são muitos anos. Igual a sala multimídia, eu tornei um espaço de aula, mas eu não vou buscar e nem levar as turmas, já combinei os horários e eles se organizam para ir para a sala. Mas é um trabalho muito difícil, a gente vive no limiar, o aluno ele vai, ele sabe, eu deixo solto, mas não tão solto, vão se sentindo confiante naquele lugar, porque eu falo sobre tudo, falo de prazer, obvio não é o prazer sexual, o prazer, a estética, o alimento, só para citar um

exemplo, eu me sinto à vontade, mas tem que ter o cuidado para que não haja deturpação do que eu digo. Mas é um lugar que a pessoa se sente tão à vontade que ela acha que não precisa fazer nada, e quando eu dou bronca fica com aquela cara. Tem que, de novo puxar, olha gente vocês estão confundido as coisas, eu gosto muito de vocês aqui, mas eu sou o professor, eu tenho a minha parte e vocês tem a de vocês, eu dou um espaço para vocês, um espaço de fala, um pega um celular, o outro tá olhando para a cortina, poucos batem a bolinha com a gente, eu dei um texto para eles, quem disse que leram, ficam esperando estudo dirigido, que eu vou fazendo a leitura e observações (2018).

Dividi em grupo agora e vou fazer um seminário, daí eu dou esse trabalho de corpo toda uma sequência, expliquei que não era dança, todos num alvoroço, depois foram medrando e poucos fizeram, os que entregaram tiveram cem pontos, e expliquei foram generosos consigo mesmos, até para não ficarem se detonando achando que tudo que fazem é uma porcaria porque não é, abstraí e usei as pessoas para não dizer os colegas, porque as pessoas a sociedade sempre vai ter alguém que vai olhar para você torto, fez, teve coragem, atitude, venceu, quem não fez perdeu, viramos a página. E para os que fizeram para se sentirem valorizados, até porque tem o peso da nota, e a nota parece ter um peso maior que o conhecimento. Porque a gente sabe o grau de dificuldade dos alunos, e não vou expor ninguém, eu não gostaria que me expusessem. Eu sigo um protocolo, mas que eu não sou fiel a esse protocolo, eu dei cem pontos, eu vou na observação no empírico, eu sei quem participou, tenho as anotações no caderno. Eu não fico sofrendo com nota em casa. Eu não ajudo mesmo quem não se propõe a fazer nada mesmo, até porque a escola tem a convenção dos trinta pontos (2018).

De entender esse espaço, eu não estou numa área burocrática, eu estou trabalhando com arte, mais humana na medida que eu estou vivendo essa minha profissão, não tem como desvincular minhas outras práticas, eu faço um contraponto com a escola uma coisa mais formatada, isso me levava para um outro lugar, eu não tenho como deixar a minha arte para entrar em sala de aula, e não é algo pensado, “a agora vou usar das estratégias que nós, atores, usamos para seduzir uma plateia,” (fala em outro tom) não é isso, é a minha relação com o mundo mesmo. Você começa a ver, comecei a fazer uma retrospectiva, desde a infância, minha mãe fazia desenhos, poesias, apaixonada pelo Elvis, não sei nem como eu aprendi a desenhar, e o desenho pra mim é como o bailarino com o corpo, o desenho pra mim é uma segunda natureza, eu falo o desenho porque quando comecei a dar aula, eu comecei a me direcionar para outras coisas, além das artes visuais (2019).

Esse lugar de formação de si, do qual fala o artistaprofessor 1, “[...] eu

não tenho como deixar a minha arte para entrar em sala de aula". Esse cenário de atuação artística traz em si um embate, seja individual ou coletivo, por inquirir uma obrigatoriedade de agir, de se fazer participante da vida real. Essa relação não indiferente com a própria realidade e seu entorno, implica em um sujeito que ocupa um lugar singular, de o "eu" ser único, já que é no mundo da vivência única que se situam as identidades que temos (BAKHTIN, 2010). Ou seja, a partir do lugar que eu ocupo é que se descortinam as possibilidades do mundo da vivência única, onde se situam as identidades singulares, contrárias às identidades forjadas que são indiferentes à singularidade, isto é:

[...] o reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o meu não-álibi em tal mundo. Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha – sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos - em um ato meu ativamente responsável. (BAKHTIN, 2010, p. 118).

Na realidade do mundo, o artistaprofessor 1 aponta que trazer para a sala de aula o que lhe constitui como artista é de fato assinar com a vida sua atuação em sala de aula, "[...] **eu não consigo mais entrar em sala de aula e não levar esse (fala o seu nome) inteiro que eu sou hoje, o meu corpo inteiro que está em transformação, e tudo que é pulsante, e tudo que eu estou vendo, é estar íntegro comigo mesmo, [...]**" assim, se coloca em ato na cena da vida, não se coloca de qualquer modo, mas na perspectiva do *pensamento não indiferente*, o que se responsabiliza pelo lugar no qual atua e também pelos discursos que o constituem, na docência e artisticamente, isso é vida vivida.

Portanto, "[...] a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro." (BAKHTIN, 2010, p. 142). Nessa outra sequência de fala se compreende melhor o eu e outro que fala Bakhtin, "[...] **olha gente vocês estão confundido as coisas, eu gosto muito de vocês aqui, mas eu sou o professor, eu tenho a minha parte e vocês tem a de vocês [...]**". Nisso há uma contraposição entre o eu e o outro, não se

pode dizer que o outro é meramente outra pessoa, pois se levar em consideração de que é um sujeito singular, portanto diferente, e como coloca Bakhtin, outro centro de valor que me permite uma exotopia, no sentido do desdobramento e deslocamento de olhares com o outro.

Esses dois centros de valores, permitem o ato que não pode ser confundido com um comportamento qualquer, mecânico ou impensado, mas o ato requer responsabilidade e assinatura. Portanto, no ato eu respondo por ele diante do outro, no ato o sujeito se revela e se arrisca como um todo, se constitui assim de integridade, se responsabilizando inteiramente por aquilo que produziu o seu ato. “O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido. [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

No entanto, pensar na assinatura do ato como postura do artistaprofessor 1, quando solicita ao grupo de estudantes a compreensão da função de cada uma/um em se fazer presente na construção da aula, é identificar a assinatura do ato, como processo de relação humana, é pensá-lo no limiar entre o encontro de um sujeito com o outro, lá onde o espaço de contemplação do outro sobre mim o permite ver aquilo que eu não vejo, pois, “Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Nesse ponto reside a relação do artistaprofessor 1 com sua atuação profissional em sala de aula como ato estético. “Em Bakhtin, o ato estético se dá na fronteira entre sujeitos que se encontram, e é nos encontros que a compreensão do outro, seu acabamento provisório, é possível. [...]” (GONÇALVES, 2014, p. 92).

No encontro possibilitado nesse processo de compreensão de si é que o sujeito se direciona para um outro, na compreensão também de que o outro não é somente um outro, mas é também composto por um lugar que lhe habita e o compõe de história.

Nesse lugar singular de histórias que me coloquei na ação de ouvir as

narrativas de vida, de estudos, práticas pedagógicas e artísticas do artistaprofessor 1, pois nessa ação em que me dispus “[...] a conversa é uma postura, um posicionamento, uma abertura: ao encontro, ao diálogo. [...]” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 165). Seguindo essa mesma metodologia da conversa, fui ao encontro do grupo de estudantes orientado pelo artistaprofessor 1.

O grupo de estudantes indicados pelo artistaprofessor 1, foram os que desenvolveram todo o processo de estudos solicitados durante a sequência didática proposta pelo artistaprofessor. Esses são estudantes do 9º ano do período da manhã, em uma escola estadual do município de Colombo no estado do Paraná.

Em um primeiro momento foi apresentada a intenção de pesquisa à coordenação e direção da escola, a fim de solicitar a liberação do grupo de estudantes, bem como, informar o grupo sobre a pesquisa.

A coordenação pedagógica entrou em contato com o grupo de estudantes, pois a nossa conversa se deu na semana de recuperação, e tais estudantes já haviam passado por média. Assim, foi necessário a coordenação pedagógica entrar em contato via telefone, pois os mesmos e as mesmas não necessitavam comparecer a escola para as recuperações de final de ano. Ressalto que nesse dia somente um estudante do grupo selecionado pelo artistaprofessor 1 compareceu à aula.

A conversa foi realizada em dezembro de 2017, no período da manhã. Ressalto que foi uma conversa pontuada através da descrição do processo de criação artística desenvolvido em sala de aula e a partir da fala do estudante. A conversa foi gravada e também transcrita por mim. O estudante foi convidado a ir até a Sala de Recursos Multifuncional da escola (essa sala se refere ao espaço de atendimento de estudantes com alguma necessidade especial de aprendizagem – intelectual e ou mental). O motivo pelo qual foi estabelecida essa sala em questão, se deve ao fato de que eu, naquele ano, estava em atuação como professora nessa sala, no acompanhamento de estudantes com alguma necessidade de atendimento especializado no contraturno escolar.

A ideia inicial da conversa era que o grupo indicado pelo artista-professor estivesse presente em seu coletivo no dia da conversa, e que essa fosse realizada em conjunto, por compreender que o processo em sala de aula se deu desse modo. Dessa maneira, seria possível averiguar tanto as singularidades, quanto as relações entre pares, ao falarem a respeito do processo desenvolvido nas aulas de arte.

Nesse sentido, fui até a sala do referido estudante, solicitei a sua participação e me apresentei, o estudante demonstrou certa euforia e nervosismo ao entrar na sala em questão, pois se trata de uma sala que muitos estudantes só passam por ela, mas não sabem o que ocorre nela. Também porque não me conhecia, apesar de trabalhar na escola durante um ano todo, o mesmo não sabia que eu era professora nessa instituição de ensino, pois a sala de recurso acaba sendo um trabalho à parte no ambiente de ensino, devido às demandas do cotidiano escolar.

Fiz as devidas explicações a respeito da pesquisa e o porquê era importante a sua participação, e iniciamos a conversa a partir da sua narrativa sobre a realização do trabalho pedagógico e artístico vivenciado nas aulas de arte. A seguir apresento as considerações do estudante em questão.

Começamos com as vanguardas, fomos para as mulheres vanguardistas, Frida Kahlo, Leila Diniz e passamos por outros nomes, imprimimos poemas, textos sobre o assunto. Não sabíamos nada, não me interessava pelo assunto. Mas o professor explica bem e envolve mais as pessoas nas aulas, é diferente. Faz perguntas para as pessoas, não só fica falando, como os outros professores. As pessoas se sentiam mais envolvidas nas aulas dele. Creio que a maioria das coisas que ele dizia, consegui entender, como a consciência negra, o que o negro é na sociedade, pelo professor ser negro, ele vive isso e isso ele consegue explicar melhor, através da leitura de imagens, (pausa, pensativo) não ficamos só no que víamos na TV. O difícil para mim foi procurar e imprimir textos e imagens, pois no período da tarde gosto de fazer outras coisas, como sair, ver TV, outras coisas (fica corado, a respiração mais ofegante). O professor levava a gente para o laboratório, a maioria dos professores não tiram a gente da sala, o que eu mais gostei foi isso. Eu não lembro de ter feito criações, não sei se a pintura se encaixa nisso. Ou outra coisa. A partir do que consegui entender nos estudos das vanguardas artísticas é que ser diferente não é ruim é prazeroso ser diferente. Se não tivéssemos as vanguardas não teríamos a arte hoje,

(ofegante, segurando as mãos) como a arte contemporânea que engloba todas as artes, pelo que entendi, porque (ofegante) ficaríamos presos em um tipo só de arte. Nossa vida seria muito parecida uma com a outra, (ofegante) no modo de viver, de ser das pessoas, o preconceito seria bem mais comum (ESTUDANTE, 2017).

A compreensão do estudante a respeito não só do conteúdo, mas da forma como se construiu a aula, revela que a atuação do artistaprofessor 1, o seu modo de fazer e de propiciar experiências ao seu grupo de estudantes, demonstra o quanto essa posição de artistaprofessor se relaciona com as experiências de sua vida dentro e fora da sala de aula e que uma amplia a outra. Essa compreensão da constituição do sujeito em sua atuação (BAKHTIN, 2010), é matéria para se pensar a arquitetônica que constitui os sujeitos e as relações que esses formam em toda a singularidade do seu lugar único em suas existências.

O ato requer assinatura, singularidade, posicionamento responsável diante do que provém do próprio ato. Ainda que o sujeito que atua, atue na interligação dos seus sistemas discursivos, do exercício do significado e da produção de sentidos do ato. É desenvolvimento provisório interno e também externo, que pressupõe um sujeito que é central para além dos aspectos sociais e culturais.

A ideia da atuação como produção de sentidos, como criação de uma poética, é pensada como elemento estético,

[...] – compreendido [...], pelo ato estético e pela experiência estética – permite postular uma educação de ato – [...] não orientada por princípios meramente utilitários, técnico- instrumentais – signos de uma educação moderna, reducionista, estabilizadora e reprodutora de sentidos [...]. A educação de ato – [...] é com efeito e por efeito, estética. (PEREIRA, 2010, p.557).

Esse sentido estético na educação como ato, pressupõe um sujeito que atua em sala de aula e se utiliza da sua assinatura para compreender seu cotidiano, ou seja, fazer e refazer tarefas, criar e recriar seus objetos, e ampliar os significados da sua vida. A educação escolar não precisa ser reduzida aos processos de escolarização, que implicam em realizar os atos cotidianos

sempre de um mesmo modo, sem levar em consideração o lugar que habita o outro, ao contrário “[...] compreendendo-o como lugar em que reúnem-se ideias e ações” (SCHECHNER, ICLE, PEREIRA, 2010, p. 26). Assim, necessita dessa ideia de encontro, de unidade, capaz de enredar de modo ativo, corpoemoção.

Direciono neste momento as minhas conversas para a última seção, que trata dos lugares e tempos que são destinados para se produzir e criar arte na escola. Retomo com isso, as questões do *ato estético*, *ato artístico*, *ato docente*, poética em sala de aula, do verbo-visual, da palavra como signo e da noção relacional no processo de criação artística.

Integram essa seção duas materialidades das aulas em processo da artistaprofessora 2, e uma narrativa verbo-visual da artistaprofessora 3.

3.3 Os lugares e os tempos destinados aos processos de criação e produção artística na escola

A escola é o lugar da “disciplina por excelência”, a disciplina do tempo, dos espaços físicos, dos espaços imateriais, do conhecimento, dos corpos, da fala, então como ter lugares e tempos destinados à produção e à criação artística?

Responder essa questão não é tarefa fácil, exige um exercício contínuo de negociações, adequações, de longas conversas, de recusas, mas também de aceites, não sem antes se colocar em explicações pormenorizadas sobre o que a arte pretende com os lugares e tempos do seu interesse.

O espaço escolar. Como se compreende esse espaço?

Não é só o que envolve o espaço físico, mas todo um conjunto que faz parte de uma escola e seu cotidiano, trata-se de uma dimensão que não foi construída para incluir atividades que não se processem dentro do formato, cadeiras/mesas/quadro, mesmo que atualmente apresente o formato, cadeiras/mesa/quadro/multimídia. As janelas de respiro na escola, de um modo

geral, se dão nas atividades na quadra, nas escadas quando a sala está muito fria no inverno, na sala de vídeo, no intervalo. As salas de arte são praticamente inexistentes nas escolas públicas paranaenses e quando existem, são destinadas às artes plásticas, porém, inadequadas em suas dimensões físicas, o que as torna mais um espaço burocrático e de cumprimento de protocolo.

As artistasprofessoras 2 e 3, que terão suas materialidades discursivas apreciadas nesta seção, fazem parte de uma instituição de ensino com características únicas, pois existe na escola em questão, uma escola de arte com mais de sessenta anos de existência, o que de certo modo possibilita um olhar mais apurado para as necessidades da criação e produção artística. No entanto, o espaço de trabalho das artistasprofessoras também não é adequado, pois ambas trabalham com a linguagem da dança, e a sala de aula utilizada foi adaptada para o uso dessa atividade.

Neste primeiro momento, trago para nossas conversas a narrativa escrita pela artistaprofessora 3, a qual fala sobre a atividade de contraturno escolar – Incubadora Criativa, cujo propósito, segundo a artistaprofessora, é o de instigar a criação em novos/distintos moldes, e que essa atividade é um dos motivos que mais a inspiram na escola.

A possibilidade de investigar questões próprias (delxs, minhas, nossas), num grupo tão distinto e ao mesmo tempo tão autônomo e criativo é um presente! Outro ponto que me inquieta e encanta, é ver os corpos darem sentidos únicos e ao mesmo tempo tão compreensíveis e gerais a questões específicas que nos colocamos.

É isso o que fazemos ali, diariamente, investigamos as respostas do corpo a algumas das perguntas que nos fazemos todos os dias (e que nem sempre tem resposta): O que eu vi hoje que me marcou profundamente? Se alguém me visse ao longo do dia de hoje (como num filme), sobre o que seria esse filme? Se eu encontro alguém deitado no chão da rua, o que posso fazer a partir disso? E diante de tantas perguntas, vemos, a cada encontro, de modo muito simples, imediato (ou não), mas quase que completamente inconsciente, surgir dança. Por vezes fazemos outras perguntas – algumas que normalmente não temos nem coragem de nos fazer – como: Onde eu gostaria de estar neste momento? E se eu encontrasse alguém que admiro muito, o que lhe diria? Perguntas que eu/corpo respondo/e ali, em dança, como se sempre quisesse responder essas perguntas, o que nem nos constrange sequer, de tão autêntico que é capaz de ser. É essa autenticidade que tem me interessado

buscar no trabalho com a Incubadora. A dança, e a prática de dança que se pauta numa lógica de aprendizado técnico, passa por fazer o corpo se organizar de algum modo restrito, pelo menos a princípio, e/ou durante a aula. Quero com isso dizer que para se adaptar a uma nova forma de mover, de acordo com uma determinada eficiência, ele se molda a algumas regras e adota algumas “afetações” típicas dessa postura. Por mais que a dança que nos preocupamos em fazer, se pautar na ideia de autonomia, sabemos que todo trabalho técnico processual pode, por vezes, ao focar na parte, negligenciar um pouco o todo (ainda que por pouco tempo) no sentido da comunicação.

O que quer dizer um gesto?

É a dança enquanto comunicação que nos interessa aqui. E com isso buscamos investigar formas de dizer no corpo, e no movimento espontâneo e criativo, aquilo que por vezes dizemos (apenas?) com palavras.

Sobre o trabalho dos últimos meses: ao que a gente se acostuma...

Partindo da ideia de que nos acostumamos a levar a vida, num fluxo contínuo de atividades e de fazeres, quase mecânicos, sem ter muito tempo para pensar sobre o porquê de fazermos assim, (e não de outro modo), e por que fazemos o que fazemos, acabamos nos desresponsabilizando sobre o que estamos construindo hoje – e que é fruto do que aprendemos antes e que implicará no que colheremos amanhã. Por isso, recolhemos memórias (afetivas, reais, materiais), e as organizamos em imagens, textos (coreográficos ou não), cenas; paramos um pouco para olhar para o agora – nossos valores, desejos, medos – e tentamos sugerir, desenhar o que queremos para depois.

Falamos sobre nós, mas também sobre x outrx, sobre a nossa relação com o mundo, com as nossas inseguranças e expectativas e sobre como o mundo e a sociedade nos impõe restrições e saídas pré-determinadas. Mas ao fazê-lo, talvez já estejamos propondo novas saídas e respostas às mesmas perguntas, já que talvez nunca o tenhamos feito antes. É assim que a nossa dança/investigação de todo dia, muda quem somos e o que buscamos com a dança que fazemos (ARTISTAPROFESSORA3, 2019).

Para ilustrar melhor o trabalho ao qual a artistaprofessora se refere – *A gente se acostuma* — logo a seguir a imagem de uma das cenas do trabalho em questão:

Imagem 12 – A gente se acostuma



Fonte: Fliker/DANCEP, espetáculo de dança, *A gente se acostuma*, Teatro Guairinha, 2019.

Trouxe para a apresentação dos dados e análise essa narrativa da artistaprofessora 3, e um trecho de sua fala em específico para a análise, por entender que se trata de um trabalho muito significativo para ela, pois quando solicitei que a mesma fizesse uma descrição do processo criativo da sequência de movimento “*Sobre. Amor,*” que já foi objeto de análise em outra seção, a narrativa aqui em questão estava presente. Desse modo, aquilo que traz, faz e produz sentido para o sujeito e que se relaciona com sua vida como um todo precisa de atenção, pois na sua escrita estão expressos trechos da sua visão de mundo, do seu cotidiano escolar, artístico e de vida pessoal.

O ato estético na vida ou na arte, possibilita articulações com o campo da educação, a partir da vida cotidiana. Identifica-se nesse trecho da fala da artistaprofessora 3, **“Falamos sobre nós, mas também sobre x outrx, sobre a nossa relação com o mundo, com as nossas inseguranças e expectativas e sobre como o mundo e a sociedade nos impõe restrições e saídas pré-determinadas.”**

Portanto, cada sujeito que atua na vida, atua para si e também para outros de si, e as outras e os outros com quem se relaciona. A postura responsável do ensinar, quanto à atuação artística em sala de aula constitui um elo de formação tanto de quem ensina, quanto de quem apreende. Situar a

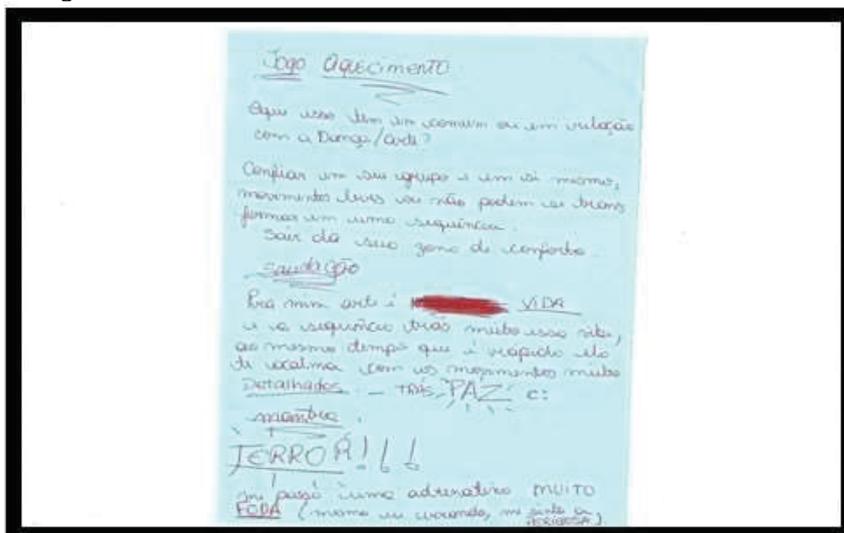
narrativa da artistaprofessora 3, a luz da investigação é também pensá-la em sua textualidade, “Existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros dançados, outros são apenas gestos; outros lugares; alguns textos são processos de crescimento, [...]. Ensinar é um texto-tecer.” (SCHECHNER, ICLE, PEREIRA, 2010, p. 30).

A multiplicidade de textos é o que permeia o fazer artístico e o fazer pedagógico, são textualidades que atravessam os corpos, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. Quando uma artistaprofessora ou artistaprofessor atua em sala de aula, esses demonstram o seu conhecimento a respeito de determinado assunto, no entanto, o espaço construído entre quem ensina e quem aprende, determina as modificações sobre os assuntos tratados em aula, traz em seu bojo a perspectiva de ir além de algo que é somente encenado. Possibilita uma formação contínua de saberes que não se limitam à sala de aula, ou a um dado processo artístico, mas vai além, lá onde se toca no cotidiano da vida.

Apresento a seguir duas materialidades produzidas durante as aulas de jazz da artistaprofessora 2, que se refere a um jogo de aquecimento anterior ao início da sequência de movimento. Conforme explicação da artistaprofessora, é um jogo de prontidão, sem necessariamente usar a fala, o corpo como proponente da ação, das formas e do fluxo de movimentos, que vão para além de uma base técnica, mas se volta para o lugar de sentir o movimento.

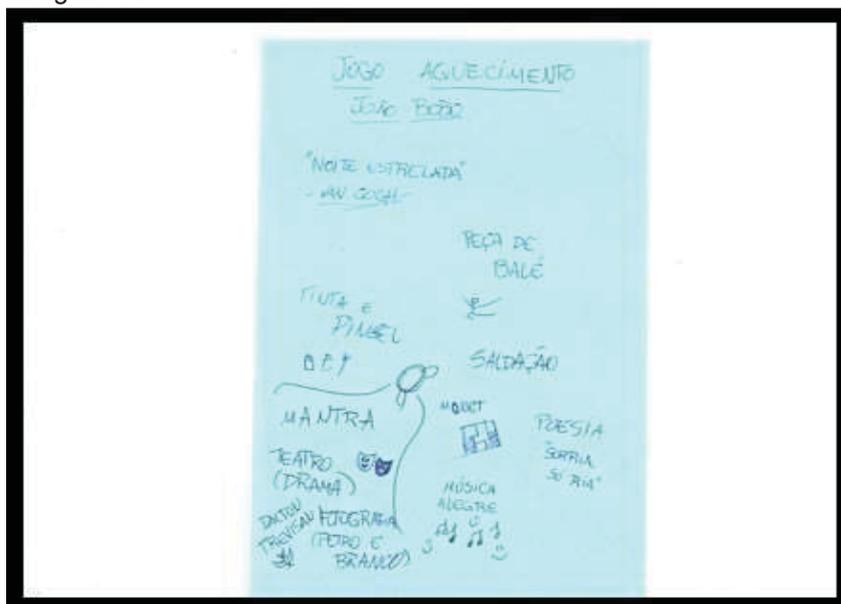
Pode ser observado nas imagens 12 e 13 a seguir, as quais fizeram parte de uma escrita performática proposta em aula, para a verificação da compreensão sobre a proposta de jogo.

Imagem 13



FONTE: *artistaprofessora 2 - Jogo de aquecimento, 2019.*

Imagem 14



FONTE: *artistaprofessora 2 – Jogo de aquecimento, 2019.*

As duas imagens tratam a respeito das ações situadas na singularidade da aula e dos sujeitos, no entanto, trata-se de um sujeito que não está assujeitado às categorias, classes, mas “[...] o sujeito individual, corporificado, em vez de submisso à classe, [...] sujeitos concretos identificáveis, [...]” (BRAIT, 2014, p.20). Entretanto, não se pode conceber pelo fato dessa personificação do sujeito, um sujeito que caia em uma singularidade absoluta, já que os atos desse decorrem de uma ação concreta, proveniente do mundo vivido, de um

feito intencional que requer sua “participatividade” e “responsabilidade” (BRAIT, 2014).

Nesse contexto, pensar o ato artístico e o ato pedagógico como diálogo é pensá-lo no espaço de constituição da poética fundante do sujeito e no seu conhecimento, cuja experiência é mediada pelo agir situado, que suscitam sentidos a partir do mundo como materialidade concreta. Assim, esta noção de se construir uma poética artísticopedagógica, passa a ser um gesto concreto de olhar o pedagógico, de ouvi-lo, tocá-lo, repensá-lo em sua concretude em sala de aula com estudantes.

Essa marca corporificada causada pelo ato estético, faz da arte uma ação expressiva e do pedagógico uma ação de sentidos e intencionalidades, ou seja, essa interferência intencional do ato artístico e do ato pedagógico como noção estética, mobilizam sentidos em sala de aula para além de uma realidade dada, já que “Os seres humanos não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem. [...]” (BRAIT, 2014, p.167 – grifo meu). Isso implica dizer que nossa relação com a realidade é mediada por meio de outras discursividades que dão sentido às coisas.

O resultado dessa mediação discursiva refaz no ato pedagógico o seu caráter de ação, que produz presença, materialidade, que mobilizam acessos ao ato artístico de artistas professoras e artistas professores, atuantes em sala de aula, por meio das suas subjetividades, das suas experiências de vida, do modo como veem e se aproximam das outras pessoas, da sua formação acadêmica de artista e de docente.

Portanto, o agir do sujeito, sem negar a realidade dada do mundo, também o postula ou, no caso do estético, a cria. Essa verdadeira revolução das filosofias da vida e do processo funda-se primordialmente na concepção relacional de sujeito de Bakhtin, nascida nos primeiros anos pós-Revolução Russa e fundada na tríade eu para mim, eu para o outro e o outro para mim, base do domínio do “sujeito situado”. [...] (BRAIT, 2014, p. 22).

Nessa perspectiva de sujeito ativo da realidade, cujas ações cotidianas têm caráter relacional, que reestrutura um tempo e um espaço, os sentidos produzidos, assim, torna territórios definidos em indefinidos, dimensionando o

que é real no aparente, o aparente no real, “[...] ao subjetivo, ao individual, ao singular (entendido como o espaço do fortuito, do irreduzível à compreensão lógica).” (FARACO, 2009, p. 20). Sem com isso demarcar fronteiras, mas essa condição da ação estética cotidiana é a própria fronteira.

Em outras palavras, esse ato artístico e docente pode ser compreendido na imagem 13, no texto que diz: “**para mim arte** (rasura o que estava escrito) **é natureza**”, logo a seguir escreve em caixa alta e grifado: “**é VIDA**”. Quase no final da folha entre parênteses escreve: “(mesmo eu errando, me sinto a perigosa)”.

Ambas as imagens sobre o jogo proposto pela artistaprofessora indicam o conteúdo e a forma da construção da narrativa de aula, nos dizeres “**noite estrelada, Van Gogh, drama...**” falam não só sobre a aula, mas trás as relações que as/os estudantes fazem sobre a aula, das conexões com o cotidiano da vida, mais do que o conteúdo do jogo, os dizeres falam da forma com que a aula acontece. É na forma que o desejo em estar presente, em se envolver no convite e se colocar em jogo se traduz, assim constitui por inteiro a ação participante do sujeito.

A preparação corporal proposta pela artistaprofessora 2, revela a sua intencionalidade pedagógica e artística em promover um espaço de conhecimento do corpo que suscita ao mesmo tempo o temor em mostrar um corpo que se coloca em risco, sob o olhar de outras pessoas, como expresso na fala “**mesmo eu errando, [...]**”. Contudo, o desafio permite que esse mesmo corpo se disponibilize para conversar com os outros corpos que estão em jogo na cena, como confessa nessa fala, [...] **me sinto a perigosa.**”

Portanto, o ato artístico e o ato docente são um saber fazer, que implique, entre outras coisas, em um saber ser, *eu-para-si* e *eu-para-o-outro* (BRAIT, 2014), isto é “só me torno eu entre outros eus” (BRAIT, 2014, p. 22). Além da constituição de uma poética pessoal ser um meio de comunicação, no ato de comunicar ela modifica o que é conhecido, modifica assim, o conhecimento e quem dele se apropria.

Nas conversas sobre as constituições do sujeito, sobre o ato como

formação humana e na construção de uma poética, como postura diante da vida, é que inicio o próximo capítulo, na busca por delinear as circunstâncias que me trouxeram até aqui, nas palavras sem pressa da chegada, que me ensinaram a me impor pausas. Respiros. Pausas. Portanto, “[...] Estas são palavras que demandam atenção, cuidado, silêncio, sensibilidade. [...]” (SILVA; ALBRES; RIBEIRO, 2018, p. 7).

Essas palavras existências, singulares e potenciais na capacidade de inter-relação e de responsabilidade na existência, me direcionam para uma conclusão circunstancial da investigação a qual eu me propus a realizar, sobre as atuações de artistasprofessoras e artistasprofessores que se encontram no diálogo entre o ato artístico, e o ato docente.

ATO 4: CIRCUNSTÂNCIAS PARA UMA CONCLUSÃO

Não se nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência estética, no espelho da esfera em que pesquisador faz, e cria, sentido (SOBRAL, 2014, p. 118).

Circunstâncias para concluir. Situação. Condição. Momento. Pessoas. As circunstâncias que me trouxeram até este momento, falam de pessoas, lugares, esferas educacionais e artísticas, espaços, tempos, palavras, saberes, conhecimentos, silêncios, gritos, esconderijos, revelações, atos em vida. Porém, são as pessoas que fizeram parte desses trajetos de pesquisa, que me possibilitaram a construção do todo provisório deste estudo, e são elas que me levaram a compreender melhor as nuances da pesquisa, para além do projeto inicial.

O espaço em que se constituiu a pesquisa foi decorrente de longas conversas, que não se deram somente no falar, mas nos gestos, nas pausas cotidianas, silêncios, nos olhares e escutas atentas; dos movimentos de proximidade e afastamento das outras pessoas que fizeram parte do estudo. Do compartilhamento de ideias, trabalhos, criações artísticas, de aulas, afetos, embates e vidas que se entrecruzam, se relacionam e se disponibilizam a produzir arte e educação em conjunto, na esfera que trata do sistema escolar.

Nesse sentido, a pesquisa foi direcionada em *atos*, atos cotidianos, atos docentes, atos artísticos, atos estéticos, atos de falas, atos de vida. Em todos os aspectos que o ato se deu neste estudo, esteve intimamente relacionado com a linguagem, suas implicações na forma como se processam os atos cotidianos e os atos na arte. Pois a linguagem se realiza no ato, na relação entre pessoas e com as situações vividas. “Toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda a compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Tornar-me falante entre tantas palavras,

minhas, dos sujeitos da pesquisa, das autoras e autores, foi uma tarefa que exigiu esforço no sentido de me colocar em relação às partes e ao todo pesquisado, não de qualquer modo, nem de qualquer forma, mas do ponto do *pensamento não indiferente* (BAKHTIN, 2010), que situa o sujeito da escuta com o sujeito que fala. Porém, ambos falam e escutam ativamente a palavra que chega para ser compreendida. Por isso, o uso da conversa como metodologia de pesquisa, no entendimento de que as materialidades enunciativas aqui apresentadas e analisadas, caberiam em longas conversas, pela característica da atuação de cada uma das artistasprofessoras, de cada um dos artistasprofessores e estudantes, que contribuíram para que o estudo referente ao texto da presente tese se realizasse.

As palavras da experiência é que vieram inquietar a pesquisa, provocá-la, enredá-la, ora apontando caminhos, ora destituindo-as do seu chão, na rebeldia da compreensão dos sistemas e lugares. Indicando respiros para o trabalho em sala de aula, direcionando formas de fazer para além dos conteúdos postos, modificando a ordem de naturalização da arte como pedagógica, e apontando questões que o presente texto de tese se propôs provisoriamente a responder.

O diálogo entre a atuação artística e docente no qual me encontro e que também se encontram as artistasprofessoras e os artistasprofessores, é que me levaram a intitular a pesquisa de tese em questão, como, “*Do palco à sala de aula: diálogos entre o ato artístico e o ato docente*”.

O ato artístico e o ato docente foram importantes para compreender melhor como atuam em sala de aula as artistasprofessoras e os artistasprofessores em questão. Os dados que foram analisados apontaram para uma posição insurgente do ato como proposta pedagógica e também artística, visto que os sujeitos da pesquisa transpõem os lugares formatados da sala de aula, se colocam no risco constante da provocação dos conhecimentos como espaços dialógicos, relacionais, insistentes nas indagações, com o compromisso da ética, das questões estéticas, teóricas e políticas.

As materialidades expressas pelo grupo de estudante que participaram

dos momentos da pesquisa apontaram, em um primeiro plano, tanto um espaço de sala de aula cheio de vida pulsante, caracterizado no ato pedagógico, quanto da identificação de uma atuação docente que afeta os processos de ensino de modo a instigar os tempos e lugares que são destinados à criação e à produção artística dentro da escola, identificada como ato artístico.

No entanto, em um segundo plano, os dados tanto das artistasprofessoras e artistasprofessores, quanto do grupo de estudantes, revelaram por entre as tramas das palavras expressas nas narrativas escritas, nas conversas, ou nas imagens construídas durante os processos de aulas, que a identidade de artistasprofessoras e artistasprofessores está para além da docência em arte e da atuação profissional de artistas, esta se encontra atravessada por ambas. Em sala de aula se propõe a atuar com o propósito de estabelecer um processo criativo de formação humana, mas também, uma produção artística, que engloba aspectos das produções artísticas profissionais, de suas técnicas e suas formas. Portanto, não se limitam aos tempos e lugares estabelecidos pelas instituições escolares.

Por outro lado, estão produzindo arte também fora da escola, estão no palco, como bailarinas, bailarinos, coreógrafas, coreógrafos, atrizes, atores, diretoras e diretores teatrais, escrevem, pesquisam, se formam o tempo todo, não se limitam às formações continuadas estabelecidas pelas mantenedoras de ensino. Essa formação de si contribui para repensar os tempos e lugares da arte na escola, para estabelecer novas possibilidades de comunicação em sala de aula e com o seu entorno, e não deixar “se anestesiar pelo cotidiano”, como fala o artistaprofessor 1.

Essa identidade forjada no cotidiano da escola e da arte é concebida no diálogo entre o ato artístico e o ato docente, portanto, o que se produz como arte na escola pelas artistasprofessoras e pelos artistasprofessores é a arte voltada para formação humana. Isto é, não trata somente de um processo criativo direcionado para o palco, ou como na arte classificada como profissional, para ser submetida à apreciação de leis de incentivo, com contrapartidas culturais para determinadas camadas da sociedade, como formação de plateia, (no sentido de levar um público para a apreciação de uma

obra artística).

O intuito da produção e criação artística na escola é o de formação em três aspectos: conhecimento prévio, conhecimento presente e conhecimento posterior. O conhecimento prévio ao processo artístico, diz respeito ao ouvir as necessidades de conhecimento, saberes, e de compreensão dos mesmos, quando vindas das estudantes e dos estudantes, e apresentar formas de materializar os desejos expressos, como foi o caso da artista-professora 3, na criação artística “*Sobre. Amor.*” O conhecimento presente se caracteriza no processo de atuar, na investigação de temas, objetos, corpos, nas possibilidades geradas na cena e com as pessoas. O conhecimento posterior são as reelaborações dos conhecimentos e suas possibilidades de ampliações para novas atuações.

Desse modo, a criação artística a qual se debruçam as artistas-professoras e os artistas-professores desta pesquisa, não diz respeito às aulas de arte convencionais da escola, cujo objetivo principal é o cumprimento de tarefas para que se impute uma nota no final da atividade, tão pouco, se refere às produções artísticas do circuito profissional. Pois o ato artístico e o ato docente são determinantes para gerar uma arte e seus processos em diálogo com a formação educacional, humana, estética e ética. A hipótese de que o ato artístico e o ato docente são mobilizadores da criação e produção artística, se confirmam durante as análises dos dados que foram aqui apreciados.

A forma como atuam artistas-professoras e artistas-professores implica na produção artística das/dos estudantes da educação básica e também, no modo como o ato artístico e o ato docente se dão na esfera escolar. Geram com isso, novos sentidos e direcionamentos da arte na sala de aula e na esfera educacional. A compreensão da identidade a qual construíram no ofício de ensinar e de ser na arte e na vida, direcionam o espaço pedagógico da escola para o espaço do ato estético (BAKHTIN, 2010), compreendido como a forma que o sujeito apreende sua relação com o todo da vida, e dela não se separa para atuar nos diversos espaços sociais do seu cotidiano.

O processo de compreensão dos dados se direcionou para a palavra do outro e com o outro que produz textualidades, que estão muito além do texto

escrito, mas se referem aos aspectos que constituem as relações de comunicação humana, seus contextos, capas e contracapas, revelações e esconderijos, retratos, identidades, o aparente e o seu avesso. O entendimento das relações da vida vivida, que representa a singularidade do sujeito e do mundo da cultura, que trata da construção estética e das relações entre os sujeitos, foram importantes para compreender as materialidades discursivas produzidas pelos sujeitos atuantes na pesquisa, pois o ato singular, segundo Bakhtin (2010), possibilita que vida e cultura possam conversar como consciência singular do sujeito.

A produção e criação artística realizada por artistas professoras, artistas professores e estudantes, suas palavras e imagens, possibilitaram identificar como se dão os sentidos entre o ato artístico e o ato docente, e apontaram para a necessidade singular de se construir uma poética de atuação no ambiente escolar, como forma de posicionamento ético e estético no cotidiano da sala de aula e da arte. Também, apontam questionamentos sobre a falta de uma poética na escola, no sentido da compreensão do cotidiano escolar.

A autoria gerada nos processos criativos em sala de aula, conforme os dados analisados, se estabeleceu de modo relacional, ou seja, no reconhecimento das relações estabelecidas entre estudantes e artistas professoras e artistas professores. Já os elementos que aproximam as produções artísticas criadas na esfera escolar e artística, da dimensão da ética e da estética, são estabelecidos no entendimento do lugar que estudantes ocupam na sala de aula e sua identidade estudantil, assim como, a compreensão do lugar ocupado por artistas professores e artistas professoras no ambiente escolar. Considerada a sua identidade profissional e também as inter-relações estabelecidas entre quem ensina e quem apreende o conhecimento, apresentam-se como fundamentais, no sentido de que afetam e transformam as formas de fazer arte na escola.

As produções de sentidos provenientes do ato docente em sala, tendo como base o ato artístico e a definição de uma poética de atuação na escola e na vida, referente ao terceiro ato do presente texto da pesquisa, apontam nos

dados analisados, para a compreensão de que a intersubjetividade do sujeito antecede a sua subjetividade. Em outras palavras, o sujeito é social, portanto, relacional e, na inter-relação com os instrumentos de mediação do conhecimento que tanto pode ser um outro sujeito, quanto um objeto, esses são mobilizadores no desenvolvimento das potencialidades humanas.

O sujeito apreende do mundo e depois subjetiva sua apreensão de modo singular, trata-se da sua síntese estética, do como dá forma às suas experiências vividas com as demais pessoas e com os fatos do seu cotidiano, como expresso pela artistaprofessora 3, na sequência “*Sobre.Amor*”. As suas relações com suas experiências cotidianas se colocaram presentes em sala de aula, e a forma como as apresentou para o grupo de estudantes afetou o andamento do processo criativo coletivo.

Esse ato de circunstâncias se fez do encontro próximo com as palavras dos outros “eus” que me habitaram durante a escrita da tese em questão. Também do encontro distanciado para compreender o que a realidade aparente esconde. Desse ir e vir da pesquisa que se fizeram os atos, para olhar com os olhos do sujeito que se revela nas circunstâncias da vida, nas relações não indiferentes das palavras das outras pessoas que falam, nas relações que se afetam, que se movimentam, que se arriscam e se comprometem na concretude de suas ações, para então situar suas singularidades para além da generalização do sujeito e em construção de uma poética com a vida, na vida e para a vida.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n16, p. 7-19, julho/2002.

_____. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin – outros conceitos chave**. 2ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. **As ciências humanas e a dupla inversão**. In: AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Fala proferida durante a Conferência – **Professor e seu Outro**, integrante da III Jornada do Laboratório de Estudos de Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades – EliTe – UFPR e Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação – UFPR, Curitiba, 2019.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra - 4ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra - 4ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **A forma espacial da personagem**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra - 4ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **O vivenciamento das fronteiras externas do homem**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra - 4ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra - 4ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1ª Ed. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª Ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. **Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação**. In: BRAIT, Beth. **BAKHTIN: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, Beth. **BAKHTIN: Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 9ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. Alfa, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Inês Batista. **Da Rússia czarista à web**. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin e o Círculo**. (org.). 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BOGDAN, Robert. C; BIKLEN, Sari.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. **Filósofos ou cientistas?** In: FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Um posfácio meio impertinente**. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **O sujeito dialógico**. In: FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Relações dialógicas**. In: FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **A interação como tema filosófico**. In: FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Prima Philosophia**. In: FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

FEITOSA, Raphael Alves; LEITE, Raquel Crosara Maia. **Professores artistas-reflexivos: o trabalho docente baseado numa associação de companheiros de ofício**. VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 8 nov. 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCIA, Tânia Braga. **Apontamentos de Aula**. Pesquisa Avançada em Cultura 1, PPGE-UFPR, 2017.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Apontamentos de Aula**. Diálogos com Bakhtin, Grupo de Pesquisa - Pedagogia das Artes Cênicas, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, online, 2020. Disponível em: www.udesc.br . Acesso em 03/11/2020.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Encenação teatral: qual é mesmo o modelo?** In: GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade: cena, pedagogia [dialogismo]**. 1ª Ed. – São Paulo: Hucitec, 2019.

_____ **Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação:** Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2011.

_____ **Verbo-visualidades e teatralidades em diálogo:** produção de sentidos para o conhecimento em arte e a partir da arte. Revista Lusófona de Educação, 28, 87-100, dez, 2014. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4921>. Acesso em 20/06/2020

GONÇALVES, Jean Carlos. **Circo Negro:** o discurso teatral em perspectiva dialógica. In: BRAIT, B; MAGALHAES, A. S. (org.). Dialogismo: teoria e(em) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014, p. 267-279.

GONÇALVES, Jean Carlos; GONÇALVES, Michelle Bocchi; FUHRMANN, Ivana Vitória Deeke; JUNG, Lindamir A. Rosa. **Editorial Especial - II Jornada Nacional de estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (EliTe/UFPR/CNPq)**. Revista “O Teatro Transcendente” – Departamento de Artes – CCEAL da FURB – Blumenau, vol. 24, nº1, p. 01 – 03, 2019.

GONÇALVES, Jean Carlos; SILVA, Maria de F. Gomes. **(re) inventar-se professor no olho do furacão**. Revista de Educação, Ciência e Cultura – Universidade LaSalle, Canoas, v. 24, n 1, 2019.

GONÇALVES, Jean Carlos; McCaw, Dick. **Bakhtin e as artes do espetáculo**. Bakhtiniana, Ver. Estud. Discurso vol. 14 nº 3. São Paulo, jl/set. 2019.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Das relações [amorosas e sedutoras] entre Educação, Linguagem e Teatro:** reflexões bakhtinianas. In: HAGMEYER, Regina Cely, GABARDO, Cleusa Valério, Sá, Ricardo A. (org.) **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. **Esfera e campo**. In: BRAIT, Beth. **BAKHTIN: outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____ **O conceito de esfera na obra do Círculo de Bakhtin**. In:

BRAIT, Beth. **BAKHTIN: outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

ICLE, Gilberto. PEREIRA, Marcelo de Andrade. SCHECHNER, Richard.. **O que pode a performance na Educação?** Uma entrevista com Richard Schechner. Revista Educação & Realidade, pp 23-35, maio/ago, 2010.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2007.

MACHADO, Irene. **Inacabamento como modelo artístico de mundo**. Bakhtiniana, São Paulo. v. 1, n 3, p. 82-98. 1º sem. 2010.

OLIVEIRA, Rosa Duarte de. **A palavra poética no ter- lugar da língua: estética, ética e política / The Poetic Word in the Taking-Place of Language: Aesthetics, Ethics, and Politics**. Bakhtiniana, São Paulo, 11 (3): 120-131, Set./Dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/22337>>. Acesso em 10/06/2020.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **A dimensão performativa do gesto na prática docente**. Revista Brasileira de Educação, vol. 15, núm. 45, septiembrediciembre, 2010, pp. 555-563. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27515491012>>Acesso em 20/06/2020.

PÉREZ - GOMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo**. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PONZIO, Augusto. **A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo**. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. **É possível a conversa como metodologia de pesquisa?** In: RIBEIRO, Tiago. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** – Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Tiago; ALBRES, Neiva de Aquino; SILVA, Aline Gomes da. **Ciência e pesquisa em questão**. In: RIBEIRO, Tiago. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** – Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SAMPAIO, Maria C. Hennes. **A propósito de para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas**. Bakhtiniana, São Paulo, v 1, p. 42- 56, 1º sem. 2009.

SOBRAL, Adail. **Ato/atividade e evento**. In:(BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____ **Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências**

Humanas. . BRAIT, Beth. (org.). In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____ **Para uma filosofia do ato: “a síntese bakhtiniana”**. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____ **Filosofias (e filosofia) em Bakhtin**. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____ **Tecnicismo, teoreticismo e vida-como-ato**. In: SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

_____ **Filosofia da vida, filosofia primeira, estética, ética**. In: SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

_____ **Considerações finais, ou o eu é o outro do outro**. In: SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

_____ **O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente**. Signun: Estud. Ling. Londrina, n 11/1, p. 2019-235, jul. 2008.

SOBRAL, Adail; BOHN, Hilário.(org.). **Dialogismo: bordas, fronteiras, imprecisões, sentidos**. Textos do II Diálogos Transdisciplinares. Pelotas: EDUCAT, 2016.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. **Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica**. Linguagem em (dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v.18, n.2, p. 307-233, maio/ago. 2008.

SOUZA, Adriana Teles de. **Do drama ao jogo: a compreensão de docentes da pequena infância sobre o jogo dramático**. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2006.

VARGAS, Adriana Trindade. **Algumas reflexões sobre a noção de sujeito na teoria bakhtiniana e na teoria pechetiana**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê – Tradução nº 48, p. 283-290.

VIANNA, Rodolfo. **A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin**. Odisséia, Natal, RN, v.4, n 1, p. 19-33, jan. jun. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem**. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo; ensaio de Sheila Grillo – 1ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA LICORES – LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA
EDUCAÇÃO – PPGE/UFPR

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a minha imagem/fala nas gravações (vídeo e áudio) e fotografia, para a realização da pesquisa **Do Palco à Sala de Aula: diálogos entre o ato artístico e o ato docente**, da doutoranda Adriana Teles de Souza do Programa de Pós - graduação em educação da UFPR, sob a orientação do Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves da Universidade Federal do Paraná, para fins de estudo da pesquisadora Adriana Teles de Souza.

Tenho conhecimento que as gravações, fotografias e ou produções plásticas serão utilizadas unicamente com a finalidade de fornecer dados para a referida pesquisa, eu autorizo a publicação em materiais acadêmicos, congressos/seminários/encontros de pesquisa educacional e artística. Tenho ciência de que não serão pagos direitos de uso da imagem.

Nome da artistaprofessora, artistaprofessor ou estudante:

Assinatura e RG



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA LICORES – LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA
EDUCAÇÃO – PPGE/UFPR

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,

_____artistaprofessora/
artistaprofessor da Escola _____,

autorizo a realização e participação nas observações, debates, incluindo gravações (áudio e vídeo), anotações, conversas definido para a coleta de dados do qual farei parte.

Estou ciente de que os dados coletados nessas observações serão usados como elementos de análise para a pesquisa, **Do Palco à Sala de Aula: diálogos entre o ato artístico e o ato docente**, sobre a compreensão dos sentidos que envolvem o ato artístico e o ato docente, e faz parte da pesquisa da doutoranda Adriana Teles de Souza. Estou ciente que os dados coletados, podem vir a ser usados, divulgados e publicados em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se de pseudônimo para referir-se a elas ou eles na redação dos relatórios de publicações.

Curitiba, _____de _____de 2019.

Artistaprofessora/artistaprofessor