



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE ARTES – IdA

DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS – CEN

DINNA LOURRANY SANTOS DO NASCIMENTO

PERCURSOS E EXPERIÊNCIAS

A trajetória de uma artista-educadora em busca de assunção

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília

Novembro de 2021

DINNA LOURRANY SANTOS DO NASCIMENTO

PERCURSOS E EXPERIÊNCIAS

A trajetória de uma artista-educadora em busca de assunção

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
no curso de Licenciatura em Artes Cênicas na
Universidade de Brasília.

Orientadora: Dra. Profa. Sônia Maria C. Paiva

Brasília

Novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Não sei muito bem como explicar de forma analítica sobre a minha trajetória e o papel de todas as pessoas que passam por ela. Apesar disso, posso confirmar que, dessa trajetória, cada passo e cada história - solitária ou compartilhada - formam o meu eu. Algumas dessas histórias foram transformadas por mim mesma para estada neste meu pequeno corpo que mede apenas 1,56 m. Achei que, nesse corpo, o tamanho do coração seria proporcional e também pequeno. Com o tempo, percebi que ele é enorme e guarda, em maior parte, os amores. Um dia, o amor dilatou o coração até não dar mais conta e ele, ao invés de explodir, transbordou espalhando esse amor pelo corpo inteiro.

Há amores que estão no cérebro, divididos no hipocampo, e outros nos córtices. Há amores que estão bem guardados na barriga, agitam as borboletas, às vezes fazem festa, rodopiam até subir à garganta. Há amores presentes nos ossos, outros na carne, alguns nas articulações. Há amores que me tomam o corpo inteiro, outros que estão guardados nas pontas dos dedos. Há amores que transcenderam e estão na alma - só que dela, ainda não conheço o tamanho, mas algo que me diz que é imensurável. Agradeço a todos esses amores, às companhias, às energias e aos guias.

Agradeço a minha família: ao meu pai e a minha mãe por inconscientemente me destinarem o amor à arte (de cantar, de ouvir e de sorrir); à prima-irmã Mayara que me presenteou com dois sóis: Nicole e Paloma; a minha avó Iracema, pelo amor, afeto, cuidado e por, em meus momentos de desespero, ter me pego no colo e cantado, enquanto víamos a chuva, acalentando meu peito e minha alma; o meu canino Edmilso, pela lealdade e pela paz só por existir.

Agradeço aos amigos por se tornarem minha segunda família, meu colo e em quem me encontro. Com vocês, todos os dias têm jeito de sexta-feira. Definitivamente, vocês são os grandes amores da minha vida. Aos amores que fiz na graduação, agradeço em especial à Marina e ao Guilherme por espalharem vida e calor em meus dias, inclusive nos tristes e frios. Igualmente agradeço as minhas queridas fontes de poesia, entre piadas e partilhas, razões e emoções que valem à pena.

Agradeço aos amores do passado e ao do presente: Vitor. Este nome escorre suave em minha boca e se transforma em energia e esperança. Obrigada pela companhia e parceria. Espero que você permaneça.

Agradeço à orientadora Sônia Paiva pelas iluminações, partilhas, loucura e por acreditar em minha proposta. É incrível a potência e a empolgação que sinto com o mundo depois de conversarmos sobre arte e educação.

Agradeço aos discentes da Universidade de Brasília que me apresentaram novas formas de sentir e de pensar minha existência e o mundo.

Agradeço às demais figuras que não foram aqui citadas, mas que atravessaram meu caminho e me transformaram direta ou indiretamente; e, por fim, aos amores que virão.

RESUMO

A trajetória de uma artista-educadora em busca de assunção é feita por meio de experiências pessoais e coletivas. O presente trabalho narra a busca e a descoberta dos valores e da afetividade presentes na educação em artes. Baseado nos brinquedos cinemáticos de Werner Nekes e dialogando com educadores e filósofos como Friedrich Froebel e Gaston Bachelard, além de considerar as normas de leis orgânicas, o projeto prático descrito foi construído pensando na visualidade da cena, eixo da encenação teatral.

Palavras-chave: afeto, arte-educação, assunção, experiências, processos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. O CAMINHO	10
1.1 AS SEMENTES DO BRINQUEDO MÁGICO	10
1.2 BRINCANDO SOZINHA COM AS BORBOLETAS DE MÁRQUEZ	16
1.3 BRINCANDO COM ELAS	17
1.4 REVELAÇÕES	21
2. AS SEMENTES	24
2.1 DIRECIONAMENTOS SOBRE O ENSINO DA ARTE PELA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	24
2.2 A EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL	26
2.3 O AFETO NA APRENDIZAGEM	29
3. OS ENCONTROS	32
3.1. METODOLOGIA	32
3.2. COMPOSIÇÕES	35
O ENCERRAMENTO	45
REFERÊNCIAS	48

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Pesquisa da Media Mágica (Mapa Mental)	11
Imagem 2: Pesquisa da Media Mágica (Detalhado)	15
Imagem 3: O Banho de Meme	17
Imagem 4: Moana por Paloma	20
Imagem 5: Moana por Nicole	21
Imagem 6: Na Banca	36
Imagem 7: O Gato em Paris	37
Imagem 8: Estradas 1	37
Imagem 9: Estradas 2	38
Imagem 10: A Festa	38
Imagem 11: Princesa do Tráfico	39
Imagem 12: O Quarto	39
Imagem 13: Spilyn no Espaço	40
Imagem 14: A Garota no Jardim	40
Imagem 15: Dois Pequenos Pássaros	41
Imagem 16: Solaris	42
Imagem 17: A Noite Estrelada, mas não de Van Gogh	42
Imagem 18: Pique-Among	43
Imagem 19: Fantasminha	43
Imagem 20: Sonho de Carreira	44
Imagem 21: A Garota de Camila	44

INTRODUÇÃO

Muita coisa aconteceu antes de chegar até aqui. Li, busquei, reli, encontrei, escrevi, desencontrei e reencontrei. Joguei sementes pelo caminho para me situar na volta, mas algumas delas foram comidas pelos pássaros e outras viraram mudas e se camuflaram pela grama. A passagem está em desenvolvimento e não há como voltar pelos mesmos passos. Ainda bem!

Para explicar onde estamos e como chegamos até aqui, narrarei um percurso quase linear e trarei diversas facetas e vozes narrativas de quem sou e estou me tornando. Este trabalho é uma carta, uma experiência, uma história de assunção. Para entender sobre as assunções, você deve se desprender dos conceitos presentes no dicionário. Aqui, “assunção” remete ao sentido informado por Paulo Freire (1996) e deriva de **se assumir**:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p. 18)

Assim, busco me assumir como artista-educadora, capaz de afetar e sempre ser afetada; capaz de ensinar, pois sempre sou educada. Estou presente e aberta à relação recíproca da educação, na qual o educador é capaz de aprender com seus estudantes. Assumo-me aprendiz da minha própria experiência.

Antes das assunções, explico em qual contexto ela ocorre: o início de um projeto. Ele nasceu de um desejo que antes julgava simples: descrever a subjetividade do estudante durante uma criação que foca nos elementos visuais do teatro.

A criação de uma cena em *pop-up*¹, um dos tipos de brinquedos cinemáticos que pode ser encontrado na grande coleção de Werner Nekes, diretor de cinema e colecionador de objetos ópticos históricos que estudou a história do cinema, encontrando artefatos antigos que davam movimento a imagens estáticas, em busca de inovar suas criações. Com as experiências que tive ao longo da elaboração desse projeto, brincando sozinha e com minhas primas, o *pop-up*

¹ O *pop-up* é uma estrutura que adiciona dimensão da imagem em um papel, apresentando-a de forma bi ou tridimensional a partir do movimento de abertura de um papel dobrado. Para que ele seja feito, há regras como o cálculo das dimensões, tipos de dobraduras e técnicas. Em seu livro de instruções, Jackson (1993) orienta: “Pop-ups não precisam ser difíceis de fazer, mas eles se tornam complicados se você trabalhar muito rápido, medir errado e não pensar em sua forma durante cada etapa.”

se mostrou uma interessante e prática ferramenta para trabalhar e brincar com as criações do personagem e da cenografia, entendidos como o “corpo e ser” (quem) e como a “visibilidade do espaço” (onde esse ser se encontra), respectivamente. A partir das representações desses conceitos, pode-se pensar em uma narrativa a ser encenada.

Meu interesse pela encenação, em especial pelos elementos além da interpretação e do ator, dá-se pela singela representação de partes importantes para contextualização e ambientação do enredo que auxiliam na afetação de quem faz e vê teatro. Para além das consequências do trabalho cognitivo e artesanal, para além dos estudos, de conceitos, das funções, o projeto preza pela experiência, na intenção mais pura de que seja algo valoroso e afetivo, como toda manifestação de si deve ser.

A jornada se inicia na experiência desta que vos escreve. Uma experiência que começa antes mesmo da ideia se tornar motivação. Das vastas possibilidades que o curso de artes cênicas me trouxe ao longo desses nove semestres, brilhou-me os olhos poder materializar meus desejos e gostos, trabalhando em coletivo, sem me abster de mim, nem dos interesses do grupo, graças principalmente às disciplinas de Encenação II e Direção I, ambas mentoreadas pela Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Caldeira Paiva e o LTC². Isso finda na sensação mágica de ver todas as ideias compiladas em um caderno, ali guardadas como memórias das diversas possibilidades, das escolhas tomadas, dos erros, dos acertos e do resultado.

De lá para cá, o processo foi adentrar nesse universo unindo-o ao carinho pela criança, pela adolescência e pelo momento “entre” que direciona a energia criadora, a coragem, o carisma e a vontade genuína de fazer as coisas quando elas desejam que sejam feitas.

Para esses encontros, entrei no universo da busca descalça e humilde, entregue à beleza do entusiasmo da curiosidade, em busca do que fazer, de como fazer, dos motivos para fazer, em busca de que a ideia gerasse deleites e inspirações. Por fim, acabei encontrando alguém de quem esqueci: minha própria criança.

² A Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Caldeira Paiva é uma multiartista e possui doutorado em Processos Computacionais para Cena pela Universidade de Brasília. Como educadora, ministra aulas de Encenação no Instituto de Artes da UnB. Atualmente, coordena o Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC) que faz parte dos Projetos de Extensão de Ação Continuada da instituição. O Laboratório possui um trabalho transdisciplinar criando projetos de reconhecimento internacional.

Brinquei sozinha. Em seguida, tive companhia de minhas duas primas e ganhei ainda mais coragem e sentido para levar minha proposta do *pop-up* a uma escola próxima da minha casa. Os participantes são estudantes do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Novo Gama, localizado no entorno do Distrito Federal. Os vinte estudantes que participaram estão no 9º ano e possuem uma idade variada entre 14 e 18 anos e retornaram às aulas presenciais após um longo período de isolamento social devido à infecção respiratória em massa pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID 19).

Para entender o foco de aprendizagem na criança e o papel do brinquedo nessa aprendizagem, fiz uma breve passagem cronológica por dois educadores que abordaram esses temas: Friedrich Froebel e John Dewey.

Para compreender o contexto educacional em que os estudantes estão inseridos, encontrei as propostas e objetivos de ensino em leis federais e documentos curriculares estaduais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Documento Curricular de Goiás, que segue as premissas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Neles, há um apreço pelo desenvolvimento pleno do indivíduo, considerando valores criativos e inteligências, propondo o exercício dessas virtudes trabalhando, também, a autonomia.

Pela intenção de descrição de subjetividades, das essências de uma metodologia de ensino mais ativa, debrucei-me sobre a fenomenologia de Merleau-Ponty e de Gaston Bachelard para me iluminar de ideias que compreendam a relação intrínseca entre corpo e consciência, entre imaginação e razão - relação essencial para o sujeito em sua produção de sentido e significado ao mundo em que se vive. Pois, se a escola é um sistema de aprendizagem, é nela também que essa aprendizagem pode ser afetiva, valorosa e formar seres autônomos, criadores e criativos.

Este trabalho descreve os percursos e as experiências. O primeiro capítulo trata-se do caminho ao encontro dos brinquedos e das propostas de projeto que foram aplicadas no Colégio Estadual Novo Gama. Em seguida, são apresentadas as fundamentações teóricas e metodológicas que embasam e justificam o projeto. No terceiro capítulo, temos a descrição da experiência na instituição de ensino com fotografias do resultado e as impressões dos estudantes. Por fim, a conclusão, que é um encontro e uma crítica honesta sobre percurso que está cada vez mais longe de acabar.

1. O CAMINHO

Lançada a vontade, encontro o caminho. Entre explorações e experimentos, atravessa-me a experiência. De antemão, peço licença aos leitores para me aproximar da pesquisa. Aqui, descrevo-a de forma pessoal com inteireza e intimidade. Vagueio entre vozes e facetas.

Os fenômenos observados durante essas aplicações iniciais são tão importantes para o projeto quanto o seu fim, pois eles entregam a genuína trajetória prática. Dão pistas do caminho a ser traçado. São relatos ansiosos pelo encontro.

1.1 As sementes do brinquedo mágico

Para encontrar um método que estivesse em consonância com meus desejos, tive que me nutrir de outras experiências metodológicas. Nessas experiências, estive do lado da moeda em que era exclusivamente aluna. As peças que montavam toda a trajetória dessa metodologia que me afetou estavam nas histórias e trajetórias da Prof.^a Dr.^a Sônia Paiva, que me presenteou com o conhecimento da maior coleção de objetos ópticos históricos adquirida pelo diretor de cinema e colecionador Werner Nekes.

Entre 1986 e 1996, Werner Nekes dirigiu seis filmes apresentando e analisando sua coletânea em busca de estudar a pré-história do filme para inventar um novo cinema. Após assistir a esses filmes, fiz uma curadoria pessoal de quais objetos ópticos gostaria de experimentar criando com minhas próprias mãos. Assim, dei-me o prazer de movê-los além dos dedos que deslizam, para utilizar os músculos das mãos esquecidos e entender as dificuldades e as possibilidades de levar as criações para a sala de aula.

Além das mãos, papéis, tesoura e cola, a criação me demandou uma musa. Não demorou muito tempo, mas já sabia do meu desejo, representar o devaneio quando li a dramática história entre Meme e Maurício Babilônia no livro “Cem anos de solidão” de Gabriel García Márquez. Assim sendo, como eu gostaria que alguém experimentasse, sentisse e se afetasse - assim como eu - a tragédia do casal se estivessem em um teatro?

Isto posto, cada objeto óptico apresentado na obra audiovisual de Werner Nekes foi escolhido por três critérios:

1. a curiosidade pela técnica de construção;

2. a relação com os elementos extratextuais de uma encenação, em especial, a cenografia, a iluminação, a maquiagem e o figurino; e

3. sua graciosidade (de execução e de resultado).

Logo depois, os objetos ópticos foram divididos em grupos específicos e, por vezes, relacionados para ampliar sua “funcionalidade” no estudo dos elementos da encenação. Como por exemplo, no primeiro longa-metragem, *Media Mágica 1: Film before film (1986)*, é apresentado o *teatro de perspectiva* (tradução minha), resultado das explorações de Martin Engelbrecht sobre a sensação de profundidade. Nesse objeto, imagens são sobrepostas com espaços variados entre umas às outras. Dessa forma, cogitei sobre o quão interessante seria trabalhar o espaço de cena no palco, a cenografia e até mesmo sobre a iluminação para planejar determinado trecho de um espetáculo. Outro exemplo é apresentado logo em seguida: os livros em *pop-up*, uma técnica que traz uma dimensão interessante às imagens que estão em uma folha de papel e à cena.

Considerando o tempo que teria para a execução do trabalho, as escolhas para a reprodução desses objetos ópticos foram afuniladas. A verdade é que, se eu pudesse, tentaria reproduzir todos, mas apenas alguns deles foram selecionados para o primeiro experimento. Nesse momento, compreendi as técnicas, o tempo do processo, as possíveis dificuldades de produção e as soluções para esses problemas... Com quase nenhuma consulta aos tutoriais na internet e com muito diálogo e trabalho, uma das soluções – para que a folha saia suavemente pelo canto da outra – estava nas antigas memórias de minha mãe. Então, foi nesse momento que eu **senti** o que antes Sônia ressaltava: “*Muito além de objetos ópticos, eles são brinquedos!*”

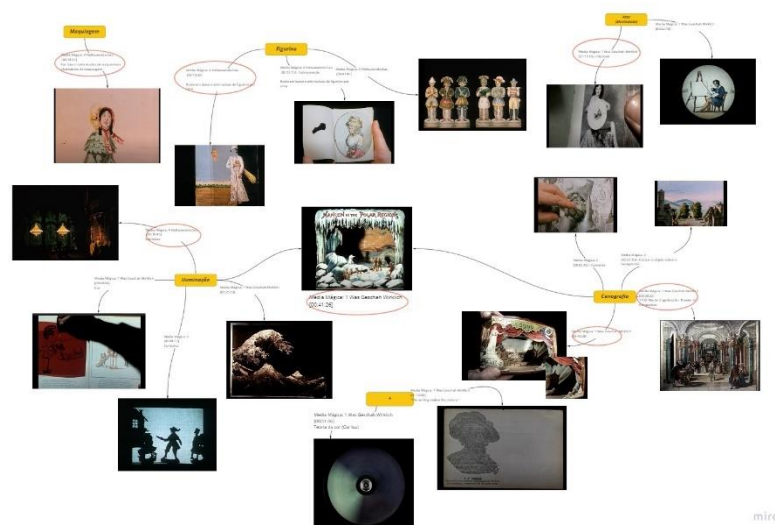


Imagem 1: Pesquisa da Media Mágica (Mapa mental)

MAQUIAGEM



Media Mágica: 4
Vieltausendschau
[00:18:37]

Por trás o rosto muda com as
possíveis alternativas de
maquiagem

FIGURINO



Media Mágica: 4
Vieltausendschau
[00:13:50]

Rosto em baixo e alternativas de
figurino por cima



Media Mágica: 4
Vieltausendschau
[00:12:15] - Sobreposição

Rosto em baixo e alternativas de
figurino por cima

CENOGRAFIA



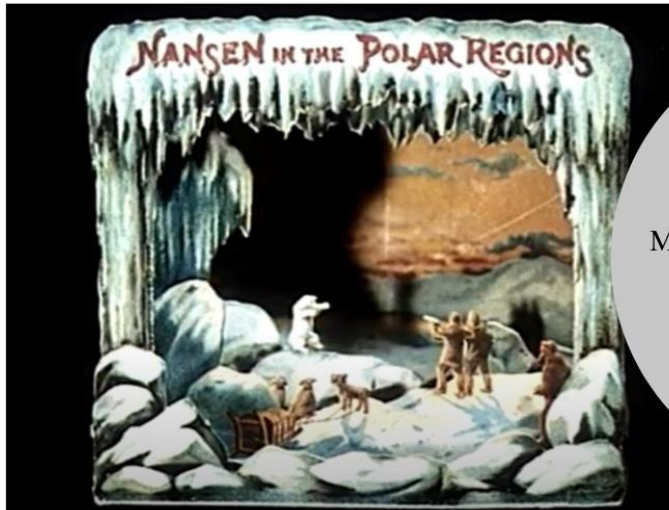
Media Mágica: 1 Was Geschah
Wirklich [00:38:22]
1700: Martin Engelbrecht -
Theater of Perspective



Media Mágica: 2
[00:22:30]
Colocar o objeto sobre o
background

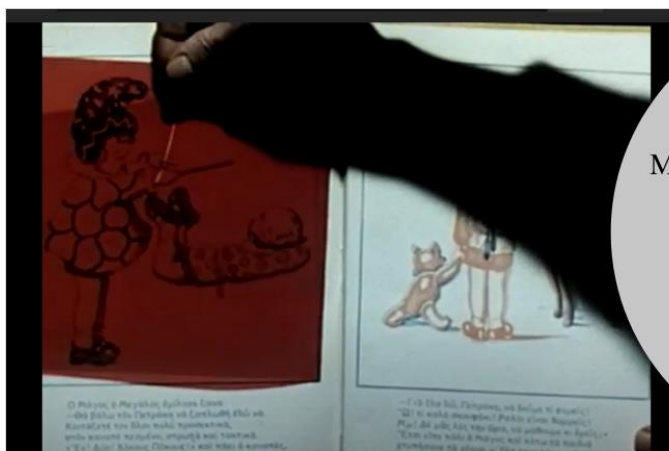


Media Mágica: 2
[00:05:42]
Criar camadas



Media Mágica: 1 Was Geschah
Wirklich
[00:41:26]

ILUMINAÇÃO



Media Mágica: 1 Was Geschah
Wirklich
[00:56:00]

Cor e seus efeitos



Media Mágica: 4
Vieltausendschau
[00:30:45]

ATOR (MOVIMENTO)



Media Mágica: 1 Was Geschah
Wirklich
[01:13:10] - Flipbook

OUTROS



Media Mágica: 1 Was Geschah
Wirklich
[00:51:06]

Teoria da cor (Cor luz)

1.2 Brincando sozinha com as borboletas de Márquez

Certa noite, enquanto Meme estava no banho, Fernanda entrou no seu quarto por acaso via tantas borboletas que mal se podia respirar. Apanhou pano qualquer para espantá-las e seu coração gelou de pavor ao relacionar os banhos noturnos da filha com os cataplasmas de mostarda que rolaram pelo chão. Não esperou por momento oportuno como fizera da última vez. (...) Nessa noite, o guarda abateu Maurício Babilônia quando levantava as telhas para entrar no banheiro onde Meme o esperava, nua e tremendo de amor entre os escorpiões e borboletas, como havia feito quase todas as noites dos últimos meses. (MÁRQUEZ, 1967, p. 174)

Dos fragmentos de “Cem anos de solidão” de Gabriel García Márquez, brinquei com o momento em que Meme recebe Maurício Babilônia em seus banhos noturnos e amarelos, repletos de borboletas e escorpiões.

Após uma apuração das imagens encontradas no *Google*, imprimir todas elas, atenta às dimensões e possibilidades de reproduzir o que tanto desejava. Ao pensar no trabalho da personagem, nas expressões faciais, pensei em três sensações para o momento: a tranquilidade da espera, o susto do tiro e o pavor de ver seu amado caindo das telhas. O resultado são três expressões faciais, máscaras que mudam com um leve puxar dos dedos. Sobre as roupas usadas por Meme, encontrei a possibilidade de ter opções de vestimenta e maquiagem para ela, considerando o que vem antes, quem ela era e meditando sobre o dia que Meme trazia para se limpar no banho. Em quadrados cortados em papel acetato, as possibilidades de pintar, de vestir e de despir.

Para trabalhar o banheiro e toda a cenografia desta minha cena, na tentativa mais honesta de um dia poder encená-la presencialmente, cortei nos papéis impressos as minúsculas borboletas, os escorpiões e, acidentalmente, um pedacinho do meu dedo. Para representar a água que sairia do cano de PVC, bolinhas de lantejoulas presas a um fio de nylon. Os objetos estão todos separados em um envelope de plástico, anexados à caixa cênica que desenhei, com chão de madeira e paredes escuras. Pensei nisso para aproveitar as possibilidades, para brincar e para experimentar. Dos cinco escorpiões, há dias que é melhor colocar apenas dois. Há dias que é melhor colocar apenas um.

Sobre as cores que poderiam fazer parte dessa atmosfera, coloquei um celofane azul sobre a caixa cênica de papel para que, com a lanterna do meu celular, a luz daquela noite fosse representada. Por fim, um *QR CODE* com a sonografia editada por mim.

Viajando nas minhas escolhas e na concretização do meu desejo. Aqui estão algumas imagens da encenação que criei:

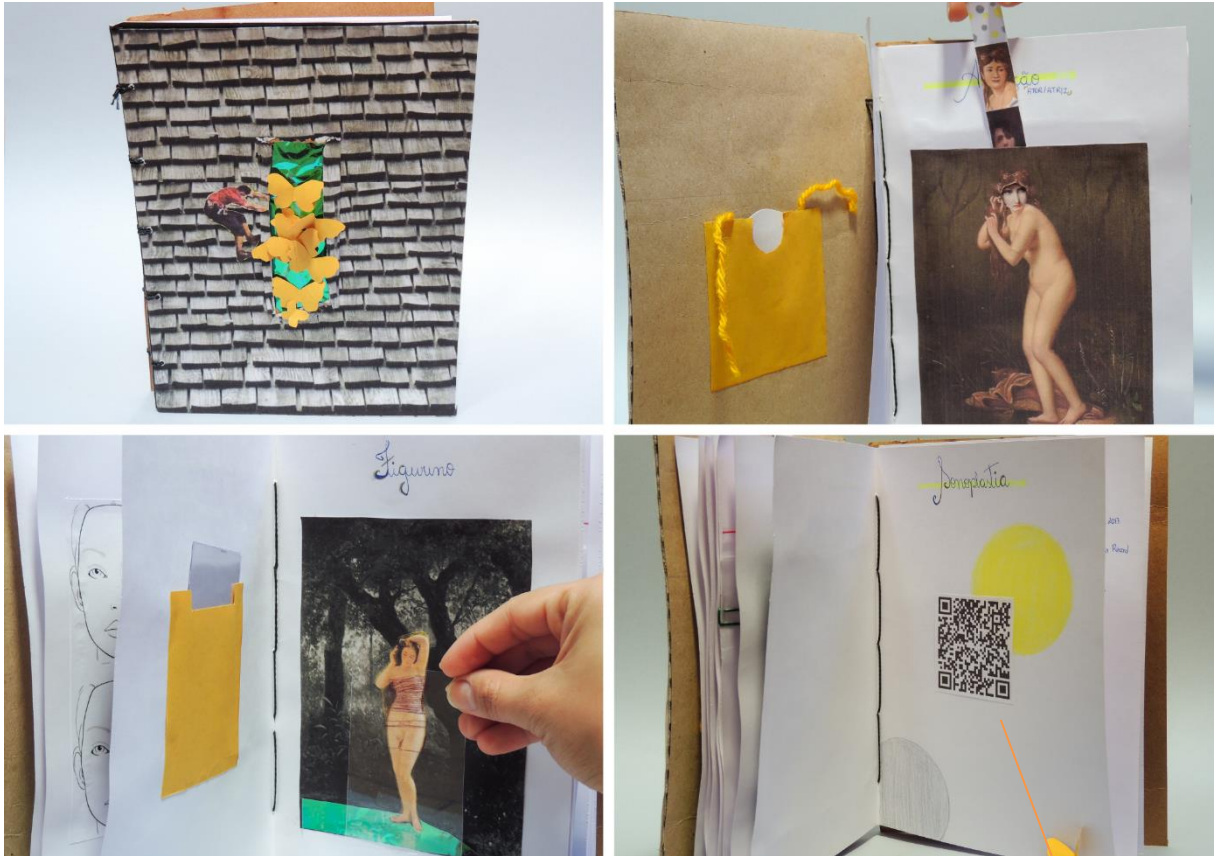


Imagem 3: O Banho de Meme

A descoberta desse brinquedo se revelou uma felicidade, ainda mais pela leveza e pela certeza de que, apesar de não ter ficado dentro do perfeccionismo desejado, o resultado apresentou um além! Todo o carinho, todas as imagens sonhadas estavam ali. Esse brincar satisfaz a criança que está aqui dentro e, por isso, pensei em apresentar essa brincadeira para duas outras crianças.



1.3 Brincando com elas

As crianças que nesse momento foram afetadas são Nicole (12 anos) e Paloma (9 anos).

Por mais que a graça da história de Meme não fosse bem compreendida por elas, minhas primas viram o exemplar e se encantaram ao saber que eu mesma tinha feito tudo aquilo. Esse foi o momento que usei para encorajá-las a produzir algo semelhante. Iniciaríamos por um rascunho.

Elas foram instigadas para que produzissem o espaço e o figurino de uma personagem ou cena que gostassem. Havia apenas uma regra: que fosse uma representação honesta do que elas gostariam que a cena fosse feita.

Devo confessar que, a princípio, a ideia de fazer com que elas trouxessem e ilustrassem qualquer história favorita fez com que as possibilidades fossem tantas que não se chegou a lugar algum. A solução foi redirecionar. Assim sendo, pedi para que recriassem algum trecho do filme favorito delas. A resposta não estava na ponta da língua, mas em seus arredores, e se revelou: Moana.

Dessa experiência, percebi algumas importantes reações. A primeira diz respeito a minha orientação: a pergunta muito aberta, possibilitando várias respostas, trouxe ansiedade. A segunda diz sobre a representação de algo que já foi feito e com uma qualidade, considerada por elas, muito grande. Ou seja, as referências imagéticas do longa-metragem já estavam muito enraizadas nelas. Por isso, minha dupla começou a temer que seu trabalho não fosse bom por não ficar idêntico ao filme. Pedi que elas respirassem fundo e largassem um pouco das referências de lado. *Se vocês fossem recriar uma cena de Moana, qual seria? E como vocês fariam? Desenhe para mim, por favor.*

A mais velha se preocupou mais com a exatidão e a qualidade de seus traços e, por mais que eu reforçasse positivamente elogiando o trabalho, sua frustração com o desenho era perceptível. Já a mais nova, entregou-se para o jogo, não se importando com perfeccionismos.

Entendendo essas primeiras dificuldades nesses corpos ansiosos, modifiquei o desejo de trabalho separado da cenografia e da visualidade do personagem (figurino e maquiagem) para o trabalho com o *pop-up*, já que com ele é possível trabalhar com esses conceitos de uma só vez, em uma só cena. Para esse jogo, dei seus passos: primeiro iríamos definir qual era o papel de cada uma; encontrar os figurinos e a cenografia; fotografarmo-nos na ação da cena; definir quais materiais de papelaria tínhamos ou não em casa; imprimir nossos objetos e fotos para, enfim, cortar, colar e produzir.

Produzido e atuado por Paloma

Ela me entregou o desenho e já se preocupou com o figurino, querendo saber como iríamos fazê-lo. Abri o *notebook* e pedi para que ela se sentasse do meu lado. Depois de ouvir a resposta sobre o material da saia de sua Moana, pesquisei no *Google* as seguintes palavras “saia de hula-hula”. Procuramos até encontrar uma imagem que se parecesse muito com o que imaginou. Salvei a foto e editei tirando as bordas. Perguntei a ela quem seria a atriz de sua

encenação e ela mesma se colocou nesta posição. Para finalizar, pesquisamos em um aplicativo chamado *Snap Camera* um fundo bonito ou uma coroa de flores que se assemelhasse ao que ela desejava. Mais uma vez, a escolha foi dela. “*Mas e o top, Paloma? A gente esqueceu dele.*”, “*Esqueceu não, Lô³. É um preto básico. Tipo esse que eu ‘tou usando’.*”

Posicionei a câmera do *notebook* de uma forma que ela conseguisse se olhar e se posicionar de acordo com a pose desejada. Ainda assim, a pequena precisou de uma orientação e sugestão. “*Acho que ao invés de ficar totalmente de lado, a diagonal ficaria melhor, o que você acha?*”. Na diagonal, sua Moana segurava um remo. Dessa fotografia, a montagem que anexou a saia e o remo. Ela me assistiu encantada com a ferramenta do computador de redimensionar os objetos. “*Meu Deus, Lô. Como que você faz isso?!*”

Com a foto impressa e o barquinho, também redimensionado antes da impressão, Paloma cortou com seus pequenos dedos todas as imagens e papéis encontrados, tomando todo o cuidado e atenção na hora de fazê-los e pedindo ajuda quando não dava conta. Colando *glitters* em formas de estrelas sobre o papel celofane azul, ela diz “*Lô, tá ficando lindo*”. Perguntei-lhe sobre a escolha do *top* preto com a saia de hula e ela respondeu confortável e confiante para a câmera que a registrava. “*É um pretinho básico para dar uma mudada assim...*”

No dia seguinte, empolgada e aos pulos, abraçou minhas pernas, olhou para o alto com os olhos brilhantes e o sorriso travesso “*Lô, hoje a gente vai fazer aquilo de novo?*”, uma pergunta que se repete desde então todas as vezes que tenho o prazer de sua visita.

³ Por conta do meu nome composto, as pessoas que se relacionam comigo me tratam de maneiras diferentes e pessoais. Nas ruas, no social, nos ambientes de trabalho, sou Dinna. Em casa, o “Lourrany” atenua para um “Lô” que no grito de minha mãe é possível escutar um “Mô”.



Imagem 4: Moana por Paloma

“Pra mudar, né?” por Nicole

Apesar da tentativa de um desenho perfeito em relação à sua referência imagética, Nicole apresentou maior confiança na pré-produção do *pop-up*: definiu as personagens e suas respectivas atrizes, já abrindo minhas gavetas de roupas e procurando um figurino que fosse o que desejava.

Por ter decidido que eu seria o Mauí, um semideus que ajuda a protagonista em suas aventuras ao longo do filme, Nicole colocou as roupas sobre a cama e pediu para que eu me trocasse. Ao encontrar as roupas que desejava usar, trocou-se também. *Shorts* jeans, *tops* coloridos e pés descalços.

Encontramos um local no quarto para nos posicionarmos da melhor forma, a pequena diretora me posicionou onde queria e pediu para que eu levantasse um dos braços, pois em sua cena eu estaria carregando um barco. “*Lô, você tá segurando um barco, tipo, não tá pesado porque o Mauí... ele é um deus, então ele é forte.*” Posicionada, Nicole foi para seu local, revisou as poses e nossas expressões pela tela do computador e pediu para que sua irmã apertasse a tecla de disparo. Na segunda tentativa, já tínhamos a melhor imagem, de acordo com ela.

Agora era a vez de escolhermos o barco. Nicole apontou para o barco de sua escolha, ouvindo também as sugestões da irmã. Editei e redimensionei o objeto de acordo com o pedido. Imprimimos e cortamos.

Atenta aos detalhes e com a mesma ansiedade de perfeição, Nicole produziu seu *pop-up*. As montanhas e a areia eram de papel pardo de um velho saco de pães. O mar visto do horizonte era feito de papel celofane azul sobre pedaços de papel holográfico transparentes. Ela colou o mesmo papel sobre seu *top* e detalhou a roupa com outro papel transparente. “*Olha... fica bonito quando bate a luz.*”

Quando perguntei sobre os figurinos e a escolha de Mauí ser feita por mim, Nicole respondeu: “*Pra deixar elas’ mais modernas e pra mudar um pouquinho a Moana, ‘tava’ muito no padrão.*” Ela enfatizou: “*Eu fiz a Moana e a Lô fez a Mauí. Sim, é A Mauí e não o Mauí. (...)* ‘*Pra’ mudar, ‘pra’ deixar mais legal a história.*” E riu tímida.



Imagem 5: Moana por Nicole

1.4 Revelações

Por fim, elas ainda pediram para que eu postasse seus trabalhos em minha rede social e perguntasse qual foi o melhor *pop-up*. Não sei se por anseio de comparação ou pelo costume de interagir com o mundo exterior. Assumo a falha em esquecer da minha curiosidade, pois muitas revelações podem surgir de um “Por quê?”

Se comparássemos os *pop-ups*, alguns aspectos poderiam ser analisados: a percepção espacial e geométrica do desenho, as escolhas de dobras tomadas por elas, as expressões corporais e faciais escolhidas... Todavia, o que importa é o aproveitamento da experiência.

Pelos relatos, sinto que ambas gostaram muito do ato de criar e de produzir. Percebi que talvez Nicole não tenha tanto carinho por seu resultado quanto sua irmã, visto que, para ela, é diferente o que ela pôde transpor de sua imaginação para o papel – comportamento presente já no primeiro momento, quando ela desenhava o esboço da cena. Além disso, ela reclama entre risos tímidos do grande trabalho que teve. Por outro lado, Paloma demonstra orgulho, empolgação e interesse ao falar sobre sua cena, sua criação e o funcionamento do *pop-up*. Ambas revelam com honestidade o gosto de terem criado, apesar do tempo de trabalho, que durou aproximadamente seis horas, com intervalos. As duas também apresentaram abertura para receberem opiniões sobre suas escolhas e produção, demonstrando um comportamento coletivo, inclusive na hora de dividirem os materiais de papelaria.

Dessa experiência, ficam marcados o brilho e a vontade de refazer a atividade nos olhos de Paloma, no dia seguinte, como supracitado. Essa empolgação relembra o valor do ato de produzir, de compartilhar seus devaneios e do ato de expor sua perspectiva sobre o mundo por meio da arte.

Os reflexos dessa experiência aguçaram ainda mais o ímpeto de abordar a ação criativa e produtora. O olhar encantado, quando se encontra, não apenas nas palavras, nas ações, na força do pulmão, no trabalho físico do ator na criação do personagem, mas em todas as outras imagens representam um ato. A roupa da personagem pode dizer quem ela é e instigar a deduzir todo seu passado e/ou tudo o que ela traz até aquele momento. Onde ela se encontra e como isso é representado pode dizer sobre o que se pode sentir junto a ela, pode instigar lembranças pessoais e mudar o espectador de lugar por um momento apesar do espaço-tempo. Assim, ele é capaz de estar aqui e lá, no devaneio da cena, da criação, envolto pela admiração de todas as imagens que os elementos da visualidade da cena são capazes de formar.

A escrita visual dessa criação, desse sonho, dessa experiência se faz junto ao seu objeto de lembrança. Estando guardada em papéis, descritas e desenhadas, essa experiência e essa vontade estão prontas para serem lembradas, analisadas, degustadas com os olhos e novamente vividas.

A tarefa de abandonar uma boa ideia em um caderno é considerada por mim uma arte do alívio; pois, como citado, há sempre a possibilidade de um retorno. Isso, eu também aprendi com Sônia Paiva, que bebeu da fonte de Picasso e elucida “os cadernos de anotações são testemunho vivo dos processos do pensamento” (PAIVA, 2006, p. 74).

Os projetos de Nicole e Paloma são desenhos de pensamentos, anotações visuais ao mesmo tempo em que são a própria obra.

2. AS SEMENTES

Caro leitor, chegamos aos fundamentos, às normas e às pesquisas bibliográficas e filosóficas que quase me obrigam a mudar o tom, a afastar da descrição íntima e da perspectiva pessoal para poder explicar as questões que precisam ser explicadas.

Dialoga-se algumas das legislações regulamentadoras do ensino brasileiro com pensadores e artistas-educadores, que possuem experiências e perspectivas relevantes para fundamentar o experimento para a experiência proposta.

2.1 Direcionamentos sobre o ensino da arte pela legislação brasileira

Desde 1971, tem-se pensado e articulado maneiras de trabalhar a criatividade humana dentro da escola. Com a Lei Nº 5.692 de 1971, normatiza-se a educação da arte nas instituições de ensino, e vinte e cinco anos depois, ela é tomada como obrigatória no Ensino Básico, regulamentada pelo segundo parágrafo do artigo 26 da Lei Nº 9.394 de 1996.

As linguagens existentes dentro da Arte (a arte visual, o teatro, a música e dança), que podem ser abordadas nos currículos individuais do grupo de determinada escola, levam a uma realidade em que não um trabalho aprofundado delas em um único ano letivo. Ainda mais porque, para as quatro linguagens, é comum dedicarem apenas duas horas semanais para abordar e exercitar as habilidades das áreas. Além disso, existem os fatores das formações dos professores, dos quais muitas vezes o educador contratado está formado e tem experiência em apenas uma dessas linguagens. Exemplo comum, que também observei durante minhas experiências nas disciplinas de Estágio Supervisionado, é um educador com formação e experiência em Música lecionando Artes Visuais para seguir o currículo proposto pela instituição. Dependendo dela, há uma escolha equivocada pelo trabalho focado na Arte Visual por sua frequência em editais de vestibulares.

Caro leitor, foi neste contexto que aprendi Arte no Ensino Básico e que, a cada dia no Ensino Superior, percebi que nada aprendi. Por mais que fossem belas as imagens no livro, não houve afetação ou estímulos à imaginação. Em minha perspectiva, essa ausência de

aprendizagem afetiva e de experiência se deu, além dos diversos fatores estruturais⁴, pela educação passiva e tradicional que foram propostas.

Como meu projeto foi implementado no Estado de Goiás (pois a instituição é próxima a minha residência) em um município longe dos centros, o documento regularizador estatal foi lido e analisado para que os objetivos do planejamento de aula também estivessem de acordo.

Desde 2015, uma ação coletiva com intenção de implementar a Base Nacional Comum Curricular no território goiano tem sido executada: o Documento Curricular para o Goiás Ampliado. Neste documento, entende-se que:

O campo das artes é complexo, repleto de possibilidades, opera e organiza a imaginação, a sensibilidade, a criatividade, a cognição. Portanto, o aprender arte na escola se torna fundamental e precisa ser uma experiência provocadora dos sentidos, alimentadora da experimentação, da atenção, da curiosidade, da crítica. Também, em seus processos criativos e perceptivos, as artes precisam movimentar o vivido e suscitar sonhos, alimentar desejos, ressignificando, ao mesmo tempo, o estudar e o existir. (GOIÁS, 2020, p. 138)

Ademais, ele separa a arte em suas expressões sugerindo o exercício de habilidades específicas, como da área de conhecimento intitulada arte-teatro,

(GO-EF09AR44) Exercitar a autonomia e a capacidade autoral, a partir da criação e da socialização de cenas teatrais, partindo de processos criativos individuais e coletivos, utilizando figurinos, adereços e objetos diversos, problematizando questões sociais, culturais, étnico-raciais, econômicas, políticas, de gênero, registrando em diário de bordo o desenvolvimento dos processos criativos. (*Ibid.*, p. 181)

Mais uma vez, percebe-se a tentativa da Secretaria de Educação do Goiás e até mesmo do governo brasileiro em desenvolver propostas educacionais que exercitem as virtudes da criatividade, da sensibilidade e da imaginação.

Apesar disso, o modelo tradicional em que diversas instituições pautam seus projetos pedagógicos e metodologia vão de encontro às premissas estabelecidas nos documentos legais. Inclusive, na Lei Nº 9.394, de 1994 (também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que designa o caráter formador da escola e estabelece que a educação deve contribuir, também, para o desenvolvimento de aprendizagens de competências múltiplas, formando pessoas mais inteligentes, autônomas, solidárias, aptas a assimilar mudanças e pessoas que respeitem as diferenças culturais e religiosas.

⁴ No caso, as estruturas abordadas se trata tanto da estrutura física da instituição de ensino, quanto da estrutura curricular e do interesse do corpo pedagógico.

No entanto, o que vemos em sua maioria são escolas que fomentam a passividade do estudante, que não desenvolve as múltiplas competências, nem a autonomia. Os encontros com métodos diferentes e ativos, que poderiam explorar os gostos pessoais e jeitos de existir, foram encontrados por mim apenas no Ensino Superior.

2.2 A educação experiencial

Há séculos, diversos pensadores da pedagogia debruçaram-se em pesquisas e teorias pedagógicas que são usadas nos documentos reguladores da educação brasileira, mas que ainda são difíceis de serem vistos na prática.

Entre opiniões divergentes e perspectivas de afetar o mundo, a busca do desenvolvimento do ser humano na infância de forma afetuosa, proveitosa e experiencial tem seu início no século XIX, em pleno Romantismo, quando o Friederich Froebel incita a aprendizagem em um “aprender fazendo” e funda o Jardim de Infância.

Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002, p.67 *apud* KENDZIERSKI; PIETROBOM, 2012 p. 4)

Uma característica importante da pedagogia froebiana é a atenção pelo desenvolvimento da criança e a preocupação de que ela descubra o mundo de forma natural (KENDZIERSKI; PIETROBOM, 2012). Além disso, entende-se que os educadores são capazes de aprender ao observar a criança que se desenvolve em liberdade, mas, para isso, é preciso que ela encontre “o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com os próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos” (FROEBEL, 1912c, p. 21 *apud* KISHIMOTO, 1996).

É o exercício da autonomia e a ideia de uma educação horizontal, de troca entre educador-estudante, que anos mais tarde serão ressaltadas por outros pedagogos.

Além disso, Froebel entendeu os jogos e os brinquedos como ferramentas que são capazes de mediar o aprendizado e exercitar o autoconhecimento da criança, pois ela tende a simbolizar seu interior em objetos, e assim, o brinquedo se torna um meio para essa simbolização. O brinquedo para a criança é sua forma de expressão, assim como as palavras de um poeta, é o meio de autoexpressão e até mesmo da representação de seus devaneios.

Por isso, nesta pesquisa, entende-se que uma prática de uma montagem visual, como o *pop-up*, pode se tornar um brinquedo, uma brincadeira que pode fazer com que a criança se

exponha e se sinta livre em produção, ao mesmo tempo que se desenvolve e passa a conhecer mais sobre as visualidades teatrais.

Apesar de tantos pensamentos progressistas sobre o desenvolvimento da criança, anos mais tarde, com a evolução das indústrias e do modelo capitalista, as metodologias pedagógicas passam a prezar por uma disseminação de conhecimento mais rápida e hierárquica, onde o professor é o único detentor do conhecimento e os estudantes meros espectadores, reprodutores de opiniões, peças necessárias para a máquina de fazer dinheiro.

No século XX, nos Estados Unidos da América, John Dewey tornou-se uma figura bastante conhecida por criticar esse modelo tradicional e extremamente passivo da educação. Junto a ele, os chamados *escolanovistas* atribuem um caráter pragmático, funcional, progressivo e progressista à educação, até mesmo retomando alguns aspectos da pedagogia froebiana no quesito de fazer/agir para aprender e para se desenvolver.

A educação progressiva está no crescimento constante da vida, na medida em que o conteúdo da experiência vai sendo aumentado, assim como o controle que podemos exercer sobre ela. É importante que o educador descubra os verdadeiros interesses do aluno, para apoiar-se nesses interesses, pois para ele, o esforço e a disciplina, são produtos do interesse e somente com base nesses interesses a experiência adquiriria um verdadeiro valor educativo. (PEREIRA *et. al*, 2010, p. 160)

E dessa forma, a Escola Nova pensa no estudante, tornando-o foco de suas metodologias, considerando sua realidade e seus interesses. Destarte, o conhecimento se aproxima de suas histórias, de suas comunidades e dá um significado maior às áreas e temas de estudo.

Acredito que por essa aproximação, os estudantes passam a se sentirem estimulados e interessados em fazer parte do todo e, dessa forma, a aprendizagem adquire verdadeiros valores educativos e sociais, até porque, para além do indivíduo, há toda uma comunidade em que ele está inserido e, concordando com PEREIRA *et. al* (2010), é valorizando as qualidades individuais de cada um que se edifica uma sociedade.

No Brasil, Paulo Freire é uma das importantes figuras que disseminaram uma educação que levava em conta a realidade do estudante, para que a partir do conhecimento, fosse capaz de transformá-la ao se libertar das opressões dos sistemas. Além disso, ele critica o modelo tradicional ao defender uma relação horizontal entre educador-estudante e o desenvolvimento da autonomia.

Apesar dos estudos e das filosofias acerca de metodologias ativas, capazes de exercitar os aspectos humanos de autonomia, de trabalho em conjunto e de versatilidade - virtudes

constantemente exigidas pela sociedade do século XXI contextualizada em uma realidade com vastas e velozes divulgações e informações a nível mundial - ainda é comum o uso da metodologia tradicional. Os efeitos desta prática são observados no desinteresse dos estudantes, na falsa ideia de aprendizagem e no desconforto ao se mostrar ativo e crítico perante a realidade que o cerca.

A escolha da metodologia ativa para o meu projeto se dá pelos seguintes fatores: a aprendizagem partindo de um conhecimento prévio do estudante (e dessa forma, a proximidade gera afetação) e o exercício da autonomia, da liberdade e da criatividade através da vivência.

Ao pensar na produção do *pop-up*, ressalto as compreensões de Dewey sobre os valores das atividades manuais

Dewey destaca as atividades manuais, já que as mesmas apresentam situações problemas concretas para serem resolvidas. E além do mais desenvolve o espírito de se trabalhar em equipe, pois através da divisão das tarefas entre os participantes, se estimula a cooperação e conseqüentemente se desenvolve um espírito social. Para Dewey, a iniciativa e a independência levam à autonomia que na realidade são virtudes de uma sociedade realmente democrática, ao contrário do ensino tradicional que valoriza e preza pela obediência. (PEREIRA et al., 2020, p. 160).

Em seus estudos sobre o fenômeno da “imaginação” e da “criatividade” na educação, considerando pensamentos do filósofo Gaston Bachelard, Sandra Ritcher (2006) ressalta o ato criador que concede uma existência poética para as coisas. Bachelard enfatiza o poder do devaneio no labor da representação dos sonhos, pois as mãos se tornam transportes dos pensamentos, das ações e dos devaneios para as coisas.

Para Bachelard, todas as matérias suscitam o trabalho humano, provocam a capacidade de realização humana ao imporem uma resistência que desafia nossa força ofensiva, sempre inteligentemente conquistadora quando confiamos na energia de nossas mãos. É o contato dotado de todos os sonhos do tato imaginante que dá vida às qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito dura por todo o tempo que durar o toque. (RICHTER, 2006, p. 245).

A princípio minhas mãos encontraram um sonho e desse sonho houve a vontade de compartilhar e conhecer outros sonhos. Assumo-me curiosa e em desenvolvimento ao assumir-me também como mediadora da experiência, guiada pelo meu desejo genuíno em afetar novas gerações assim como fui afetada, antropófaga dos mestres que me atravessaram, ao aguardo de que pedaços dos meus fenômenos sejam alimentos de quem atravessarei.

Posso apontar todas as docentes que me atravessaram, mas não conseguiria explicar com exatidão como e o porquê elas me fizeram sentir crescida e capaz. Saudações a elas: Rita Castro, Maysa Carvalho, Andréia Lacé, Fabiana Lazzari, Juliana Liconti, Lenora Lobo, Nítza Tenenblat, Soraia Maria, Luciana Hartmann e, ela, Sônia Paiva.

Das diversas metodologias e formas de educar, da Sônia e do Laboratório Transdisciplinar me encanta pela loucura. O registro da loucura, a organização da loucura, a experimentação da loucura, a ação da loucura, o tocar e ser tocado pela própria loucura. Descobrir-se e perder-se, mas sempre ter uma pista do caminho de volta. Todas as ideias, os pensamentos, as tentativas, os erros e os acertos estarão ali no registro. Desapegados do mundo das ideias, transposto para o mundo real, para tornar-se (ou não) cada vez mais real.

Tive meu corpo e alma como testemunhas da atividade, da funcionalidade e da afetividade que as metodologias transdisciplinares e ativas são capazes de oferecer. Exposta num caminho em que minhas ideias e noções estéticas eram guiadas sem julgamentos dentro da área que mais me interessava dentro da linguagem teatral: a encenação. Por fim, aprendi *de cor*, pois os temas se aliavam com que estava aqui dentro de mim.

2.3 O afeto na aprendizagem

Já no século XX, muitos filósofos e psicólogos estudaram as relações intrínsecas entre emoção e razão na aprendizagem e no desenvolvimento do ser. De acordo com Piaget (*apud* ARANTES, 2002, p. 06), a afetividade é como uma fonte de energia para a cognição. Essa ideia assemelha-se à perspectiva genética proposta por Wallon, (*apud* ARANTES, 2002) que relacionava a inteligência e a afetividade, pois “a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas.” Ademais, Wallon (*apud* MAHONEY & ALMEIDA, 2005) considera que, durante o seu desenvolvimento, o ser passa por importantes estágios de predominância afetiva ou de inteligência que guiam suas necessidades e, assim, dão possibilidades para a construção de relações interpessoais.

Por esta perspectiva, podemos contextualizar nossos sujeitos do experimento. A princípio, a captura do fenômeno pedagógico será da “essência” de um grupo de crianças que estão no nono ano, ou seja, teoricamente elas possuem por volta de 13 a 14 anos de idade, podem estar em um estágio de apreensão completa de autoconsciência, “quem sou eu?”, ou até mesmo em estágios anteriores, na descoberta do mundo exterior. “o que é o mundo?” (Wallon *apud* MAHONEY & ALMEIDA, 2005).

Isto posto, minha curiosidade é sobre a relação entre duas faculdades ditas como dicotômicas: a imaginação e a razão. O que está na imaginação de um pré-adolescente da cidade do Novo Gama no ano de 2021, nesta estranha vivência de pandemia? Como encontrar esta imaginação junto à criatividade na execução de um trabalho teatral?

Sem dicotomias e dualidades, os dois lados da moeda formam e são a própria moeda. Gaston Bachelard (*apud* HINTERBOLZ, 2005) considera a relação **complementar** entre as faculdades citadas. Segundo Hinterbolz (2005, p. 136), elas são “encontros entre ciência e poesia, razão e imaginação, matéria e espírito”. Vês as marcas do caminho? Além de qualquer objetividade, é a beleza da experiência que nos importa, a beleza do encontro!

Para além dos exercícios de valores sociais, a vivência e a experiência são capazes de um desenvolvimento pessoal. No trabalho de produção prática e manual, o corpo é uma ferramenta e essa ferramenta percebe sua própria criação. Desta forma, seguindo as premissas de Merleau-Ponty (*apud* LIMA, 2014)

O que é percebido por uma pessoa (fenômeno) acontece num campo do qual ele faz parte. Ao considerar o sujeito como corpo no mundo, Merleau-Ponty assinala a importância da experiência perceptiva e nos mostra que o conhecimento começa no corpo-próprio. (LIMA, 2014, p. 92)

Assim, na minha proposta o conhecimento começa da imaginação às mãos.

De volta às filosofias: Gaston Bachelard era um fenomenólogo que focava sua pesquisa nas grandezas humanas da escrita. Apesar disso, sua percepção sobre a imaginação é abordada neste trabalho com o foco na representação do mundo através do desenho e de relatos e conversas casuais em busca de uma experiência poética.

Abordar a experiência poética em sua dimensão educativa, desde o pensamento de Bachelard, exige acolher a imaginação criadora como ato alimentado pelo corpo operante no instante da ação no mundo. Aqui, a imaginação não se encerra na “mente” mas se espalha pelos gestos e se realiza enquanto atualização de virtualidades do corpo interrogado pelas coisas que exigem nossas forças, tornando a noção de provocação indispensável para compreender o movimento intensivo do ato de aprender a estar em linguagens. Provocação que exige a decisão de começar algo no mundo. (RICHTER, 2006, p.243)

O desenho ganha notoriedade, pois representa imagetivamente o mundo como vemos e/ou queremos ver; sentimos e/ou queremos sentir; faz a imagem ser o que não é e dá a ela uma existência poética. (HINTERBOLZ, 2015). Representa-se a imaginação na transformação da imagem do mundo externo.

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. O homem é um homem na proporção em que é um super-homem (BACHELARD, 1989, p. 17-18, grifo do autor *apud* HINTERBOLZ, 2015, p. 145).

A descrição da vivência e da experiência conduzida pela imaginação torna relatos importantes de uma percepção de si e do mundo que cerca e são capazes de dar respostas ao

“quem sou eu?” e “o que é o mundo?” dos sujeitos para quem faço esse trabalho. Respostas através de uma poesia. Poesia criada por eles mesmos. Sobre o que esses jovens cantam?

3. OS ENCONTROS

Enfim, chegamos ao encontro mais esperado por mim ao longo dessa jornada. Será que meus planejamentos serão capazes de realmente despertar o que despertaram em mim? Será que eles cantaram sobre quem são? Será que é o estudante que me valida como artista-educadora? E os afetamentos realmente ocorreram?

Neste capítulo, descrevo o planejamento da oficina que ocorreu entre os dias 27 e 30 de setembro no Colégio Estadual Novo Gama com a turma de 9º ano. Deparei-me com uma turma com vinte alunos com idades variadas entre 14 e 18 anos, em encontros ocorreram em aulas que me foram cedidas pela diretora da escola. Aqui, descrevo a jornada no domínio de uma realidade próxima, mas desconhecida e exponho os resultados e as sensações dos criadores.

3.1. Metodologia

Considerando a experiência anterior que tive com minhas primas, o método estava firmado para que fosse uma experiência significativa no dia daqueles estudantes. Considerando o tempo que levei para a criação com minhas primas, além da certeza de que pela maior quantidade de pessoas, seria necessário maior tempo de explicação e execução (até mesmo para iniciar uma relação de confiança), foi negociado com a diretoria dez horas de oficina para desbravar o novo terreno desconhecido.

O ideal é que tivéssemos ao menos quinze horas para que se experimentasse as diversas possibilidades de criação e até mesmo de enredo. Todavia, pela dificuldade e pela burocracia que encontrei ao longo dessa jornada, readaptei a experiência para dez horas e cinco dias fracionados. Por fim e para minha surpresa, esses cinco dias se transformaram em quatro e as horas diárias em incógnitas e variantes.

O primeiro encontro

No planejamento, no primeiro dia, seria feita uma anamnese para conhecer aquelas pessoas e para que elas me conhecessem. Já neste ponto, elas seriam induzidas a falar sobre si de forma “indireta”, respondendo perguntas como “O que eu gosto de assistir? O que eu gosto de ouvir? O que eu gosto de ver na internet? Se eu ganhasse um milhão de reais, o que eu faria?” A intenção é que o diálogo se estendesse por uma hora, para que depois o projeto fosse explicado e os exemplares fossem exibidos.

Na realidade, já no primeiro dia, fui surpreendida por uma “quebra de contrato”, no qual fui informada pelo coordenador pedagógico que teria apenas quatro encontros de cinquenta minutos com os estudantes. No meio do caminho, havia uma pedra, mas no meio da pedra havia um caminho.

Antes de entrar na sala, pela primeira vez desacompanhada de outra professora, encarei os desafios da comunicação da instituição. Então, improvisando, tive que diminuir a etapa da anamnese, do conhecer e da aproximação, para apresentar a proposta. Readaptar.

Desejava reposicionar suas carteiras em um grande círculo, mas as mesas eram pesadas e o tempo curto.

Neste primeiro momento, não houve uma abertura dos estudantes para que eles me conhecessem e vice-versa. Alguns deles parecem genuinamente interessados pelo *pop-up*. Um terço dos estudantes entenderam a proposta e cooperaram como puderam.

Pela redução da metade do tempo do que foi planejado, já no primeiro dia tive que iniciar o que seria proposto no segundo dia: a criação da personagem, o “quem sou eu?”

O segundo encontro

No planejamento, as duas horas desse dia seriam para iluminação de ideias e criação da personagem.

Diferente da experiência com minhas primas, que deram novas características a uma personagem já existente, o intuito da proposta é a criação das personagens que representassem as qualidades e as características de seus criadores. Para isso, utilizaria de perguntas inspiradoras, das quais as respostas fossem desenhadas para o nascimento da personagem. “Se você fosse uma cor, qual seria? Se você fosse uma fruta, qual seria? Se você fosse um animal, qual seria? Se você fosse um superpoder, qual seria?”

Diversas revistas estariam dispostas no local para que, quem desejasse, pudesse tirar alguma referência do material. Outros materiais como lápis de cor, giz, tintas, diversos tipos de papéis também estariam à disposição.

A realidade não fugiu muito da proposta, exceto pelo tempo que me foi dado e pela falta de tinta. Outra dificuldade encontrada foi a objetividade das respostas e a falta de vontade de alguns dos estudantes em desenhar.

Como iniciei a proposta já no primeiro dia e como vi que todos se sentiam mais confortáveis com seus celulares nas mãos, pedi que procurassem as referências imagéticas pelo próprio celular e me enviassem para imprimir. Apenas cinco estudantes escolheram essa alternativa.

No segundo encontro, levei as imagens impressas e as revistas, repeti as perguntas e começaram a produção. Percebi que cada um deles necessitava de uma atenção pessoal para acalmar a ansiedade e entender que a proposta era mais simples do que parecia. Alguns deles já estavam demasiadamente preocupados em como aquele desenho ia ficar em pé.

Pelo tempo que me foi tomado pela metade tive que negociar o tempo que diminuiu para trinta minutos, pois nesse dia me informaram que não daria para ter a oficina, já que uma prova deveria ser feita pelos estudantes na instituição e que ninguém tinha consciência de que ela aconteceria nesse dia. A solução seria que eles continuassem a criação em casa, todavia poucos deles chegaram com a finalização da personagem no dia seguinte.

O terceiro encontro

No terceiro dia, começaríamos as criações sobre o espaço, o “onde”. Assim como proposto na criação do personagem, algumas perguntas inspiradoras induziriam o aparecimento do local. “Se você não estivesse aqui, onde estaria? Onde é esse local? Para que as pessoas vão nele? Se você fosse um cômodo, que cômodo seria e por quê? Quais objetos ele possui?”

Em sala de aula, notando que poucos tinham terminado o desenho da personagem, utilizei mais quinze minutos para que pudessem finalizá-la.

Alguns dos estudantes tinham aparecido somente naquele dia, então tive que orientá-los rapidamente para que pudessem participar do projeto. Outros, quando me viram, já se sentaram em grupos para dividir os materiais.

Preocupe-me com o andar das produções, senti-me sem controle e em constante readaptação. Reorganizei a proposta mentalmente, pois no dia seguinte seria o último encontro.

Já desanimados, em momentos esparsos, os estudantes me questionaram sobre o que ganhariam produzindo o *pop-up*. Minhas respostas sinceras sobre experimentação e desenvolvimento de habilidades não foram suficientes. Com os olhos arregalados e quase desapontado, um dos estudantes me perguntou “*Não vale nota, professora?!?*” Pude ver sua mão soltando a criação e jogando-a para o lado. Tive uma iluminação: valeria um momento de

comunhão! Comida! Um cento de salgados e refrigerante. Novamente, a turma entrou em êxtase e prosseguiu com a criação.

Graças às memórias antigas sobre Ariane Mnouchkine, a comida no teatro novamente se fez presente e crucial para compartilhar, para unir e comungar.

Outra sorte foi o fato de que a professora que daria aula no horário seguinte faltou sem avisar. Assim, ganhei mais cinquenta minutos com eles para a criação. Tempo suficiente para que metade da turma terminasse sua produção.

Sobre as técnicas para tornar a imagem tridimensional, tentei explicar a todos de forma expositiva a frente da sala, mas houve uma afobação. A solução foi ir de grupo em grupo, indivíduo a indivíduo para explicar sobre as dobras, cortes e ângulos.

Os últimos encontros

No planejamento, o quarto dia seria para que o trabalho fosse concluído e para que alguns enredos fossem criados, brincados e apresentados. No quinto dia, uma confraternização com avaliação sobre o processo e sobre sua produção. Ambos os dias tiveram que ser condensados em um curto encontro.

No quarto encontro, a turma já me esperava ansiosa pelos salgados. Por fim, houve até pedaços de bolo que eles se voluntariaram para distribuir organizadamente. Outra metade da turma, concluía o seu *pop-up*, posicionando o cenário no meio do papel, assoprando os cantos onde havia a cola, abrindo e fechando as folhas, olhando com surpresa o funcionamento.

Mais uma vez, a professora da próxima aula faltou sem aviso prévio e, então, tive a oportunidade de ter mais cinquenta minutos com eles.

Perguntei sobre suas impressões gerais sobre a aula, sobre como eles se sentiram ao longo do processo e como se sentiam até aquele momento. Até tentei botar em prática a criação de um enredo para as personagens, mas não houve engajamento, nem interesse. Respeitei. Por fim, conversamos sobre como aquelas produções podem preceder grandes criações de teatros e do audiovisual, servindo de planejamento para cenas e para a estética da obra.

3.2. Composições

Com carinho, temos um resultado positivo, além de temas em comum que foram encontrados que me guiam às respostas de questões pessoais anteriormente citadas.

Houve três releituras: um personagem de um jogo *Among Us* que ficou popular durante o isolamento social em 2020, a obra “A Noite Estrelada” do pintor Van Gogh e outro desenho de passarinhos que estavam estampados na caixa de lápis de cor. Os demais se soltaram para a imaginação.

Ao observar os espaços, encontrei a representação de quatro características de espaços: o cotidiano, a imensidão, o subjetivo e o vazio.

Junto às imagens, há as impressões dos artistas sobre o que sentiram durante a produção.

O cotidiano



Imagem 6: Na banca

“Eu me senti um artista”



Imagem 7: O gato em Paris

“Eu me senti bem, criativo.”

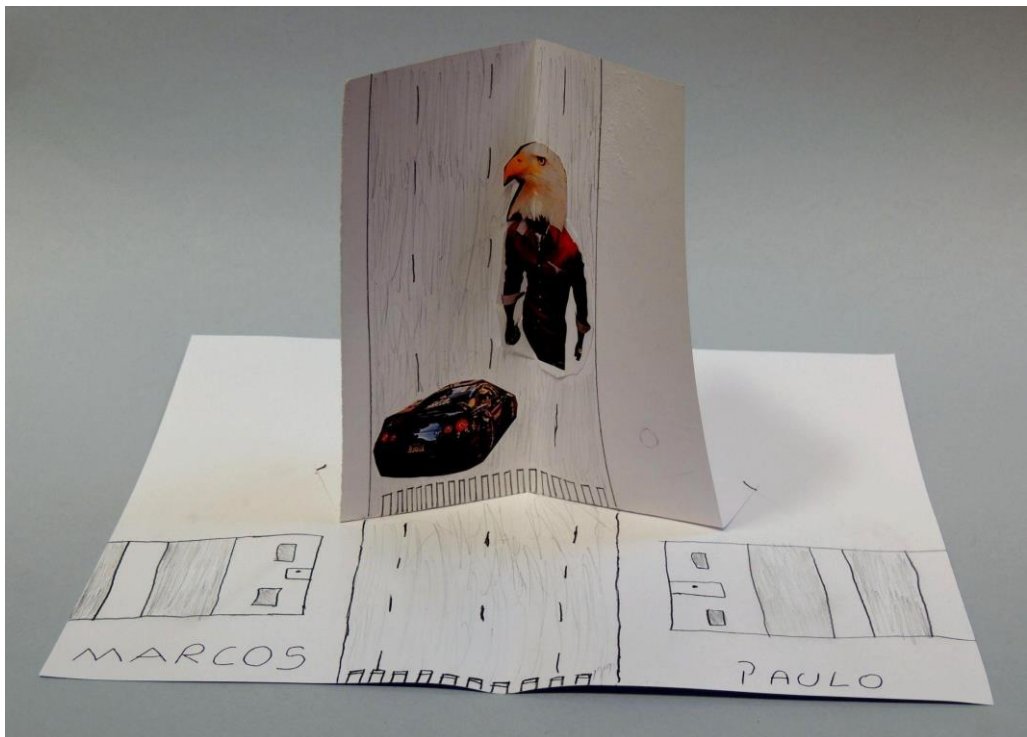


Imagem 8: Estradas 1

“Para mim foi uma novidade, nunca tinha tido uma aula assim. Eu me senti bem... Fiquei feliz também.”

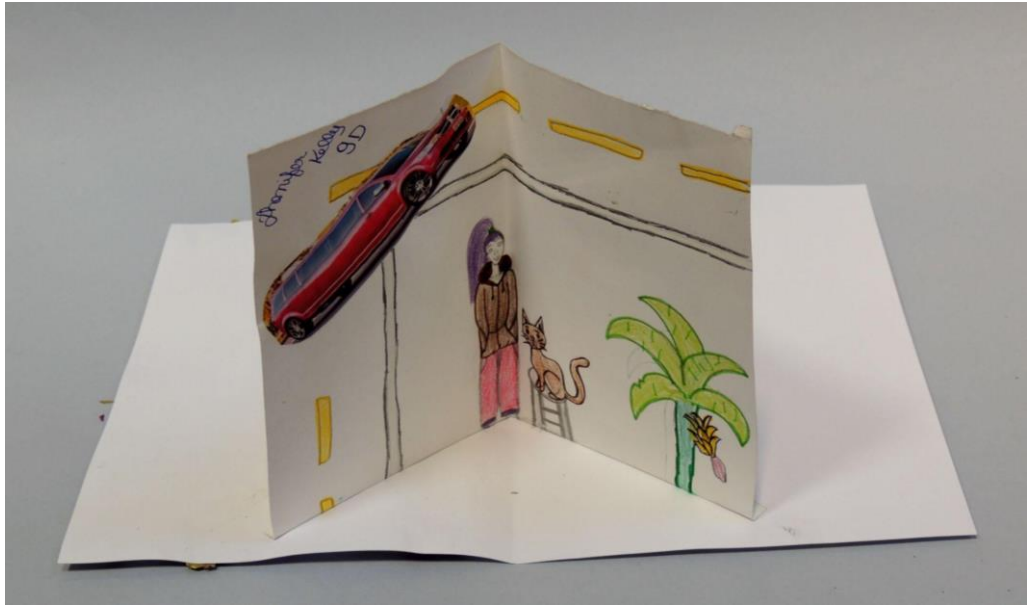


Imagem 9: Estradas 2

“Eu me senti bem e criativa.”



Imagem 10: A festa

“Eu também [senti paz] porque a arte não é só copiar, essas coisas... A professora só passava uns deveres explicando o que é aquilo, mas nunca passava atividade... como se dizer? É como se fosse educação física, aula teórica... Aula teórica e prática. A gente não tinha prática, só teórica.”

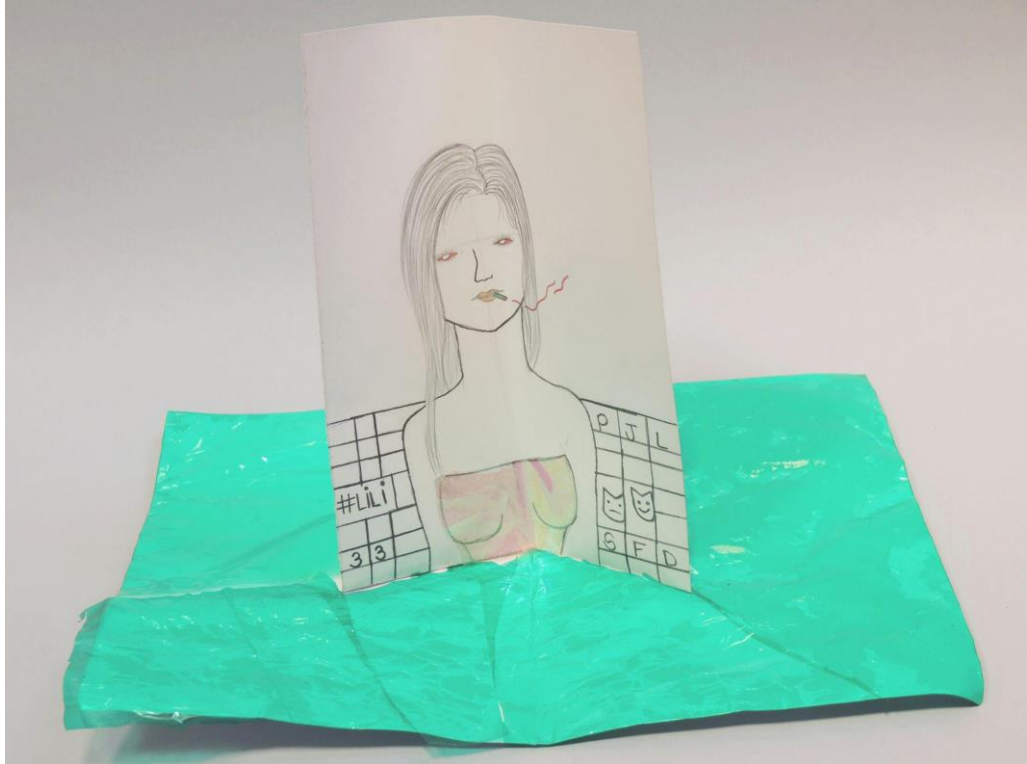


Imagem 11: Princesa do tráfico

“Eu achei uma experiência muito legal, que essa experiência podia continuar dentro de sala... muito melhor do que só fazer dever... E legal.”

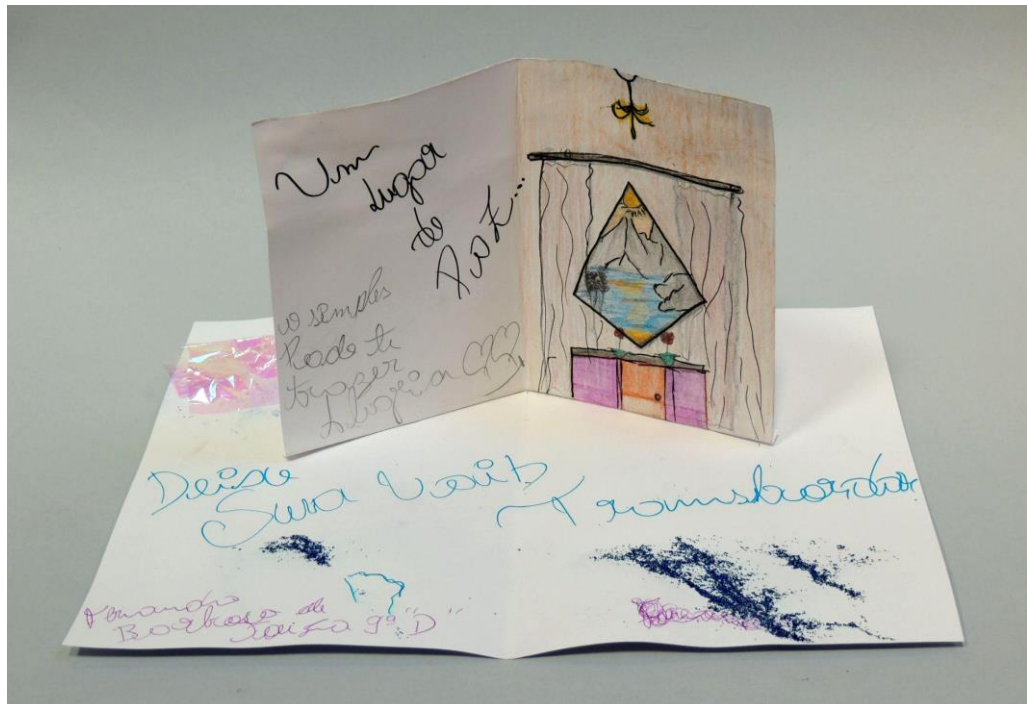


Imagem 12: O quarto

“Normal”

A imensidão



Imagem 13: Spilyn no Espaço

“Eu senti que eu tive um avanço na minha criatividade, porque eu nunca tentei desenhar, mas até que o trezinho ficou bom, professora.”



Imagem 14: A garota no jardim

“Normal”



Imagem 15: Dois pequenos pássaros

“Foi diferente... A gente aprendeu várias coisas... E agora eu já sei o que fazer quando tiver no tédio. Foi muito legal e diferente, né? Foi uma das melhores aulas que a gente teve”

O subjetivo



Imagem 16: Solaris

“Me senti bem e criativa”



Imagem 17: A noite estrelada, mas não de Van Gogh

“Normal... Só me expressei porque eu já gosto de desenho”

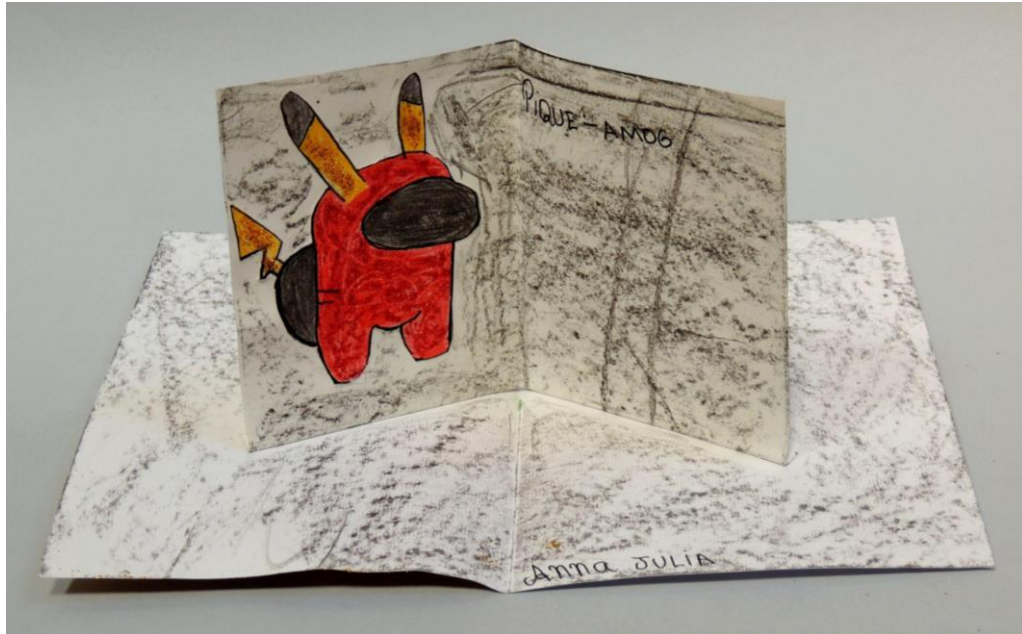


Imagem 18: Pique-Among

“Eu gostei, professora. Me senti bem... Só bem.”~



Imagem 19: Fantasminha

“Eu senti paz, pra não ter que fazer dever. Mas é sério, eu senti uma sensação assim de paz, ‘tá ligado? Ter que pintar ali os bagui, distrair a mente, ‘tá ligado?”

O vazio



Imagem 20: Sonho de carreira

“Eu gostei, professora. Mas, assim, quando eu crescer eu quero ser médica ou advogada.”



Imagem 21: A garota de Camila

“Professora, eu gostei, me senti bem e ela tá no vazio mesmo

O ENCERRAMENTO

Ao longo de minha trajetória, sempre prezei pelas certezas, considerando que tudo o que é planejado ocorre como planejado, mas me deparei com a mutabilidade e com a fluidez dos encontros humanos, da vida.

Há como desenhar uma trajetória, criar um planejamento com objetivos, mas quando outros jeitos de sentir e se portar no mundo são encontrados no caminho, é preciso reinventar e criar um espaço confortável para que o outro caminhe junto.

De fato, é indubitável que minha primeira experiência de encontrar, de entender e de se maravilhar com o brinquedo de *pop-up*, denominado por mim como “montagem espacial da visualidade teatral”, necessitou de uma liberdade e de uma familiaridade com o criar. Essa liberdade foi rapidamente apropriada por minhas primas, pois elas já confiam muito em mim e no espaço de produção que estavam.

No entanto, as dificuldades encontradas na escola revelam tanto questões pessoais, quanto de todo um sistema educacional que engendra indivíduos em rotinas insensíveis, desestimulantes e pouco expressivas, gerando pessoas preocupadas apenas com o valor utilitário da nota de um determinado trabalho. O ser deixa de ser pensante para ser utilitário.

Sobre minhas falhas, tenho anotações críticas a respeito e podem ser melhoradas com mais vivências e reflexões. Sinto que poderia estar mais preparada para lidar com uma realidade diferente do que eu imaginava, ter as expectativas mais baixas, ter alternativas para trazer a turma para o meu tema, fazer uma leitura de seus trabalhos no final do período... Enfim, no mais, sinto que é preciso coragem para entender a realidade e tentar modificá-la aos poucos com o carinho que se tem.

Falando em carinho, nessa experiência, ele e o afeto se fizeram pela comunhão, pelo afago que se dá à barriga. Não só os salgadinhos, o bolo e o refrigerante foram ingeridos com vontade naquele último dia, mas toda a lembrança de um novo método de trabalho.

Talvez eles não tenham aprendido de fato sobre personagem, sobre cenografia e sobre a relação dessas áreas com o teatro, mas talvez àqueles que participaram tenham aprendido sobre a tridimensionalidade da imagem, sobre o bem-estar da criação e, com certeza, tenham sentido todo o afeto com que os apresentei o brinquedo. Certifico-me disso pelos lamentos de minha partida e pelos pedidos de que continuasse dando aula até o final do ano letivo.

Além disso, cumpri um dos meus objetivos: afetar o outro com a produção artística como fui afetada e continuo sendo dentro do Ensino Superior. Isso se transparece quando, em algum dos relatos, um estudante expõe seu entendimento sobre o valor da prática junto da teoria.

Não desanimo. A partir dessa experiência, reflito sobre como tudo ainda pode ser feito, sobre como ainda somos capazes de fazer com que a disciplina de Arte não seja apenas uma mera passagem na vida dos estudantes, mas uma atividade transdisciplinar capaz de exercitar os valores formativos, culturais, estéticos e até mesmo sociais, assim como diversos psicopedagogos e filósofos propuseram. Não é sobre se tornar um artista técnico num dado ramo artístico, mas tornar-se sensível para com o mundo que nos cerca (DUARTE⁵, 2011 *apud* ARAÚJO, 2014).

Dei pequenos passos para uma educação valorosa daquela comunidade. De fato, no geral, seria necessário haver investimentos do governo brasileiro para impulsionar a mudança de formação dos docentes, de estrutura das escolas, mas não me cabe, neste momento, explanar ou solucionar todas as imperfeições sistêmicas, mas basta observar uma escola pública localizada em uma região marginalizada para entender os abandonos.

Sobre as criações, genuinamente enxergo a vontade daqueles jovens de estarem no mundo, até mesmo longe de casa. Uma situação compreensível devido ao isolamento social enfrentado nos últimos dois anos. Percebi também muito sonho de liberdade. Espero que ao menos a criação os tenha levado para esse novo mundo e que os dedos fossem a passagem para esse devaneio.

Por fim, entendo que minha assunção exigiu mais coragem do que eu imaginava. Bom, Guimarães Rosa já dizia que o que a vida quer da gente é coragem. Ser artista-educadora em um mundo em que há muita arte e muita referência imagética e expressiva, ao mesmo tempo em que a área é desconsiderada, depreciada e mal trabalhada nas instituições de ensino, é encontrar a fé e a força no olhar brilhante e curioso da criança e encontrar força no que já está guardado aqui.

⁵ João Francisco Duarte Júnior é Doutor em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP e escritor de obras que trazem como temas a Educação Estética, a Educação dos Sentidos, a Arte-Educação, como a publicação de 1988 pela editora Papyrus: “Por que arte-educação?”. Atualmente, ele é professor doutor no Instituto de Artes também da UNICAMP em São Paulo.

A educação necessita de afeto, de sensibilidade, do olhar atento ao estudante que carece de uma abordagem especial, de um educador que o vê como ser humano que sente, que sofre, que ama, que odeia, que sabe, que tem energia, que se cansa, que pode ser amado.

Cada dia mais certa de meus passos, aguardo as sementes jogadas por mim vingarem a caminho de novas afetações. Sigamos em frente!

REFERÊNCIAS

- ARANTES, V.A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**. Videtur, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#_ftn1> Acesso em: 21 mai. 2021.
- ARAÚJO, Valéria Gianechini de. **Da experiência artística à poética docente: discussões acerca de ações estratégicas e táticas de artistas/docentes no ensino universitário de teatro**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. p. 5-39
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998
- BACHELARD, Gaston. Introdução - Imaginação e mobilidade. *In*: BACHELARD, Gaston. **O Ar e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação do movimento**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.p. 1-18
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 10 set. 2021.
- CAMPOS, Roselane; SHIROMA, Eneida. **O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483–493, 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.80i196.988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás Ampliado**. SEDUC; CONSED; UNDIME: Goiânia, v. 3, 2020. Disponível em <<https://cee.go.gov.br/dc-go-ampliado/>> Acesso em 11 out 2021
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: veredas**. 22ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- HINTERBOLZ, Beatrin. **Bachelard e a educação: entre a ciência e a poesia**. Enciclopédia, Pelotas, v. 03, p. 135–154, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Enciclopedia/article/view/6687/4616>> Acesso em: jul. 2021
- JACKSON, Paul. **The Pop-Up Book: Step-by-step Instructions for Creating Over 100 Original Paper Projects**. Canada: Lorenz Books, 1993.
- KENDZIERSKI, Mariana; PIETROBOM, Sandra R. Gardacho. **Friderich Froebel e os Jardins-de-infância**. II Fórum das Licenciaturas, UNICENTRO: Paraná, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/104.pdf>> Acesso em: 8 out. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. ja/ju 1996, p. 145-68, 1996.

LIMA, A.B.M. (org.) **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014. ISBN 978-85-7455-444-0.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 mai. 2021.

MARQUÉZ, Gabriel García. **Cem Anos de Solidão**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1967. Disponível em <<https://cs.ufgd.edu.br/download/Cem%20Anos%20de%20Solidao-Gabriel%20Garcia%20Marquez.pdf>> Acesso em: 10 set. 2021.

PAIVA, Sonia Maria Caldeira. **A Encenação Pictórica: Uma abordagem transdisciplinar**. Orientadora: Maria Beatriz de Medeiros. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/2301>> Acesso em: 4 out. 2021.

PEREIRA, E. A et al. **A Contribuição de John Dewey para a Educação**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 154–161, 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38>> Acesso em: julho, 2021.

RICHTER, Sandra. **Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte**. Educação, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 241–254, 2006.

FILMOGRÁFICAS

NEKES, Werner. **MEDIA Mágica (coletânea)** Direção e produção: Werner Nekes, França, 1985-1996. 6 DVD. (297 min.). Disponível em <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL2e2JgjcI7L4MQsy60v2bS36cQmTc9F7T>> Acesso em: 20 abr. 2021.

DISCOGRÁFICAS

GLASS, Philip. **Opening**. In: GLASS, Philip. Glassworks. [S.L]: CBS, 1981. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=_2vRbNehGB0>