



Poéticas do Isolamento

AÇÕES ARTÍSTICAS
EM EXTENSÃO

Organizadoras

Adriana dos Reis Martins
Bárbara Tavares dos Santos
Renata Patrícia da Silva

Poéticas do

Isolamento

AÇÕES ARTÍSTICAS

EM EXTENSÃO

Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial EDUFT

Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

Revisor da obra: Alan Valente

Diagramação e capa: Gráfica Movimento

Imagem da Capa: mascaramento20e20

Artista: Ricardo Ribeiro Malveira

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Poéticas do

Isolamento

AÇÕES ARTÍSTICAS

EM EXTENSÃO

EDUFT
2021

Organizadoras

Adriana dos Reis Martins
Bárbara Tavares dos Santos
Renata Patrícia da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

M864

Martins, Adriana (Org.)

Poéticas do isolamento: ações artísticas em extensão / organizadoras:
Adriana dos Reis Martins, Bárbara Tavares dos Santos, Renata Patrícia da
Silva. – Palmas: EDUFT, 2021.

84p. : il. color.; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-63-0

1. Educação. 2. Brasil, pandemia. 3. Cinema, pandemia. 4. Educação,
métodos de ensino. I. Adriana dos Reis Martins. II. Bárbara Tavares dos
Santos. III. Renata Patrícia da Silva. V. Subtítulo.

CDD – 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO7

PRIMEIRO MOVIMENTO

INTRODUÇÃO AOS MÉTODOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DILEMAS E DESAFIOS..... 11

Rosemeri Birck
Brigitte Ursula Stach Haertel
Francisco Gonçalves Filho

ENTRE A PANDEMIA, AS TECNOLOGIAS E O EQUILIBRISMO: A EXPERIÊNCIA DA AULA (ONLINE) POÉTICAS DO CORPO E METODOLOGIAS DO ENSINO DA ARTE 20

Bárbara Tavares dos Santos
Liublana S. M. Siqueira

ATUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA OBSERVATÓRIO DAS ARTES E O USO DAS TECNOLOGIAS EM TEMPO DE PANDEMIA..... 30

Adriana dos Reis Martins
Raquel Castilho Souza

MUSEUS E MEMÓRIAS EM CONEXÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS 39

Noeci Carvalho Messias
Ricardo Ribeiro Malveira

SEGUNDO MOVIMENTO

GREGOS E NÓS, OS TROIANOS: PENSAMENTO-CINEMA EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 49

Gustavo Henrique Lima Ferreira
Juliana Santana
Leon Farhi Neto

INFÂNCIA DE VELHOS: RELATOS DE VIDA EM TEMPOS PANDÊMICOS..... 58

Renata Patrícia da Silva

AS MULHERES QUE ME COMPÕEM CONVERSAS SOBRE (MINHA) POÉTICA..... 67

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

CONTAR PEQUENAS PERFORMANCES, MENSURAR A EXTENSÃO DE UM PROCESSO DE PESQUISA DOCÊNCIA CRIAÇÃO 75

Thaise Luciane Nardim
Maria Clara Novais
Flávio Rabelo

APRESENTAÇÃO

Com o lançamento do Edital Nº46/2020–PROEX – EDUFT CHAMADA PÚBLICA PARA FINANCIAMENTO DE PRODUTOS/PUBLICAÇÕES DE EXTENSÃO, fomos desafiadas pela professora Renata Patrícia da Silva a compor uma equipe e organizar um livro para concorrer a esse edital. Com desafio aceito, nós, professora Adriana dos Reis Martins, professora Bárbara Tavares dos Santos e professora Renata Patrícia nos tornamos uma equipe.

A obra aqui apresentada, foi elaborada por textos redigidos por um grupo de professores, que ao longo desse ano de 2020, reinventaram-se em suas ações pedagógicas, buscando por meio da extensão dar continuidade ao ensino com a comunidade acadêmica e também com a comunidade externa. O momento de distanciamento ao qual toda a população está vivendo, em função da pandemia do Coronavírus, nos levou a busca de meios que possibilitassem o desenvolvimento das ações pedagógicas a distância. Muitos de nós iniciamos o processo de ampliar o nosso repertório digital para aplicá-los no desenvolvimento das aprendizagens propostas por meio de minicursos, seminários, palestras, *performances* artísticas, entre outros.

O livro “Poéticas do isolamento: ações artísticas em extensão”, é composto de oito textos em que os(as) autores(as) apresentam seus trabalhos desenvolvidos pela Plataforma de Eventos da UFT. Pensamos este livro como se fosse uma sinfonia de dois movimentos, com quatro textos em cada um deles.

Primeiro movimento

Começamos com o texto de Rosemeri Birck, Brigitte Ursula Stach Haertel e Francisco Gonçalves Filho, *Introdução aos métodos de pesquisa em educação em tempos de pandemia: dilemas e desafios*. O texto apresenta notas que nos conduzem ao Curso de Pedagogia no Campus de Miracema – TO, aqui representado pelos referidos autores. Esse curso, em função da suspensão do calendário acadêmico, oferece à comunidade universitária o minicurso de extensão abordando a pesquisa em educação. Nota-se a preocupação dos autores em oferecer aos acadêmicos um curso que contribuísse com suas necessidades de formação. Um aspecto muito importante que encontramos na obra é o relato da dificuldade de acesso dos estudantes às plataformas digitais, seja por falta da internet, seja por não entender como acessar a plataforma.

No artigo, *Entre a pandemia, as tecnologias e o equilibrismo: a experiência da aula (online) – Poéticas do corpo e metodologias do ensino da Arte*, Bárbara Tavares dos Santos e Liubliana S. M. Siqueira apresentam a experiência vivenciada no minicurso de extensão Práticas do ensino da Arte, ofertado no formato *online* pelo Grupo de Pesquisa Observatório das Artes, da Universidade Federal do Tocantins. O texto traz o relato de uma aula ofertada pelas autoras no minicurso, cujo tema foi Poéticas do corpo e metodologias do ensino da Arte, no qual tinham como objetivo discutir propostas metodológicas para o ensino das Artes, considerando o corpo como o conceito chave da educação e de suas experiências artístico-pedagógicas. Para tanto, desenvolvem uma discussão, entrelaçando suas pesquisas às experiências vivenciadas com os participantes do minicurso e um consistente referencial teórico. O texto é uma excelente experiência didático-metodológica no campo da extensão universitária em tempos pandêmicos.

O artigo *Atuação do grupo de pesquisa Observatório das Artes e o uso das tecnologias em tempo de pandemia*, de Adriana dos Reis Martins e Raquel Castilho Souza, apresenta as contribuições precursoras para o ensino de artes, no âmbito da extensão universitária, que foram, e, que estão sendo desenvolvidas pelo grupo Observatório das Artes, desde o início, no Brasil, da pandemia de Coronavírus. Por meio de uma ação emergencial e conjunta, o grupo de pesquisa propôs e desenvolveu um minicurso intitulado Práticas de Ensino da Arte, que foi estruturado com atividades assíncronas, por meio do Ambiente de Ensino Virtual (AVA – UFT), e, na plataforma *Google Meet*, para as atividades síncronas. O minicurso recebeu participantes de vários estados do país, entre estudantes de artes e professores da educação básica e ensino superior. O texto reflete que o momento pandêmico exige novas metodologias de ensino-aprendizagem, e também sugere a continuidade e ampliação do espaço, na extensão universitária, para a realização de cursos de formação continuada que atuem, especificamente, no contexto da educação emergencial remoto.

Ainda nesse movimento, encontramos em sua composição formas e cores que nos levam a viajar pelos museus, em *Museus e memórias em conexão em tempos pandêmicos*, de Noeci Carvalho Messias e Ricardo Ribeiro Malveira. O texto é o relato de uma experiência no curso de extensão na modalidade *online*, desenvolvido via plataforma *Google Meet*, que se tornou a sala de ambiente de aprendizagem. Com atividades síncronas e assíncronas, os cursistas acessaram textos, fotografias e vídeos. Assim, os professores Noeci e Ricardo nos proporcionam a possível experiência de conhecer museus em uma plataforma digital no atual contexto de distanciamento em que nos encontramos, o que ocasionou aos cursistas a ampliação de conhecimentos.

Segundo movimento

O artigo *Gregos e Nós, Os Troianos: Pensamento-Cinema em Tempos de Pandemia*, de Gustavo Henrique Lima Ferreira, Juliana Santana e Leon Farhi Neto, traz a exitosa experiência do curso de extensão Pensamento-Cinema, que, na edição de 2020, teve como objeto de discussão a série “A Herança da Coruja” (1989), do diretor francês Chris Marker. Realizado no formato *online*, o curso foi uma oportunidade de tomar o documentário como provocador de discussões e reflexões sobre o presente, impulsionado por fatos e questões trazidas desde a Grécia antiga. A oportunidade de realização do tradicional ‘pensamento-cinema’ no formato *online* possibilitou a participação de diferentes pesquisadores fora da Universidade Federal do Tocantins, bem como o alcance da comunidade externa em outros estados, reforçando, assim, o caráter extensionista da ação.

O artigo *Infância de velhos: relatos de vida em tempos pandêmicos*, de Renta Patrícia da Silva, apresenta o percurso poético precursor e atual das experiências cênicas que têm sido desenvolvidas no projeto de extensão *Maturidade (En)Cena*, oficina de teatro com idosos. A experiência exitosa é uma proposta comunitária artístico-pedagógica, de abordagem acolhedora, humanista e dialógica que reuniu idosos e estudantes de teatro em torno do pensar e do fazer teatral. O texto conclama a sociedade a refletir sobre a inexorável chegada da velhice, assim como refletir sobre a necessidade do papel político conjunto, do Estado e da iniciativa privada, em olhar com atenção para os idosos, sobretudo, neste momento pandêmico de tantas perdas, desafios, e (re)invenções artístico-pedagógicas, realizados em ambientes virtuais.

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, em *As mulheres que me compõem: conversas sobre (minha) poética*, traz à baila as experiências vivenciadas nos Seminários de Arte, Educação e Psicologia, em que o autor se depara com a questão primeira para a elaboração da proposta do seminário. Ele abre ao leitor como ocorre a sua poética nas práticas docentes em Arte. No decorrer

do artigo, encontramos os compartilhamentos de experiências poéticas que se ampliam para além do autor e proponente do curso. Os palestrantes convidados e os participantes apresentam em seus relatos as experiências poéticas encontradas em suas jornadas de docentes em Arte. Assim, como ocorreu com os participantes dos seminários, o leitor também é convidado a “Registrar suas experiências e depois produzir uma obra de arte inspirada e articulada com a experiência sensível dos seus fazeres”. Que possamos, assim, em meio a uma pandemia, ressignificar de uma forma poética nossas ações pedagógicas.

Por fim, no texto *Contar Pequenas Performances, mensurar a extensão de um processo de pesquisa-docência-criação*, Thaise Luciane Nardim, Maria Clara Novais e Flávio Rabelo apresentam uma escrita performativa sobre o processo de execução do Curso de Extensão “Pequenas Performances para Isolados: Arte do Bem para Mundos Possíveis” e compartilham programas performativos com o leitor por meio de uma conversa entre os três autores. Com isso, o artigo incita leituras possíveis das experiências desenvolvidas ao longo das três edições do curso ministrado pela Professora Thaise Nardim para centenas de pessoas, a fim de compreender a potência artística de tal ação extensionista.

Assim, o propósito primeiro desta coletânea de textos é pensar sobre a importância da extensão universitária, mesmo em tempos de crise. Consideramos que esta leitura trará importantes contribuições para as práticas extensionistas, principalmente, no âmbito das Artes. Romper os muros da universidade é um ato que os artistas que atuam no âmbito universitário já praticam em suas ações e, por meio da extensão, encontram um terreno fértil para desenvolverem suas práticas com a comunidade.

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

As organizadoras.

PRIMEIRO MOVIMENTO

INTRODUÇÃO AOS MÉTODOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DILEMAS E DESAFIOS

Rosemeri Birck¹
 Brigitte Ursula Stach Haertel²
 Francisco Gonçalves Filho³

Introdução

A proposta de oferecer um minicurso às comunidades acadêmica e externa surgiu no início do mês de junho de 2020, durante uma das reuniões *online* que tratavam da constituição de um Grupo de Pesquisa, do qual fazem parte, entre outros membros, as professoras Rosemeri Birck e Brigitte Ursula Stach Haertel. Uma segunda oportunidade que levou à implantação do minicurso ocorreu durante o encerramento de um debate⁴ denominado: “A cruel pedagogia do vírus: educação, história, ecologia, capoeira, políticas públicas em xeque”, promovido pelo professor Francisco Gonçalves Filho com alunos do Curso de Pedagogia, *campus* de Miracema.

Chamou-nos à atenção que, embora o convite para esse debate tenha sido feito para aproximadamente 120 alunos vinculados às disciplinas do curso, somente três alunos participaram efetivamente do estudo *online* e no envio da resenha crítica solicitada ao final. Isso demonstrou que a oferta de atividades acadêmicas em tempos de pandemia exige que estejamos atentos às diferentes razões para uma adesão mais efetiva aos estudos suplementares por parte dos acadêmicos

-
- 1 Doutora em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, da Unesp; mestre em Educação, Pedagoga e Orientadora Educacional pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT) / Campus Universitário de Miracema no Curso de Pedagogia e atua nas disciplinas de Artes. Desenvolve pesquisas na área de Arte e Educação vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório das Artes, e pesquisas na área de Formação Docente, Política e Gestão Educacional, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural. E-mail: rosebirck@uft.edu.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1272280226320225>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2133-9316>.
 - 2 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação e formada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT) / Campus Universitário de Miracema no Curso de Pedagogia; atua nas disciplinas das Políticas Públicas da Educação, do Planejamento e da Gestão da Educação e da Avaliação na Educação Básica. Vinculada ao Grupo de Pesquisas Educação, Cultura e Mundo Rural (EDURURAL) e à Coordenação do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e as Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem. E-mail: brigitte.haertel@uft.edu.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1632299939739925>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7723-8397>.
 - 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel e Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É professor efetivo na Universidade Federal do Tocantins (UFT Campus de Miracema – TO). Leciona e investiga o campo da Avaliação Institucional, da história da educação e da Cultura Afro-brasileira. E-mail: xic@uft.edu.br. Facebook/msn: Francisco Gonçalves
 - 4 O debate focou o tema em estudo em contexto de pandemia tendo como texto base “A Cruel Pedagogia do Vírus” do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. A atividade ocorreu via plataforma *online*.

e, ao mesmo tempo, um esforço adicional para auxiliar os que desejam e consigam efetivar a sua participação.

Assim, acreditávamos que, à medida que fôssemos estruturando o Grupo de Estudos e Pesquisa e o projeto em questão, seria oportuno oferecer um minicurso, em especial, aos acadêmicos do Curso de Pedagogia que, em função da pandemia do Covid-19, estavam sem atividades de ensino regulares, que foram suspensas desde meados de março de 2020. Isso seria uma oportunidade de estabelecer um canal de comunicação para acompanhar os acadêmicos no enfrentamento à pandemia e, simultaneamente, no provimento de estudos básicos necessários nesses tempos sombrios. Ao considerarmos o papel da universidade em seus três pilares: ensino superior, pesquisa e extensão, bem como as diretrizes e princípios pedagógicos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), constante no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, observamos que, entre os objetivos, constam: “Proporcionar os elementos constitutivos das práticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando como meta o aprendizado [...]; garantir condições para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão” (UFT, 2016, p. 26). Essas máximas traduzidas em diretrizes pedagógicas, bem como seus respectivos objetivos, no entanto, deveriam ser equacionadas no contexto atual como forma de minimizar suas consequências para a vida, em geral, e, em especial, para o contexto universitário.

Sendo assim, a oferta do minicurso “Introdução aos Métodos de Pesquisa em Educação” como atividade de extensão justifica-se, pois, no decorrer do processo de formação acadêmica, é fundamental que o aluno tenha conhecimento dos diferentes métodos de pesquisa que podem ser aplicados aos estudos na área da educação. Todo projeto de pesquisa, monografia, dissertações de mestrado e doutorado, ou mesmo um relatório de pesquisa, deveria, a princípio, apresentar o método e a metodologia adotada durante a pesquisa. É, portanto, recomendável que seja feita a descrição da maneira como os estudos foram ou serão realizados, suas técnicas de investigação e demais procedimentos metodológicos complementares. Essa iniciativa tem como objetivos conhecer e explicitar os diversos métodos de pesquisa em educação, utilizados por pesquisadores, professores e acadêmicos no desenvolvimento das pesquisas científicas para a área da educação.

O texto “Métodos de Pesquisa em Educação”, de Antônio Carlos Will Ludwig, constituiu-se no material base para o estudo sobre os diferentes métodos de pesquisa, a saber: Funcionalista, Estruturalista, Fenomenológico, Dialético e Experimental.

Desenvolvimento

A temática deste estudo está referendada na área da educação e foi proposta por professores do Curso de Pedagogia, *campus* de Miracema. O planejamento ocorreu no decorrer do mês de junho e o minicurso foi efetivado entre os dias 29 de junho e 27 de julho de 2020. Teve como público alvo: acadêmicos, professores e técnicos da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a comunidade externa. A oferta de vagas foi limitada a 45. O minicurso foi cadastrado na Plataforma de Eventos da UFT, com certificação de 30 horas, expedida pela própria instituição.

O programa foi dividido em cinco encontros semanais *online*, com a duração de duas horas cada, sempre às segundas-feiras das 19 às 21 horas; outras quatro horas semanais foram destinadas às leituras e aos estudos individuais a distância. Endereço de *e-mail* específico foi criado e disponibilizado para a realização da comunicação diária entre professores e participantes com

o objetivo de enviar materiais de estudo e materiais temáticos (em *PowerPoint*) produzidos para cada encontro.

A dinâmica didático-pedagógica de estudos contemplou a leitura obrigatória do texto principal (LUDWIG, 2014), somada à indicação de referências complementares. O primeiro encontro foi destinado à apresentação do Programa de Estudos: o conteúdo a ser estudado; a metodologia de trabalho; o processo de avaliação, além das orientações sobre a confirmação das inscrições na Plataforma de Eventos da UFT. Do segundo ao quarto encontros, foram realizadas as discussões teóricas dos diferentes métodos de pesquisa. A partir da exposição teórica, os alunos elaboravam perguntas e teciam os comentários, verbalizados ao vivo ou transcritos por meio do bate-papo. Momentos como esses se mostraram fundamentais, uma vez que provocavam o debate e o aprofundamento da compreensão dos diferentes métodos de pesquisa. O último encontro foi destinado à avaliação e ao encerramento do minicurso.

O programa em questão foi desenvolvido com o suporte da plataforma *online Google Meet*, por permitir o serviço de comunicação por vídeo. O convite aos encontros virtuais era enviado semanalmente às segundas-feiras, no período da manhã. Em função das dificuldades de utilização dos recursos tecnológicos e de acesso à plataforma foram necessárias orientações individuais e coletivas nos intervalos entre os encontros virtuais semanais, com o intuito de evitar que alguns dos participantes não conseguissem acessar a plataforma por desconhecimento ou falta de experiência nos meios digitais para a utilização efetiva de seus recursos.

A maior dificuldade ocorreu no segundo encontro quando tivemos somente a presença de 18 participantes. Observamos que ao menos sete dos inscritos tiveram dificuldades de acesso à sala de aula virtual, mesmo após várias tentativas dos professores em auxiliá-los via *e-mail* ou bate-papo durante a aula. Identificamos que não foi possível o acesso de parcela significativa dos participantes, sejam aqueles que manifestaram dificuldades, sejam outros que nem chegaram a ser observados no referido encontro.

Essa situação causou certa inquietação e em alguma medida comprometeu o foco dos coordenadores da atividade na apresentação do encontro, visto que, eventualmente, ouvíamos a interpelação de um dos participantes enquanto acompanhávamos às perguntas que vinham sendo feitas no bate-papo, além de simultaneamente respondermos *e-mails* daqueles que tentavam, sem sucesso, entrar na sala virtual. Ao final do encontro decidimos que entraríamos em contato com os ausentes para orientá-los a respeito do conteúdo estudado durante o encontro, bem como para verificar o problema técnico que ocorrera nessa aula.

Durante o primeiro encontro, após a apresentação da equipe de professores, seguiu-se a apresentação dos participantes. Entre os 37 inscritos, identificamos que três cursavam o Mestrado, oito deles já haviam concluído um curso superior e, dos 26 que estavam cursando graduação, a maioria cursava Pedagogia. Participaram também acadêmicos dos cursos de Educação Física, Serviço Social, Geografia e Filosofia da UFT. O curso contou com participantes de outros estados, como Bahia, Ceará e Mato Grosso; a maioria deles, porém, residia no Tocantins e se fazia vinculada aos cursos do *campus* de Miracema.

Observamos que um dos objetivos para se fazer o curso estava pautado na necessidade de compreender melhor os métodos de pesquisa, em razão das pesquisas que realizam. Segundo os alunos participantes, de modo geral, os cursos não têm priorizado o ensino das metodologias científicas, em especial dos métodos de pesquisa. Logo, havia uma grande expectativa dos participan-

tes para que a temática em estudo pudesse contribuir no processo de compreensão dos diferentes métodos e auxiliá-los na elaboração e no desenvolvimento dos seus projetos de pesquisa.

A avaliação foi aferida por meio da participação nas atividades propostas; pelos diálogos estabelecidos no decorrer dos encontros virtuais, assim como pela produção de uma resenha crítica entregue no dia 24 de julho. No encerramento do minicurso, no dia 27, já de posse das resenhas avaliadas, os 24 participantes concluintes puderam tecer comentários a respeito das resenhas e, principalmente, do processo de aprendizagem, considerando a expectativa manifestada no início do referido minicurso.

Os métodos de pesquisa em educação: limites e possibilidades

Ao início das nossas atividades, foram apresentadas discussões preliminares do texto que versava sobre o tema, relativo aos componentes da pesquisa e aos métodos de pesquisa. A partir dessa apresentação, os alunos participantes⁵ foram registrando seus questionamentos. Uma das inquietações manifestada estava em saber se *“Existe pesquisa sem método?”*. Para outro, *“O artigo fala sobre os métodos de pesquisas que podem ser aplicados na educação, certo? Então, do que depende a adoção de cada um desses métodos?”*. Desejavam saber sobre os tipos de pesquisa. *“Devido ao fato de se fazer questionário, entrevista, entre outros, qual o tipo de pesquisa mais utilizado na educação? A qualitativa ou a quantitativa?”*. Sobre *“o que diferencia a técnica e as modalidades do método, na pesquisa?”*. Outro pediu para *“Explicar um pouco mais sobre a diferença entre metodologia e método”*. E, por fim, *“Quero saber por que o fundamento é tão importante no método?”*.

As perguntas revelaram o interesse e a necessidade que os alunos têm de compreender melhor e mais profundamente o tema. Assim, ao respondermos às questões, retomamos a apresentação do conteúdo de forma a levá-los a um entendimento mais efetivo sobre alguns pontos já apresentados e de outros que desejavam aprofundar.

No tocante ao método Funcionalista, pode-se dizer que o impulso inicial foi dado por Augusto Comte (1798-1857). Segundo Comte, a sociedade evolui por meio de três estágios: teológico, metafísico e positivo e, o estudo dos fatos sociais se daria por meio da descrição e da descoberta de suas leis objetivas.

Propôs também que a sociedade, enquanto objeto de estudo, deveria ser vista como um organismo em que cada parte tem um papel específico a desempenhar e que contribui para o adequado funcionamento do todo. Podemos dizer que esse pressuposto indica uma preocupação para explicar a **ordem** e a **regularidade** da vida social (LUDWIG, 2014, p. 13, grifos nossos).

Quanto à cosmovisão, observa-se que, para os adeptos do Funcionalismo, a sociedade é vista *“como um todo no qual as partes encontram-se funcionalmente ligadas entre si e contribuem para a manutenção de seu equilíbrio”* (LUDWIG, 2014, p. 14). Tal método tem reconhecido valor em pesquisas no campo da educação. Todavia, como destaca o autor, encontra-se vinculado a uma ideologia mais conservadora.

⁵ As perguntas e comentários dos participantes estão incorporados ao texto e escritos em itálico.

Segundo Ludwig (2014), Ferdinand de Saussure (1857-1913) é o precursor do método Estruturalista, sendo este constituído por três regras:

A primeira refere-se ao ato de assumir uma posição de que não é possível separar os aspectos subjetivo e objetivo no decorrer da atividade investigatória. A segunda diz respeito à observação e descrição do objeto de estudo considerado como uma estrutura. A terceira e mais importante alude à tarefa de traduzir a estrutura em um modelo explicativo (LUDWIG, 2014, p. 17).

Esse método de pesquisa tem influenciado muito a área da educação no Brasil, em especial, a partir dos anos 1960, nas denominadas teorias educacionais de reprodução. Ludwig faz um alerta a respeito da concepção reprodutivista, com foco no Estruturalismo, e considera “que a escola é uma instituição que tem por finalidade preparar a mente e o modo de proceder das pessoas de tal forma que as mesmas venham a atender aos interesses das classes dominantes da sociedade” (LUDWIG, 2014, p. 19).

Foram várias as perguntas registradas no bate-papo e elas versavam sobre diferentes pontos do tema do encontro. A um deles importava saber se “*Durkheim dá continuidade ao método funcionalista a partir da perspectiva de Comte, ou ele desenvolveu sua própria linha de raciocínio*”. Para outro, “*Qual a relevância do método funcionalista no campo educacional?*” E houve ainda a solicitação para que explicássemos “*um pouco mais quanto ao fato social ser exterior ao indivíduo*”.

As questões formuladas ilustram a interação efetiva dos participantes em relação ao método Estruturalista, nas quais desejavam saber “*Qual a principal preocupação do estruturalismo ao trabalhar a sociedade?*” e “*No Brasil, como começou esse método do estruturalismo?*” Houve preocupação com o entendimento sobre a aplicabilidade do referido método. “*Se eu for fazer minha pesquisa em uma escola, por exemplo, trabalhando com o método estruturalista, como posso proceder?*”.

De modo geral, as perguntas revelaram o interesse e a necessidade que os alunos têm de compreender melhor e mais profundamente o tema, o que exige, dos professores, que busquem o conhecimento teórico e prático a respeito do método, bem como das correntes de pensamento em pauta, visando auxiliá-los, efetivamente, nesse processo de compreensão do método e da importância no desenvolvimento de toda a pesquisa, bem como, na busca de compreender a aplicabilidade de alguns dos métodos de pesquisa na área da educação.

Decidimos por respondê-las na sequência em que foram formalizadas no *chat*. Contudo, algumas foram respondidas por bloco temático, visando melhor aproveitar o tempo destinado a esse fim. Apesar do esforço, o tempo não foi suficiente para responder a todos. Decidimos, então, enviar as respostas por *e-mail* durante a semana; essas seriam retomadas no encontro seguinte caso houvesse necessidade. Aos alunos que vinham apresentando dificuldades para a realização da inscrição no Curso na Plataforma de Eventos da UFT ou em relação ao acesso à plataforma do curso semanal, foram oferecidas orientações durante a semana em uma *live* específica para esses casos.

Sobre o método Fenomenológico, Ludwig (2014) esclarece que sua construção se deveu ao empenho de dois grandes filósofos: Edmund Husserl (1859-1938) e Martin Heidegger (1889-1976). Uma das grandes preocupações de Husserl foi com o rigor científico. Assentada em algumas categorias, diz Ludwig (2014), a Fenomenologia garantia a sua funcionalidade, sendo a essência e

a verdade as suas categorias fundamentais. São elas que permitem vislumbrar a visão de mundo, próprio do método Fenomenológico. As regras do método são três: “[a] primeira diz respeito à suspensão provisória de qualquer juízo a respeito do objeto investigado, a segunda refere-se à descrição desse objeto; e a terceira incide na interpretação dos dados com base em referenciais teóricos específicos” (LUDWIG, 2014, p. 20).

Neste sentido, na tentativa de buscar esclarecer as dúvidas que vinham surgindo com relação às semelhanças e relações entre os diversos métodos, os participantes do minicurso indagaram: “*Poderia frisar a semelhança da fenomenologia com o estruturalismo?*” e “*Qual a relação entre o empirismo e a fenomenologia?*” Ainda questionaram se “*Podemos afirmar que o método fenomenológico considera a experiência do mundo como base essencial para compreender a ciência?*”.

Em relação ao método Dialético, seu advento se deveu aos pensadores Friedrich Hegel (1770-1831) e Karl Marx (1818-1883). Ambos contribuíram com o desenvolvimento desse método, apesar de suas bases de pensamento serem diferentes. “Hegel foi um adepto da doutrina idealista enquanto Marx foi o seguidor do materialismo. Portanto, o significado de dialética em cada um deles é diferente” (LUDWIG, 2014, p. 22).

Uma das mais importantes contribuições de Hegel à dialética diz respeito à menção de que a contradição é o que move o pensamento e a realidade objetiva, afirma Ludwig (2014). Por outro lado, para a dialética em Marx, o materialismo é composto por três aspectos: “o mundo tem uma natureza material; a matéria é o dado primário e a consciência o dado secundário, consequência da matéria; o mundo e as leis que o regem são passíveis de conhecimento” (LUDWIG, 2014, p. 23). Esse segundo aspecto é o principal elemento que o distingue da concepção idealista.

O Método Dialético agrega um conjunto de categorias fundamentais que nos ajudam a compreender e considerar que o objeto de pesquisa é histórico, é contraditório, tem movimento e parte do real. Esse processo ocorre por meio de três operações mentais realizadas pelos sujeitos: a síntese, a análise e a síntese. “Assim sendo, o Método Dialético se mostra como um instrumento revolucionário de transformação da realidade, tendo em vista principalmente beneficiar os segmentos desfavorecidos da sociedade” (LUDWIG, 2014, p. 25).

Diante dos conhecimentos apresentados com relação a esse método, foi solicitado que explicássemos “*novamente o tripé (tese, antítese e síntese), da dialética de Hegel*”. Somado a esse pedido, demos destaque a dois comentários que consideramos importantes para o processo de entendimento dos alunos diante das possibilidades dos diferentes métodos de pesquisa. No primeiro, “*Posso estar equivocada, mas o que acho interessante em relação aos métodos são as possibilidades que eles nos oferecem. Para toda situação, existe um método que nos permite refletir sobre um problema / hipótese*”. E, no segundo, “*Acredito que seja pelo fato de estar relacionado com aquilo que acreditamos, vivenciamos e, até mesmo, independente do que acreditamos. Não devemos desrespeitar as outras ideologias*”.

A sequência de apresentação dos métodos de pesquisa aplicados com maior frequência aos propósitos da área da Educação seguiu rigorosamente ao exposto pelo autor de referência; assim sendo, ainda que a sucessão temporal dos métodos tenha tido outra ordem cronológica, nossa opção foi de acatar a proposta de Ludwig.

A exposição do Método Experimental deu-se no sentido de mostrar aos cursistas, em especial, as limitações do seu uso no campo da educação, bem como dos equívocos históricos e exageros

metodológicos já provocados pelos pesquisadores que se ocuparam dessa abordagem em suas pesquisas envolvendo seres humanos.

Esse método de pesquisa foi desenvolvido já no início do Renascimento. A importante ideia de buscar na Matemática o modelo de rigor racional e a necessária busca do conhecimento objetivo dos fatos da natureza é, segundo Ludwig (2014), a grande impulsionadora do Método Experimental. O principal responsável pela sua criação foi Francis Bacon (1561-1626); no século 19, tal método se fortalece com o Positivismo, expresso nas leis dos três estados, ou estágios do pensamento, de Augusto Comte:

(...) o teológico, o metafísico e o positivo. No primeiro, o homem acreditou que agentes sobrenaturais controlavam os fenômenos. No segundo, ele substituiu estes agentes por forças abstratas inerentes aos próprios fenômenos; e, no terceiro, o ser humano passou a considerá-los como entes submetidos à ação de determinadas leis naturais e invariáveis (LUDWIG, 2014, p. 25).

A cosmovisão para esse método é de caráter determinista, ou seja, “todos os acontecimentos do universo encontram-se submetidos a leis naturais e manifestam-se na forma de um encadeamento rigoroso” (LUDWIG, 2014, p. 27). Ainda segundo o autor, é importante frisar que

(...) o Método Experimental assenta-se no pressuposto de que a obtenção do conhecimento científico ocorre por meio da separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa, o que significa que o cientista tem que adotar uma atitude de neutralidade no decorrer da investigação para que ela não seja contaminada por seus preconceitos, julgamentos e ideologias (LUDWIG, 2014, p. 27).

Tal método continua sendo utilizado no campo da educação. Porém há limitações do seu emprego, em especial, quanto à garantia da objetividade e da neutralidade, bem como, no que “diz respeito à identificação, isolamento e controle das variáveis no desenrolar do experimento” (LUDWIG, 2014, p. 28). Tais limitações obrigam os pesquisadores a procurar novas metodologias que foram surgindo, em especial a partir do século 19.

Encerradas as reflexões desse último método, foi-nos questionado: “*Com relação aos métodos comentados nos encontros anteriores e no dia de hoje, qual seria o mais indicado a se aplicar em uma pesquisa voltada para a formação de professores?*” A outra pergunta versava sobre o modo de tratamento dos dados: “*O método experimental pode ser considerado como o mesmo de uma pesquisa de campo acadêmica? Como podemos apresentar os resultados deste método? Tabela? Estatística? Artigo?*” Por fim, sobre os desafios do professor pesquisador perguntou-se: “*Que tipo de pesquisa experimental um professor poderia realizar em uma sala ou escola? Gostaria de um exemplo para entender melhor?*”.

Esclarecidas as dúvidas, tratamos também da necessária avaliação de todo projeto de pesquisa que envolve seres humanos por parte do Comitê de Ética da universidade, a qual o pesquisador está vinculado. Explicamos que, posteriormente, no decorrer da pesquisa, os participantes (colaboradores da pesquisa) precisam ter acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que deve ser assinado por todos os que aceitam os termos e concordam em participar da pesquisa.

Realizado o estudo dos métodos de pesquisa constantes no texto base do minicurso e considerando as razões indicadas, optamos por expor uma síntese de cada um dos métodos apresentados

nos encontros anteriores. Essa atividade permitiu aos participantes, que perderam algum encontro, aproximarem-se de forma sintética das discussões e compreender o todo do texto em estudo, como foi possível perceber nos comentários a seguir.

“Parabéns (...) por sintetizarem um assunto tão complexo para uma forma mais compreensível para gente!” Outro registrou que *“Nesta aula consegui ter uma base dos conteúdos passados”* *“Apesar da complexidade do tema, a metodologia para o ensino foi satisfatória.”* *“Parabéns aos professores pela apresentação do tema. É um assunto bem complicado, vocês conseguiram explicar bem o tema apresentado”*.

Nas resenhas foi possível observar que o texto em estudo é recomendado aos demais professores pesquisadores e futuros profissionais da educação em formação. *“Este artigo é muito rico em suas informações, sendo muito útil a todo aquele que procura entender um pouco mais sobre como caminhar em uma pesquisa.”* Considerando que cada método de pesquisa tem por base uma determinada visão de mundo, *“é recomendado para todo o tipo de pessoas que se interessam em ter um conhecimento essencial e grandioso, para a sua formação tanto profissional quanto pessoal ou acadêmica”*. Ele é dirigido a todos *“que em algum momento irão desenvolver uma pesquisa e se encontram ‘perdidos’, sem saber por onde começar. Este artigo é um ótimo guia de estudo para a construção de trabalhos, entre monografias, tese e dissertações”*.

Em tempo, orientou-se aos participantes a leitura aprofundada e com os prazos estendidos, dos autores mais significativos de cada método exposto, bem como a continuidade da participação *online*, se possível, no âmbito da universidade, em estudos, palestras ou minicursos que abordem os diferentes métodos de pesquisa.

À guisa de conclusão

Na proposta para a realização do minicurso, foram disponibilizadas 45 vagas e tivemos 37 inscritos, e desses, 24 participantes concluíram o estudo; ou seja, 65% de total de inscritos. Diante desses dados e em tempos de pandemia, considerando as diversas dificuldades, como de acesso aos meios digitais, da utilização dos recursos tecnológicos e de acesso à plataforma, ou mesmo dificuldades financeiras para a aquisição de pacote de dados para conexão de internet, podemos considerar satisfatório esse percentual de concluintes.

Considerando o objetivo do minicurso em explorar os diversos métodos de pesquisa em educação, utilizados por pesquisadores, professores e acadêmicos, no desenvolvimento das pesquisas científicas para a área da educação, pode-se dizer que a introdução ao estudo do tema com acadêmicos mostrou-se importante, visto que muitos manifestaram que, no processo de formação na graduação e na pós-graduação, os estudos sobre os métodos de pesquisa ainda são insuficientes.

A reflexão sobre os métodos de pesquisa em educação no atual contexto possibilita uma crítica mais intensiva aos modelos Experimental, Funcionalista, Estruturalista e Fenomenológico, que se limitam a explicar o fenômeno, seja pela especulação de sua essência ou verdade, seja pela busca de solução para o problema – vacina –, sem pôr em questão as consequências das desigualdades sociais inerentes ao sistema social, que podem ser mais bem compreendidas e enfrentadas quando da utilização do método Dialético para pesquisa no campo da Educação.

Referências

LUDWIG, Antônio Carlos Will. Métodos de Pesquisa em Educação. **Educação em Revista**, Marília, v. 14, n. 2, p. 7-32, jul./dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

UFT. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) 2016-2020**. Palmas: UFT, 2016. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proap/links/pdi-2016-2020>. Acesso em: 8 set. 2020.

ENTRE A PANDEMIA, AS TECNOLOGIAS E O EQUILIBRISMO: A EXPERIÊNCIA DA AULA (ONLINE) POÉTICAS DO CORPO E METODOLOGIAS DO ENSINO DA ARTE

Bárbara Tavares dos Santos¹
Liubliana S. M. Siqueira²

Este artigo trata da experiência de uma das aulas ministradas no minicurso de extensão (*online*) *Práticas do ensino da Arte* que foi ofertado, nos meses de abril a maio de 2020, pelo grupo de pesquisa Observatório das Artes, da Universidade Federal do Tocantins. Esse minicurso foi realizado pela plataforma *Google Meet*, em meio ao clima de temor e incertezas, causado pelo recém início, no Brasil, da pandemia da Covid-19. Ele teve por objetivo retomar, no âmbito do ensino remoto, as atividades de pesquisa e extensão do grupo de estudos por meio da oferta de cursos e eventos virtuais realizados de forma coletiva.

Imbuídos desse objetivo, os membros do grupo se reuniram e propuseram um minicurso que foi subdivido em aulas temáticas, ministradas por duplas de docentes formadas por interesses de estudos comuns. Assim, teve início uma parceria estabelecida entre as pesquisadoras docentes que assinam este artigo. Ressaltamos que, para a realização da aula (*online*), ambas as pesquisadoras estruturaram suas propostas pedagógicas de contribuição para o conjunto dos conteúdos ofertados no minicurso, a partir de seus estudos pessoais e de suas práticas artísticas, conforme apresentado a seguir.

Bárbara Tavares, tem se dedicado a estudar o corpo-encenadora e as poéticas da encenação femininas, entendidas como pedagogias cênicas *mutatins mutandis*, que pressupõem, no processo da criação, a pluralidade metodológica e a troca de saberes coletivos (SANTOS, 2019). Liu Moreira, estuda o corpo em experiência artística e estética em meio a processos criativos educacionais e manifestações culturais populares; tem como uma das linhas de pesquisa o corpo-brinca, que parte do convite da vivência corporal de forma lúdica por meio do corpo que brinca, valorizando o corpo enquanto “corpos lúdicos, relacionais, críticos e cidadãos” (MARQUES, 2011).

Nesse contexto, o corpo-encenadora é compreendido como um corpo poroso, fluido que se perfaz e se expande nos encontros e afecções trocadas nos processos de criação cênica partilhados coletivamente. O conceito foi pensando em parceria com o professor-encenador Francis Wilker, da Universidade Federal do Ceará – UFC, e surgiu a partir da (re)apropriação da noção de *corpo*

1 Professora da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Doutora em Artes pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP (2019). Desenvolve estudos e projetos no ensino de teatro, com ênfase em direção-encenação, diálogos entre teatro, imagem, corpo, cinema e televisão. Atualmente, tem se dedicado a pesquisar o método autobiográfico na formação de professores de artes, o trabalho de mulheres encenadoras e as teatralidades feministas.

2 Professora efetiva da rede municipal de ensino de Palmas, TO. Graduada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (2005-2009). Mestre em Artes pelo programa PROF-ARTES, UNB, DF (2014-2016). Atualmente cursa o doutorado em Artes Cênicas na UNB-DF (2019-atual). É membro do CONAC/TO – Grupo de Pesquisa e Extensão em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento, na UFT, e do grupo de pesquisa Observatório do Ensino das Artes, na UFT.

cênico, discutido pela ativista, pesquisadora e performer, Eleonora Fabião (2010), da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Fabião compreende o corpo como potência relacional aberta e inconclusa. Potência fluida e capaz de produzir a cada *performance* (ação e movimento cênico) respostas momentâneas para as recorrentes questões ontológicas, cinéticas, afetivas, biopoéticas e biopolíticas.

No caso do trabalho de encenadoras(es), as práticas artístico-pedagógicas são entendidas a partir da função de quem coordena a encenação, geralmente um corpo “não visto” quando o público se encontra com a resultante cênica, no caso, o espetáculo. Isso porque, tradicionalmente, no resultado da obra de arte, a presença é atributo dos corpos vistos em cena (atores e atrizes). No entanto, no desenvolvimento dos processos de criação, as encenadoras (es) colocam seus corpos à disposição do ato criativo, que é movido constantemente por fluxos de intencionalidades sógnicas, tecendo / forjando / compondo com os corpos, de atores e atrizes e demais criadores da cena. Portanto, em perspectiva semelhante à de Fabião (2010), entendemos que os corpos de encenadoras (es) também se configuram como corpos cênicos. Seguindo essas pistas, interessou-nos pensar como os corpos femininos se colocam no processo da encenação. Quais as metodologias por elas praticadas, como se dão as relações com os criadores cênicos e como são desenvolvidas as encenações coordenadas por mulheres, quais são as suas artesanias pessoais e os seus modos de fazer e de biografar sentidos e pertencimentos no processo da criação coletiva.

A partir da pesquisa de doutorado “Poéticas da encenação: tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina, sobre a docência da encenação no ensino superior” (2019), e da observação e da análise do trabalho de encenadoras que atuam em grupos de teatro profissionais e /ou na formação de artistas cênicos, foi proposto um modelo de pedagogia de criação pluralista e coletiva. Uma poética da encenação feminino-dialética estruturada a partir da troca e do compartilhamento de saberes.

Nessa proposta, as metodologias cênicas empregadas, no âmbito da docência da encenação, desenvolvem-se por meio de expedientes e procedimentos de criação que ocorrem por (re)emprego e / ou por antropofagia de métodos teatrais historicamente consolidados. Entre esses, destacam-se os (re)usos de textos dramáticos clássicos concebidos como hipertextos, o trabalho com ações físicas, o estudo da palavra falada em cena, a forte caracterização de personagens e o diálogo com os elementos das teatralidades populares, sobretudo, o coro e as produções cênico-sonoras pensadas como temas autônomos ao texto teatral, capazes de instaurar na *performance* cênica efeitos de distanciamento, sobreposição, saturação e / ou esgarçamentos de signos e imagens colocadas em cena.

O corpo-brinca surge durante a pesquisa de mestrado “Corpo-Brinca: corpo como experiência estética no processo criativo do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João,” em Palmas, TO, uma investigação que teve como foco registrar um modo de pensar e agir relacionado à dança a partir do universo lúdico. Esse trabalho teve como principais referências as concepções de autores como Isabel Marques, Paulo Freire, Tizuko Morchida Kishimoto e Winnicott. Durante o trabalho de pesquisa teórico-prático a brincadeira e o jogo foram entendidos como espaço potencial para se experimentar o viver criativo; em que o corpo se torna ativo e cria símbolos que representam sua cultura, sua comunidade, seu grupo.

A vivência da prática corporal lúdica emerge do corpo que brinca. Entretanto, o corpo lúdico é entendido aqui para além do senso comum, está relacionado, pois, “à criação e à transformação, brincar é criar vínculos” (MARQUES, 2011, p. 34). Assim, abrindo possibilidades, estabelecen-

do relações vai se (trans)formando o corpo. A situação educacional lúdica criada nessa pesquisa levou em conta aspectos importantes como a valorização da experiência dos alunos como fonte de repertório e base de criação.

Pensando na ideia de vínculo, laço, é possível registrar que tanto a brincadeira quanto o jogo trazem essa característica, pois promovem a relação consigo mesmo e a interação entre os grupos; são formas de comunicação do corpo com o mundo. Nesse sentido, Kishimoto (2011) descreve algumas possibilidades de ações relativas ao jogo:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (2011, p. 40-41).

Logo, como resultado essa pesquisa buscou registrar as falas dos alunos e professores a partir da sua experiência com a dimensão lúdica e como essa prática reverberou no processo de ensino e aprendizagem, criando uma nova forma de aprender através da experiência criativa.

O sentido de experiência criativa está relacionado à possibilidade de se pensar os processos educacionais, estéticos e artísticos como modo de produção de conhecimento, possibilitando novas formas de experimentar a partir da criatividade, da ação interativa e comunicativa (SIQUEIRA, 2017, p. 110).

Assim, durante esse processo as significações assumidas pelo corpo vão se transformando passando de corpo-instrumento de experiência para “corpo-expressivo”, “corpo-sensível”, “corpo-ação” e “corpo-brinca”.

Pelas pesquisas apresentadas, verifica-se que ambas as pesquisadoras, além de estudarem o corpo na dança e no teatro, também mantêm em comum a crença de que o ensino em artes, sobretudo, as Artes da Cena – tanto no ensino básico, técnico, superior quanto no ensino informal, se perfaz de forma mais orgânica, fecunda e produtiva, partindo da pluralidade metodológica entendida em uma analogia do pensamento de Paul Feyerabend (1997). O filósofo austríaco defende a ideia de que, em ciência, o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representadas por força de ordem e lei.

Com efeito, um dos notáveis, traços dos recentes debates travados em torno da história e da filosofia da ciência é a compreensão de que acontecimentos e desenvolvimentos tais como a invenção do atomismo na Antigüidade, a revolução copernicana, o surgimento do moderno atomismo (teoria cinética; teoria da dispersão; estereoquímica; teoria quântica), o aparecimento gradual da teoria ondulatória da luz só ocorreram porque alguns pensadores decidiram não se deixar limitar por certas regras metodológicas ‘óbvias’ ou porque involuntariamente as violaram (FEYERABEND, 1977, p. 29).

Na perspectiva científico-anarquista de Feyerabend, “os métodos” são criados e / ou desenvolvidos durante os experimentos científicos, isto é, na própria experiência da pesquisa em andamento, e são eles que podem ajudar na tentativa de aprofundar esse processo.

Em diálogo com o pensamento de Feyerabend, e tendo como convicção a pujança da experiência pluralista na constituição de saberes artístico-pedagógicos, buscamos em nossas práticas

docentes promover e instigar a criação e o debate de poéticas e metodologias de arte colaborativas e coparticipavas.

Partindo desse entendimento, das trocas de saberes e anseios de investigação das duas pesquisadoras, considerando ainda o contexto digital de aprendizagem via plataforma *Google Meet*, pensamos em uma proposição da aula com a temática: poéticas do corpo e metodologias do ensino da arte. Nosso intuito era discutir propostas metodológicas para o ensino das artes, considerando o corpo como o conceito chave da educação e de nossas experiências artístico-pedagógicas. Nesse caso, sendo o corpo compreendido em toda as suas dimensões macro e microbiológicas como um processo de atravessamentos de forças, um corpo que é lugar de expressão individual, social e coletiva, em movimento. Assim, um corpo que afeta e é afetado, atravessado por experiências, produz e gera conhecimento coletivo. O foco, portanto, foi trabalhar a partir do conceito de corpo enquanto “corpo social, corpo partilhado, corpo não dissociado do mundo” (MARQUES, 2011).

Ressaltamos que, desde o início a nossa ideia não era a de apresentar esquemas e / ou métodos de ensino da Arte fechados como receitas prontas. O intuito primeiro era propor uma aula aberta e porosa, que levasse em conta a realidade dos cursistas participantes, o tempo virtualizado de ensino-aprendizagem e a inter-relação com os demais temas desenvolvidos no conjunto do minicurso. Por isso, resolvemos aguardar o primeiro dia da aula virtual para conhecer o grupo de participantes inscritos no curso, as suas realidades de estudos, experiências profissionais e expectativas de trocas e aprendizados no campo do ensino da Arte.

Para nossa surpresa, e dos demais membros do grupo Observatório das Artes, no primeiro encontro do minicurso, nós nos deparamos com uma turma de aproximadamente 60 inscritos, entre artistas, estudantes de graduação, professores da educação básica, professores do ensino superior das diferentes linguagens das artes (teatro, música, dança e artes visuais, cinema e literatura), e outros interessados em Arte Educação, vindos de outras áreas, como Arquitetura, Direito e Educação Física.

Era um grupo heterogêneo, de faixas etárias diversas, com expectativas de aprendizagens e experiências profissionais também diversas. Nosso desafio maior era acomodar todas as variáveis em apenas um encontro de duas horas para desenvolvermos o trabalho. Diante disso, elaboramos uma proposta de debate, pensada a partir do conceito de rizoma, discutido Gilles Deleuze e Félix Guattari. O rizoma, em sentido estrito, é um caule subterrâneo com raízes espalhadas. O conceito filosófico surge em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade. Segundo Deleuze e Guattari (1995),

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). Kleist, Lenz ou Büchner têm outra maneira de viajar e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

Em um paralelo estabelecido com a educação as raízes são conexões variadas e, nesse sentido, seria papel dos docentes estabelecer / unir esses pontos e conexões, trazendo-as para suas aulas. Isso porque, professoras(es) não se encontram no tronco de uma árvore e os estudantes na raiz, todos nós estamos em formação e somos raízes. Segundo essa proposição, não há um pressuposto último que sustenta todo o conhecimento, esse se ramifica infinitamente por caminhos e proposições diversas. Na visão rizomática, a estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber. O ensino-aprendizagem, visto dessa forma, não requer um único método, ele é o movimento constante da experiência entre saber, partilhar e não saber. Portanto, os experimentos coletivos entre os indivíduos e os diferentes métodos a serem aplicados no processo de criar e de aprender é o que gera os resultados. E tudo funciona como uma abertura para novas discussões, outros modelos de pensar, criar e sentir em educação. O aprendizado é uma construção coletiva da experiência, promovida por corpos em sociedade, “atravessados e necessariamente inter-relacionados a suas dinâmicas cotidianas” (MARQUES, 2011), produzindo novos conceitos, criações e novas metodologias ativas.

Assumindo o pensamento rizomático como o pressuposto para a aula a ser ministrada, elaboramos a atividade didática que previa a explanação de nossas experiências pessoais metodológicas no campo da Arte, discutidas em artigos de pesquisa produzidos por cada uma de nós. Sugerimos também uma articulação em grupo por meio da formação de seis grupos de trabalho (GT) de debates que poderiam se organizar conforme as escolhas, interesses pessoais e profissionais dos participantes do curso.

Para tanto, apresentamos um conjunto de temáticas relacionadas em uma tabela e disponibilizamos textos e *links* de vídeos de projetos artístico-pedagógicos, para contemplar a diversidade de formações dos inscritos no curso, e que poderiam interessar aos participantes de forma geral. As temáticas versavam sobre os diferentes campos da Arte, mas mantendo o corpo como o eixo principal de debate: GT1 – corpo e artes visuais (cinema, arquitetura, cenografia, arte e tecnologia); GT2 – corpo e dança; GT3 – corpo e teatro; GT4 – corpo e música; GT5 – corpo e inclusão social; GT6 – corpo e cultura popular.

Nossa proposta com os materiais didáticos disponibilizados e com o procedimento pedagógico adotado era o de promover um grande debate coletivo em que os participantes dos GT expusessem suas experiências formativas, artísticas e docentes em Arte Educação, de forma que todo o grupo tivesse acesso à diversidade metodológica de ensino da Arte. Isso teve como propósito estimular uma troca de saberes coletivos.

A proposta do debate funcionou parcialmente. Conforme pode ser constatado a seguir nos relatos de experiência de participantes do minicurso:

Como foi um curso que começou no que deveria ser o início do meu semestre na UnB, eu já comecei considerando como uma matéria para complementar o que eu já havia estudado. Então, foi muito bom porque a estrutura do minicurso começou com a base nas leis, de uma maneira mais “conteudista”, e foi evoluindo de forma mais orgânica com as experiências de (todes) vocês e atravessando mais teorias da educação e algumas da psicologia, com a fala da professora Raquel, e, ainda, foi possível ouvir vários relatos de experiências artísticas e pedagógicas de tantos tipos de pessoas diferentes, com formações e afinidades diversas, contando o dia-a-dia da escola sob o seu ponto de vista. Por fim, eu achei incrível, mas muito difícil, por ter de me colocar nesse lugar tão inquieto de

eu ficar com o coração acelerado e falando sozinha com a câmera. E aí quando eu resolvia participar e falar online, as ideias já não eram tão claras e eu sentia que eu não conseguia contribuir tanto quanto eu poderia, mas também tenho que considerar que essa foi a minha primeira experiência, né? Hoje com essas aulas a distância eu já me acostumei um pouco, mas nada substitui para mim a presença. (Relato de experiência, Minicurso (online)). Participante mulher, atriz, estudante do curso de Teatro Universidade de Brasília).

Em plena pandemia, participar de um minicurso no formato online foi primordial para desencadear reflexões que estavam adormecidas. Era preciso naquele momento acordar para repensar em estratégias de sobrevivência e permanências. O curso abriu as portas para um corpo com vontade de aprendizado na tentativa desenfreada de trocar, compartilhar e experimentar possibilidades para o ensino da arte em tempos sombrios. Os grupos de trabalhos foram assertivos e nos lançaram provocações para além do campo estético. Olhar para o Ensino da Arte e seus inúmeros contextos, e principalmente refletir sobre o lugar que ocupo como pesquisador de uma Universidade Pública, vai para além da razão, pois a emoção bate mais forte, o corpo vibra e ressoa nos horizontes partilhados. Que corporalidades, subjetividades, pessoalidades são construídas ao adentrar na sala de ensaio ou de aula como possibilidade de troca de afetos? Precisamos com urgência nos afetar. (Relato de experiência, Minicurso (online)). Participante homem, ator, diretor, pesquisador e dramaturgo. Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília).

Pelos relatos, percebemos as expectativas, o espanto, as angústias e inquietações pessoais com relação ao ensino da Arte, sobretudo, com relação ao como lidar, naquele momento do início da pandemia, com a nova ferramenta *online Google Meet* para aula virtual. Ao mesmo tempo, percebemos também que as nossas falas e relatos de experiências pessoais geraram reverberações entusiastas nos participantes, principalmente, com relação às trocas de experiências artístico-pedagógicas que compartilhamos em vídeos, sobre os nossos trabalhos desenvolvidos com as pesquisas com o corpo-encenadora³ e o corpo-brinca,⁴ que cada uma de nós exibiu ao final de nossas explicações.

Corpo. Corpo e arte. Corpo-arte. Entre os trajetos de se ensinar arte, falou-se de corpo (ou seriam corpos?). Apesar das diversas caixinhas ali bem estruturadas – visuais, dança, teatro, música, inclusão e culturas populares - houve nesse trajeto um elemento único, tão igual quanto singular, e que se difere de cada um dos seus pares exatamente por suas semelhanças, o tal do corpo. Assim eu resumiria o conteúdo abordado no módulo Poéticas do Corpo e Metodologias de Ensino da Arte, apresentado por Bárbara Tavares e Liubliana Siqueira. Diria que, mais do que sobre as caixinhas, as arte-educadoras falam das potências de um corpo que produz e atribui sentidos a aquilo que o cerca. E, nisso, me ressalta a percepção da estesia e da expressão, tal como nos traz a luz a BNCC, em que a primeira fala das nossas capacidades sensíveis em relação com o mundo e da possibilidade do ser de conhecer-se a si mesmo, tendo o corpo, em sua totalidade, como

3 <https://vimeo.com/412582703>

4 https://drive.google.com/file/d/1CSimRdZo_2Ylq_Niei7n00mthurjxBQW/view

protagonista da experiência, e a segunda, a expressão, das possibilidades que o corpo cria para exteriorizar e manifestar a sua subjetividade. Corpo. (Relato de experiência, Minicurso (online)). Participante homem, ator, docente do ensino superior, estudioso do teatro-dança para pessoas portadoras de deficiências. Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília).

Ao findar do curso, alguns meses depois, ao relermos os relatos de experiências, observamos como os nossos corpos-casas (envolvidos no minicurso) estavam, em função do início da pandemia, confinados e desejosos por trocar saberes e experiências. E como esses corpos, em suas potências, afetam em são afetados, mesmo diante da virtualidade e da distância. Em verdade, é que estávamos (e ainda estamos) em gerúndio, participando do nascimento de experiências no campo das corporalidades e subjetividades possíveis no âmbito do ensino digital. Todo nascimento representa o que há de mais factual da existência humana, pois a natalidade permite a relação entre seres vivos e dissemina a pluralidade das espécies. Então, o nascimento de algo, de alguém, de uma obra de arte, ou mesmo de outros modos de se conceber e agir em educação, nos move e nos interessa sempre, porque o ato de nascer nos lembra que a potência corpo pode iluminar o mundo com o novo.

Por fim, percebemos que os textos que disponibilizamos também foram elogiados no sentido possibilitar a produção de um pequeno acervo de artigos e trabalhos em Arte Educação multimídias, diversificados, contemporâneos e inovadores. Entretanto, com relação ao procedimento pedagógico dos GT que sugerimos, percebemos, em avaliação posterior, que a proposta poderia ser melhor desenvolvida se estivéssemos trabalhando com um tempo maior de aulas-debates e com um grupo menor de participantes, de forma que todos de fato expusessem e ouvissem as experiências uns dos outros. Acreditamos que a escassez de tempo para um maior aprofundamento nas metodologias disponibilizadas, por meio dos textos e vídeos, dificultou a realização da proposta colaborativa de troca de experiências. Visto que a quantidade de alunos e suas diversidades de formações necessitariam de uma ampliação no tempo de trabalho com o grupo. É importante ressaltar que essa troca aconteceu, mesmo que de maneira embrionária e que cada compartilhamento enriqueceu de forma significativa o debate proposto.

Sabemos que o diálogo é construído por pensamento, percepções, sensações, atitudes e ideias que necessitam de tempo para sua produção / construção. Assim, para fruir o conhecimento e promover o debate e a partilha, o corpo social tem o seu tempo. Mesmo que a resposta do grupo não tenha ocorrido de forma tão imediata durante o curso, entendemos que a experiência foi válida e que, em algum momento, iria reverberar em seus corpos e em suas práticas artístico-pedagógicas do porvir.

Destarte, após o curso, ao refletirmos sobre a ideia de tempo, fizemos uma analogia com o tempo de germinação das plantas e o tempo de germinação das experiências vividas. Assim, no caso da semente, ela pode germinar em um período entre 24-72 horas, e alguns casos, em até mesmo dez ou doze dias. E as experiências do / no corpo? Quanto tempo necessitam para a maturação? Concluímos que, após a vivência realizada na proposta do minicurso, pelo qual estivemos em contato com os cursistas durante duas horas via plataforma *Google Meet*, foi possível refletir que houve uma escassez de tempo para a germinação das ideias compartilhadas, o que poderia resultar em maior participação na troca de experiências metodológicas. Logo, sugerimos aqui um caminho de observação praticável para propostas de debate via plataformas digitais.

Nessa perspectiva temos quatro eixos de observação: 1 – tempo de contato; 2 – tempo de maturação; 3 – tempo de experiência teórico-prática; e 4 – tempo de compartilhamento. No que diz respeito ao eixo 1 – Tempo de contato, observamos que, fazendo um paralelo com as aulas ministradas de forma presencial, o tempo dedicado ao contato com um conteúdo de um curso / disciplina é significativamente maior do que o tempo destinado a esse contato em qualquer curso que ocorra de forma não presencial. Isso significa que o modo virtual faz uma compilação de conteúdos para que esses sejam repassados de forma mais rápida, direta e simplificada. Em relação ao eixo 2 – tempo de maturação, entendendo esse termo como processo de passagem, crescimento. Acreditamos que seja necessário, após o contato com o conteúdo, uma pausa para que o corpo seja atravessado por isso e caminhe para seu crescimento. Um crescimento que envolve a absorção da temática, problematização de ideias e conceitos, e a construção de questionamentos. Essas seriam ações de um corpo social que se torna ativo, se preparando para o diálogo.

Já no eixo 3 – tempo de experiência teórico-prática, o sujeito social teria tempo para levar o conteúdo para o campo da experiência, inter-relacionando esse conteúdo ao seu referencial teórico e vivenciando em sua prática discente ou docente. Experimentando, ele cria situações concretas para que o corpo seja lugar de experiência, um lugar em processo e em constante movimento. No eixo 4 – tempo de compartilhamento, esse corpo social atravessado por todo o conteúdo, experienciado na teoria e na prática, se reconheceria potente para o debate, para a troca e para o compartilhamento de ideias e metodologias, pois teve o tempo necessário para germinar. E qual seria, então, o tempo total essencial para cada uma dessas etapas, realizadas em um curso ministrado de forma virtual, para atingir o seu objetivo com uma proposta de aula-debate?

Não temos uma resposta pronta. Em meio a esses novos processos de experiências de ensino remoto e ensino híbrido, ainda estamos tateando no escuro e nos apoiando com um pé só de cada vez. Somos equilibristas em corda bamba. E equilibrar-se em situações seguras, em momentos de estabilidade, não é tão difícil. O difícil é manter o equilíbrio diante de situações desafiadoras como o período pandêmico que estamos vivenciando, com todas as transformações e reverberações que englobam o corpo imerso nesse cenário.

A pandemia do novo Coronavírus provocou profundas mudanças na educação. As escolas de ensino básico, técnico e superior foram fechadas como medidas de contenção da doença e diminuição do contágio. As instituições tiveram de buscar alternativas para continuar as atividades. Instituições de ensino superior também se viram diante da necessidade de buscar auxílio de suportes remotos que fomentassem a introdução às novas metodologias, apoiadas nos ambientes digitais, criando caminhos para dar continuidade às atividades educacionais.

Alguns passos importantes já foram dados no sentido de se pensar, de forma ampla, estratégias de ação para a educação em meio ao momento pandêmico. O mundo ainda agoniza diante da Covid-19; não temos uma vacina definitiva; não sabemos quanto tempo levará para que a pandemia de fato seja controlada em nível mundial. Além disso, a tendência é que o ritmo de mudanças só aumente e que surjam outras crises em todas as esferas do corpo social.

Nesse contexto, vislumbramos que, em educação, a adaptabilidade é uma das qualidades mais importantes e fundamentais para o momento, porque, se não soubermos nos adaptar, nem as inovações tecnológicas vão poder nos ajudar. E, do mesmo modo, se não aceitarmos o não saber, não vamos buscar novos conhecimentos. Assim, os nossos corpos estão se equilibrando, se adaptando, criando e aprendendo ao mesmo tempo. Eles estão tentando conhecer e fazer usos das tecnologias com mais habilidade e destreza, mas ainda sem ter conhecimento real e efetivamente

prático de como essas novas ferramentas tecnológicas podem funcionar para o ensino remoto emergencial.

Recentemente, em meio a um curso do Programa de Formação Continuada de Professores (PROFOR 2020 – UFT), tivemos a oportunidade de conhecer duas ferramentas digitais possíveis de serem utilizadas pedagogicamente em propostas de cursos / aulas (*online*). O aplicativo *Mentimeter* é bastante dinâmico e serve para criar apresentações interativas em tempo real, *feedbacks*, enquetes, nuvem de palavras ou coleta de perguntas. Por meio dessa ferramenta é possível criar grupos de trabalhos virtuais e enviar perguntas problemas que seriam respondidas por todos os participantes de uma aula / curso (*online*) em tempo real, possibilitando, com isso, logo em seguida, o acesso às respostas dadas. Isso permite que as diversas ideias, pensamentos, sugestões e dúvidas sejam imediatamente colocadas em uma nuvem virtual e sejam comparadas, a fim de se obter um esboço e / ou *feedback* geral sobre as questões e temas discutidos em aula.

O texto caleidoscópico, por sua vez, é um material didático elaborado a partir de uma técnica de textualização e retextualização, isto é, a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, vocábulos, *links*, *hiperlinks* e imagens. Esse material didático funciona tal qual o efeito do aparelho óptico caleidoscópico. De forma que o processamento das informações recebidas no momento da leitura provoca rearranjos contínuos e estratégicos de signos, imagens, ideias, conceitos e autores que discutem sobre o tema em questão. Isso possibilita, durante o estudo de um assunto, a construção do conhecimento por meio de variadas (re)combinações de informações conceituais, imagéticas e plástica-sonoras.

Avaliamos que recursos didáticos e aplicativos digitais como esses apresentados são potencialmente produtivos para propostas de aulas debates semelhantes a que realizamos. Isso porque tais ferramentas digitais podem ser utilizadas em atividades pedagógicas desenvolvidas em tempo real, gerando mais interação entre os participantes discentes e docentes. Sabemos, porém, que a conexão dos corpos através dos meios virtuais ainda é uma porta aberta e cheia de possibilidades. É como o rizoma em busca de metodologias ativas por meio da ativação de outras percepções, conhecimentos técnicos, outros modos de interação em redes digitais; precisa de tempo para dar frutos. São potencialidades tecnológicas que moldam, influenciam e transformam nossos corpos sociais que se equilibram no jogo da educação, da arte e da vida, mas que ainda se encontram em construção.

Tal como coloca Cecília Meirelles, em “Equilibrista”, por vezes, o equilíbrio nos parece um caminhar no vazio, distante do contato, do encontro, mas cabe a cada um de nós, experimentar, aventurar-se na corda bamba de novas descobertas, movendo-se continuamente, passo a passo, mesmo que deveras essas transformações da vida, da educação e do mundo nos pareçam ainda desarvoradamente loucas e solitárias:

*Alto, pálido vidente,
caminhante do vazio,
cujo solo suficiente
é um frágil, aéreo fio!*

*Sem transigência nenhuma,
experimentas teu passo,
com levitações de pluma
e rigores de compasso.*

*No mundo, jogam à sorte,
de trás de formosos muros,
à espera da tua morte
e dos despojos futuros.*

*E tu, cintilante louco,
vais, entre a nuvem e o solo,
só com teu ritmo - tão pouco!
Estrela no alto do pólo.*

Cecília Meireles,

In: Antologia Poética, (1963).

Referências

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** (Capitalismo e Esquizofrenia). v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Contrapontos**. Revista Eletrônica, Santa Catarina, v. 10, n. 3, p. 321-326, set./dez. 2010.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mata; Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.
- MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino da dança. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.
- SANTOS, Bárbara Tavares; CARVALHO, Francis Wilker. **Rastro como presença de uma ausência**: sete movimentos de corpo de encenadore(a)s. **Rascunhos**, Uberlândia, MG, v. 6. n. 2, p. 66-86, ago. 2019.
- SANTOS, Bárbara Tavares. **Poéticas da encenação**: tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a docência da encenação no ensino superior. Orientador: Dr. Alexandre Luiz Mate. 2019. 302 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, SP, 2019.
- SIQUEIRA, Liubliana Moreira. Corpo-brinca: o ato de brincar e a experiência criativa junto aos processos arte-educativos. **Revista Nupeart**, Florianópolis, SC, v. 17, p. 107-122, nov. 2017.
- SIQUEIRA, Liubliana Moreira. **Corpo-brinca**: corpo como experiência estética no processo criativo do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, em Palmas-TO. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, DF, 2016.

ATUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA OBSERVATÓRIO DAS ARTES E O USO DAS TECNOLOGIAS EM TEMPO DE PANDEMIA

Adriana dos Reis Martins¹

Raquel Castilho Souza²

Ações pedagógicas no sistema educacional na pandemia

O presente artigo é resultado de ações extensionistas desenvolvidas no período da Pandemia do Covid-19.³ A intenção de escrevê-lo surgiu do desejo de partilhar o desfecho dessas ações na esfera da extensão universitária. Entende-se a necessidade de criar processos educativos, articulados com a cultura e a ciência, em que o ensino e a pesquisa estabeleçam uma relação de proximidade entre a Universidade e os outros segmentos da sociedade.

Essa primeira ação de Curso de Extensão, vivenciada em tempo de pandemia pelo Grupo de Pesquisa Observatório das Artes, nos aproximou de forma efetiva do trabalho remoto e fez com que utilizássemos as ferramentas tecnológicas disponíveis pelo sistema da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Assim, apresentamos, de forma breve, as reflexões que esse curso proporcionou à comunidade participante.

Desde o início da Pandemia do Covid-19, a educação e todo o seu sistema foram impactados. Instituições de ensino do mundo inteiro se viram em uma nova realidade; a maioria delas teve de fechar as portas e suspender as aulas. No Brasil, não foi diferente e, mesmo não havendo consenso em relação a essa conduta de fechamento, tal medida foi necessária para evitar a circulação do vírus entre as pessoas.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Covid-19 gerou uma crise no âmbito educacional e, como consequência, houve a suspensão das aulas nas instituições educativas, em que mais de 90% dos estudantes do mundo foram atingidos. Isso gerou uma diminuição em relação à aquisição de aprendizagem (UNESCO, 2020).

Em consequência desse cenário, de modo emergencial, as políticas públicas foram incitadas a serem revistas, com o objetivo de amenizar as problemáticas instaladas na educação. O acesso à educação, garantido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.393, de 1996, deve ser assegurado, mesmo que seja por meio de ensino remoto emergencial, para que a paralisação da educação não

1 Doutora em Artes e docente da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: adrianaarte@uft.edu.br.

2 Doutora em Artes e docente da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: raquelcastilho@uft.edu.br.

3 De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o COVID-19 ficou conhecido mundialmente por ser uma doença infecciosa, provocada pelo novo Coronavírus. Ele foi identificado inicialmente na China em meados de dezembro de 2019 (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; OMS). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 set. 2020.

gere ruptura na aprendizagem. Assim, o cenário teve de ser repensado quanto ao papel da educação, a fim de possibilitar a continuidade das atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Como a Educação não pode parar, faz-se necessário criar estratégias de ensino, com o objetivo de minimizar os impactos negativos do isolamento social e manter o vínculo dos estudantes com as instituições educacionais, até mesmo para evitar o aumento dos índices de exclusão social, de evasão escolar e de atrasos na formação, principalmente, em nível superior.

Segundo Dias e Pinto (2020, p. 545), nessa conjuntura, ficou evidente que os investimentos na educação deveriam ser empregados em “melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias, salários [...]” Assim, para o futuro da educação, ainda precisamos repensar os impactos causados pelas desigualdades sociais e pela exclusão, para que isso não aumente ainda mais, em função, por exemplo, da falta de acesso às ferramentas digitais.

Nesse contexto, já sabemos de antemão que as aulas realizadas no modo remoto não serão suficientes para resolver os problemas econômicos, políticos e sociais, justamente pelas desigualdades instauradas e pela falta de formação dos profissionais quanto ao uso das tecnologias com a modalidade de educação a distância (EaD), bem como quanto a estrutura e aos planejamentos didático-pedagógicos. Além disso, devemos considerar o grande impacto emocional negativo da sociedade diante da insegurança e risco à saúde provocada pela pandemia.

Segundo a Unesco (2020), será preciso refletir sobre o saber e a aprendizagem nestes tempos de crise, uma vez que isso provoca mais incertezas e fragilidades no sistema educacional. Logo, devemos, de forma emergencial, procurar aplicar ações que possam articular a aprendizagem a distância e que envolvam solidariedade, empatia e o apreço pelo outro.

Diante desse novo cenário, as instituições educacionais, os professores e os estudantes têm de se reinventar. Para Dias e Pinto (2020, p. 546-547), há uma necessidade de identificar meios para estimular “a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período [...]” Sendo assim, devemos pensar em possibilidades e condutas que poderão diminuir os impactos sociais e psicológicos provocados pela pandemia do Covid-19, não somente aos estudantes, mas para todos os atores ligados à educação de modo geral. Arruda (2020) aponta que,

Diante do cenário escolar, inúmeros países discutiram internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade. É importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação – sobretudo a Internet (ARRUDA, 2020, p. 259).

Nesse momento, o uso de aplicativos midiáticos é o que tem aproximado o estudante do professor e do ensino, tanto para orientação quanto para a apresentação de conteúdos digitais e *lives*⁴ educativas. Sabe-se que muitos ainda não têm acesso aos recursos tecnológicos e, mesmo assim, há uma tentativa por parte dos atores educacionais de criar e de implementar seus conhecimentos pedagógicos para amenizar isso.

4 *Lives* (do inglês) são transmissões realizadas *online* e ao vivo.

Muitos educadores, atualmente, têm se baseado no ensino híbrido para ofertar o ensino remoto emergencial, o que tem tornado a educação *online* desafiante para todos os envolvidos. O ensino é considerado híbrido quando há uma combinação entre métodos *face a face* do ensino tradicional com o ensino *online* inovador (CORTELAZZO *et al.*, 2018).

Vale destacar que o ensino remoto não é uma modalidade como a EaD, que já possui sua estrutura e organização, com um formato específico que requer planejamento, recursos, material didático específico, equipe multidisciplinar e tutoria. O ensino remoto é caracterizado como aulas desenvolvidas por ações que, na atual conjuntura, têm buscado oferecer conteúdo pedagógico remotamente, em função da situação de emergência sanitária no mundo, que tem objetivado a manutenção da saúde e a preservação de vidas. Segundo Arruda (2020, p. 259), “a educação remota *online* digital se diferencia na Educação a distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial.”

Portanto, esse formato de ensino tem como objetivo criar soluções totalmente remotas para aulas previamente elaboradas no formato presencial. As aulas em formato remoto são transmitidas “em tempo instantâneo por sistemas de webconferências, as chamadas *lives*, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem de forma mais próxima à educação presencial.” (ARRUDA, 2020, p. 262).

A aula remota se utiliza dos princípios da EaD e, em suas ações, podem ser combinados momentos híbridos ao longo do período de crise. Há atividades síncronas que são *online*, com o comparecimento dos participantes nas aulas, possibilitando a presença social por meio de uma plataforma midiática. Associado a isso, há também as atividades assíncronas, que são realizadas a distância, mediada por ambiente virtual de aprendizagem, como fóruns, estudo dirigido, entre outros.

Sobre a problemática trazida pela pandemia em relação a esse novo cenário remoto, Arruda destaca que

[...] a singularidade da pandemia deve levar também a uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte (ARRUDA, 2020, p. 266).

É importante que as aulas remotas sejam desenvolvidas a partir de uma rota de aprendizagem com seus objetivos e estratégias didáticas bem definidas, servindo de guia pedagógico com orientações necessárias para o desenvolvimento das atividades propostas, sejam elas *online*, sejam a distância. Essas devem estar de acordo com a realidade do público-alvo, levando em consideração as condições de equidade de acesso às tecnologias digitais, do conhecimento tanto dos professores quanto dos estudantes dos aplicativos midiáticos e aos recursos didáticos disponíveis pelos mediadores da ação.

Pensando nisso, os membros do grupo de Pesquisa Observatório das Artes,⁵ vinculado ao curso de Teatro da UFT, pensaram em minicursos como ações pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas com a finalidade de amenizar os impactos educacionais negativos que atingiram a universidade, também atingida pelo isolamento social.

Sobre essa perspectiva, Dias e Pinto (2020, p. 552) asseveram que “com a inteligência, integridade, competência e planejamento, podemos aprender com essa crise e, futuramente, transformar a sociedade, formar cidadãos conscientes, e melhorar a Educação no Brasil e no mundo.” Essa foi a intenção com a qual o grupo de pesquisa começou a se mobilizar, desenvolvendo algumas de suas atividades, acreditando que a prática de ensino da Arte precisa ser planejada a partir da legislação vigente e precisa atender o que está previsto nos documentos oficiais da educação básica.

O professor precisa conhecer os meios, as formas e as condições para estimular o processo de ensino. Para tanto, é importante considerar a situação didática da realidade local, visto que implicam nos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da disciplina, favorecendo a assimilação e a compreensão do conhecimento. No planejamento da prática de ensino, devem estar presentes as ações que serão desenvolvidas no decorrer da aula por meio da prática pedagógica.

Portanto, em tempos de distanciamento social, provocado pelo Covid-19, tivemos a intenção de desenvolver um minicurso para estudar as práticas de ensino da Arte, com foco na graduação, especificamente nos cursos de Licenciatura em Filosofia, Teatro, Pedagogia e Letras, e na comunidade externa, considerando as circunstâncias atuais dos artistas, dos estudantes e dos professores de Arte, até mesmo para entendermos qual seria o papel do ensino das artes na atual conjuntura em que a sociedade se encontra.

Grupo de pesquisa Observatório das Artes da UFT e suas ações em pandemia

A situação da necessidade de distanciamento social foi inesperada, por isso, demandaram a publicação de normativas especiais acerca disso. Assim, o governo do Estado do Tocantins sancionou o Decreto nº 6.071 no Diário Oficial do Tocantins 5.566, em 18 de março de 2020, que determina ação preventiva para o enfrentamento da pandemia da COVID-19, que reza: “Art. 1º - Em razão da pandemia da COVID-19 (novo Coronavírus), estão suspensas, por prazo indeterminado, a partir desta data: I - as atividades educacionais em estabelecimentos de ensino com sede no Estado [...]” (TOCANTINS, 2020, p. 2).

Findou-se o dia em que, na sua normalidade, era regido pelo movimento dos ponteiros do relógio. Ao iniciar o dia 18 de março de 2020, nos deparamos com muitos questionamentos: como iremos trabalhar?; e como fica a nossa prática docente? Para compor essa sinfonia, normativas foram elaboradas. Diante dos parâmetros sanitários estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, estabeleceu o seguinte:

5 A criação do grupo de pesquisa Observatório das Artes tem como referencial o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Teatro da UFT, para contextualizar a necessidade de implantação do grupo. Acreditamos que o grupo poderia, por meio de suas ações de pesquisa, contribuir no desenvolvimento de conhecimentos científicos e estratégias que poderão favorecer a formação dos profissionais e acadêmicos envolvidos. Desse modo, poderá contribuir com os cursos de graduação e pós-graduação da UFT e com a comunidade em geral. Ele tem como um de seus objetivos atender às demandas sociais, científicas e tecnológicas relacionadas com as artes que poderão surgir na região de abrangência dessa universidade.

[...] orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Objeto e âmbito de aplicação

Art. 1º Esta Instrução Normativa estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).

Medidas de prevenção estabelecidas pelo Ministério da Saúde

Art. 2º Os órgãos e entidades integrantes do SIPEC deverão organizar campanhas de conscientização dos riscos e das medidas de prevenção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19), observadas as informações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020, p. 13)

Diante do exposto, teve início o que se denominou de trabalho remoto. Em uma situação “normal” muitas são as dúvidas em relação ao ensino da Arte na educação. Em um contexto pandêmico, conseqüentemente, as dúvidas se ampliaram.

Foi, então, programado um minicurso intitulado “Práticas de Ensino da Arte”, para conhecer e refletir sobre o aspecto histórico-legislativo e as práticas pedagógicas da Arte na Educação Básica, considerando as características do ensino remoto, híbrido e o uso das tecnologias, para aproximar os alunos dos professores e, conseqüentemente, fomentar o processo de ensino e aprendizagem.

Pensou-se nessa temática, porque entendemos que é importante que o professor de Arte compreenda a história do ensino da Arte e sua inserção nas normativas federais para sua efetivação na educação. Quando se fala em Arte na Educação Básica, retornamos na década dos anos 1980, para conhecer o caminho trilhado pela Arte no processo de inserção como sendo uma disciplina obrigatória no currículo escolar. A cada ano dessa década, nos deparamos com lutas e conquistas em relação à arte na escola e com movimentos que foram intensificados nos anos 1990. Martins (2019) aponta que,

No dia 5 de dezembro de 1996, “aproximadamente 150 educadores, vestidos de luto (sacos plásticos pretos), caminharam de mãos dadas pelo Pavilhão da Bienal gritando: ‘Queremos o quê? ARTE na LDB’.” (FAEB, 1997, p. 8). No dia 14 de dezembro, a FAEB e outras associações estaduais mobilizaram-se nas ruas de várias cidades do país, realizando um ato político de repúdio a uma nova LDB sem o Ensino da Arte. No final de 1996, com a aprovação da LDB, foi possível a obrigatoriedade do Ensino da Arte (MARTINS, 2019, p. 66-67).

E assim houve a inserção da Arte na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que no seu art. 26, § 2º, estabeleceu que “o Ensino da Arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Essa Lei garantiu um espaço para a arte na escola, como já havia sido estabelecido em 1971, com a inclusão da disciplina de Educação Artística. Autores como Fonterrada (2008) aponta que a lei representa um avanço na questão do ensino da Arte na escola, e uma opor-

tunidade de resgate do seu papel no desenvolvimento do aluno, pois a Arte passa a ser um componente importante do currículo.

Perguntamo-nos como poderíamos avultar remotamente e apresentar/desenvolver a temática sobre o ensino da Arte e seu conteúdo de forma digital. Após o planejamento coletivo entre os membros do grupo Observatório das Artes, definindo a rota de aprendizagem, a ação foi ganhando formato e as ideias foram surgindo. Estrutturamos o curso em formato de um projeto de extensão, seguindo as normas e os procedimentos estabelecidos pela UFT para o ensino remoto, atendendo às características do Sistema de Gestão de Eventos, na Plataforma de Evento dessa Instituição.⁶ Nesse ambiente, vários tipos de atividades podem ser cadastradas, como palestras, minicursos e seminários, informações podem ser disponibilizadas para os participantes, estudantes ou da comunidade em geral, e, por meio dele, pode ser realizada a inscrição nos cursos, além de emitir os certificados correspondentes.

O minicurso Práticas de Ensino da Arte foi desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-UFT) para as atividades assíncronas e no *Google Meet*, para as síncronas. Tivemos como público-alvo acadêmicos da UFT e membros da comunidade externa. As atividades foram realizadas no período mediano de 40 dias, com carga horária total para certificação de 30 horas. As atividades foram estruturadas em seis encontros virtuais, com durabilidade de três horas. Desenvolveu-se também um roteiro de estudo a distância dos textos sobre cada temática. Os textos foram disponibilizados no AVA-UFT, pelo qual foi possível fazer o monitoramento do acesso dos participantes às atividades.

No decorrer dos estudos e discussões, tratamos as seguintes temáticas: interações histórico-legislativas e práticas da Arte na Educação Básica; planejamento da prática docente; poéticas do corpo e metodologias do ensino da Arte; e avaliação da aprendizagem.

Ao iniciar o curso de extensão com essa proposta de estudo e reflexão, os participantes de outras localidades relataram que, na escola, o professor de Arte ainda é visto como aquele que serve para decorar a escola e para fazer o mural, entre outras atividades semelhantes. Além disso, eles afirmaram que há uma carência aberta entre as áreas de conhecimento do ensino da Arte. Na prática, observa-se professores não habilitados para dar aula em uma determinada linguagem e, mesmo assim, ele têm de ministrar as aulas que lhes são estipuladas. Por exemplo, o professor com formação em Música está ministrando aulas de Dança. Tal fato geralmente ocorre para preencher a carga horária do professor.

Nessa fala dos professores, encontramos também relatos sobre a rede municipal de Palmas (TO), onde há complementação de carga horária do professor de outra área de conhecimento, que ocorre com a justificativa de que não há professor com formação específica das linguagens artísticas na rede de ensino, como podemos ver nas palavras de Martins, Souza e Bodnar (2017), a seguir:

O mapeamento realizado sobre a oferta das três linguagens artísticas foi fundamental para uma reflexão sobre a realidade do município de Palmas. Nota-se que

6 Esse ambiente refere-se a uma “ferramenta de gestão para organizar, certificar e promover eventos e atividades no Câmpus de Palmas UFT. Foi criada em 2019 pela equipe do Setor de Desenvolvimento de Sistemas do *campus* para atender à I Semana Integrada do Campus de Palmas, realizada em outubro de 2019.” (UFT, 2019, p. 4). Nesse espaço virtual, pode-se apresentar informações importantes aos participantes, como dados sobre: inscrições (que podem ser realizadas na própria plataforma), atividades, cronograma, conteúdos, carga horária e contato. Por ele, pode-se registrar a presença dos participantes para efeito de certificação que a plataforma emite.

ainda há carência de professores de todas as linguagens artísticas nas escolas municipais e estaduais e que a gestão das escolas tem interesse em ofertar todas as linguagens artísticas (MARTINS; SOUZA; BODNAR, 2017, p. 11).

Assim sendo, entendemos ser importante ampliar a formação dos professores de Arte, para oportunizar que o ensino da Arte ocorra com professores com formação na área, em suas diversas linguagens artísticas. Destacamos ainda que, além da formação, é necessário que a administração pública tenha empenho em desenvolver as políticas educacionais que estão previstas nas leis pertinentes. Acreditamos que a Arte seja importante na formação humana. Nas palavras de Martins (2019):

A Arte conquistou a categoria de disciplina obrigatória no currículo, o que proporcionou maior reconhecimento do seu caráter fundamental para o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos, assim como das especificidades de cada linguagem artística (Teatro, Música, Artes Visuais e Dança) e da necessidade de formação específica de professores em cada uma das áreas. (MARTINS, 2019, p. 102).

No decorrer do minicurso, alguns debates nos levaram a reflexões importantes, e destacamos aqui a fala de uma professora participante: “*Muitas vezes, as aulas são planejadas apenas para atender às questões curriculares, e que, atualmente, conhecer o estudante, entender suas necessidades ainda tem papel secundário na prática didática do professor.* Nota-se que é importante entendermos que a Arte ultrapassa os limites do currículo.

De acordo com Martins (2019), é fundamental que haja uma mudança nas questões relacionadas às políticas curriculares em Arte, sendo necessário que essas tenham uma perspectiva dialética, emancipatória e inclusiva, partindo de uma prática restauradora, transgressora, intercultural e crítica, como um poderoso instrumento para reafirmar a singularidade na diversidade. Destacamos ainda que, de acordo com Barbosa (1998), o ensino da Arte se apresenta como um caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura local.

Com a ampliação do debate, os participantes do minicurso iniciaram a repensar questões relativas à educação e à Arte no contexto em que estamos inseridos, uma vez que a pandemia causou transformação nas relações sociais, diante dos decretos federais, estaduais e municipais, das normas de saneamento e em relação à insegurança da sociedade. Além disso, a relação com a Arte também sofreu alteração, segundo Arruda (2020).

Considerações finais

Ao concluir essa primeira experiência de minicurso, ficou evidente o quão importante é nos aproximarmos, mesmo que por meio de uma plataforma digital, dos colegas docentes, dos estudantes, dos sistemas educacionais, dos artistas, para refletir e compartilhar um pouco da arte que nos move, e que traz a possibilidade de deixar as relações humanas mais leves, poéticas e críticas quando necessário.

Entendemos que esse momento tornou-se desafiador para a sociedade, trazendo a possibilidade de nos ressignificarmos, seja enquanto profissionais da educação, artistas, seja como espectadores. É importante compreender que, neste momento, se faz necessário buscar novas formas de

contato, para que juntos possamos lutar para melhorar as ações pedagógicas, entre outras atividades.

Acreditamos ser fundamental que os sistemas de ensino estabeleçam relações formativas entre a universidade e a comunidade externa. As instituições de ensino superior, ao realizarem a formação inicial e continuada dos professores, com as redes de educação municipal e estadual, devem criar espaços de atuação para os professores de Arte (arte visual, dança, música, teatro, etc.) nos ambientes escolares.

Durante as experiências vivenciadas no minicurso desenvolvido pelo grupo de pesquisa Observatório das Artes, tivemos alguns desafios e dificuldades. Entre eles, estão a falta de equipamentos, como o computador, para a realização das atividades. A maioria dos participantes usaram o celular para acessar as plataformas digitais; houve falta de equidade de acesso à internet. Nossos participantes, principalmente os estudantes da UFT, tiveram dificuldades em permanecer *online* durante todo o tempo dos encontros virtuais. Para os professores mediadores, o uso da plataforma *Google Meet* foi desafiador, por falta de conhecimento suficiente, para uso seguro dessa ferramenta. Entretanto, percebemos o esforço de todos os envolvidos em estudar, planejar, conhecer os aplicativos para que o curso pudesse transcorrer dentro da normalidade desejada.

Nesse contexto, o que se percebe é que o sistema educacional não estava preparado para enfrentar essa situação provocada pela pandemia. Houve a necessidade de tomadas de decisões rápidas, o despreparo com as tecnologias e a dificuldade de acesso a todos os aplicativos voltados para o setor empresarial, por falta de conhecimento ou por questões de ordem social e financeira. É notório que há falta de políticas de permutação da educação presencial pelo uso das tecnologias, garantindo equidade de acesso às ferramentas tecnológicas, principalmente por parte dos estudantes que possuem apenas o celular, com planos de dados móveis limitados.

Logo, temos o desafio, segundo Arruda (2020), de implementar uma política de acesso universal à internet, com o objetivo de promover ações educacionais, e de incorporar a formação quanto às tecnologias digitais no currículo dos cursos de graduação de modo efetivo. Diante dos desafios e das dificuldades dessa fase de ensino remoto, as expectativas em relação à aprendizagem dos participantes em relação às atividades e temáticas propostas e dialogadas foram satisfatórias, o que tem nos incentivado a seguir em frente e a superar os obstáculos acometidos pelas circunstâncias atuais.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede** - Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Publicado em: 13/03/2020. Edição: 50. Seção: 1. Página: 13. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-19-de-12-de-marco-de-2020-247802008>. Acesso em: 17 set. 2020.

CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

MARTINS, Adriana dos Reis. **Currículo de Arte na Educação de Tempo Integral de uma escola de Palmas/TO: uma percepção institucional e dos professores**. Orientador: Dr. João Cardoso Palma Filho. 2019. 173 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, SP, 2019.

MARTINS, A. R.; SOUZA, R. C.; BODNAR, R. O Ensino das Artes em Palmas – TO: complexidades e desafios em pesquisas. CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 2017. Campo Grande, MS. **Anais...** Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. 3050 p. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE E OMS. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 set. 2020.

TOCANTINS. Decreto nº 6.071, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial n. 5.566 Ano XXXII - ESTADO DO TOCANTINS**, 18 de março de 2020. Disponível em: <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/doe-5566-18032020.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

Universidade Federal do Tocantins. **Plataforma de Gestão de Eventos: Orientações ao Organizador**. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1o2YMiMq439GZqLfxlqZ5R0hyJsu-Cm3sQX5yJR-n7940/edit#heading=h.y1rwcyz5jiro>. Acesso em: 18 set. 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 16 set. 2020.

MUSEUS E MEMÓRIAS EM CONEXÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS¹

Noeci Carvalho Messias²
Ricardo Ribeiro Malveira³

Introdução

O avanço dos casos do novo coronavírus, classificado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, levou a Universidade Federal do Tocantins, no uso de suas atribuições legais e regimentais e considerando as recomendações do Ministério da Educação, a suspender as atividades acadêmicas presenciais “como medida para proteção da comunidade acadêmica, de seus familiares e promoção do distanciamento social” (PROGRAD, 2020, p. 1). Foi nesse contexto que surgiu a ideia de oferecer um curso de extensão na modalidade *online*. E assim o Curso de Museus e Memórias em Conexão foi realizado via plataforma *Google Meet*, com carga horária total de 24 horas, no período de 08/04/2020 a 27/05/2020. Esse curso teve como objetivo primordial refletir sobre a importância dos museus e suas distintas inserções sociais na garantia do direito à memória, à preservação e à valorização do patrimônio cultural brasileiro, sendo aberto para o público interno e externo à universidade. Teve a participação de estudantes dos Cursos de Teatro, Filosofia e Arquitetura e Urbanismo da UFT, Pedagogia e Letras da UEG, Artes Visuais da UFG, além de egressos dos Cursos de História e Engenharia Ambiental da UFT.

A proposta de ensino-aprendizagem organizada para o curso ancorou-se na experimentação da sala *online* com seus recursos digitais, além do apoio do grupo de *WhatsApp*, como alternativas diante das limitações impostas pelo distanciamento social, em que “a tragédia é que, neste caso, a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p. 7). Na sala do *Google Meet*, tivemos o ambiente de aprendizagem em que o programa do curso foi desenvolvido em tempo real de forma síncrona, expositiva e dialogada, que se somou à interface, que é a autêntica inovação da imagem contemporânea (DOMÈNECH, 2011), produzindo janelas de interlocução em tempo real de projeção de textos, apreciação de fotografias e exibição de vídeos. O curso convocou os participantes a atividades complementares de forma assíncrona, explorando as interfaces digitais. A dinâmica de interatividade proporcionou um mergulho imagético no universo dos museus, favorecendo a aproximação possível em tempos de pandemia, que não substituiu sua presença e suas dimensões, mas produziu uma experiência que ensina e desperta o desejo de conhecer os espaços museológicos em outras oportunidades.

-
- 1 Este artigo é uma versão ampliada do Relato de Experiência, intitulado “Museus e memórias em conexão: em tempos de pandemia Covid-19”, submetido à **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**.
 - 2 Doutora em História. Mestra em Gestão do Patrimônio Cultural (Área de Antropologia). Especialização em Cultura Afro-Brasileira. Professora no Curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal do Tocantins (UFT).
 - 3 Doutor e Mestre em Artes Cênicas. Professor na Universidade Federal do Tocantins UFT/Palmas no curso de Licenciatura em Teatro.

Trabalhando os conteúdos: Museus e Patrimônio Cultural

Os conteúdos ministrados e as análises discorreram sobre o entendimento das legislações em torno da museologia, sua nova missão, organização no mundo e no Brasil, os tipos de museus, características, funções, discussão sobre a importância desses espaços para a sociedade, além da necessidade de políticas públicas e educacionais para a manutenção, valorização e salvaguarda desses patrimônios materiais e imateriais.

Os princípios de base de “museu integral” e de uma Nova Museologia têm sua primeira expressão pública e internacional em 1972, na Mesa-Redonda de Santiago do Chile, organizada pelo Conselho Internacional e Museus (Icom), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esse movimento afirma a função social do museu e o caráter global das suas intervenções (DECLARAÇÃO DE QUEBEC, 1984).

Os membros da Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972) debateram o papel dos museus na América Latina, especialmente frente aos problemas do meio rural, do meio urbano, do desenvolvimento técnico-científico e da educação. Tomaram consciência da importância desses problemas e do papel decisivo dos museus na educação da comunidade (DECLARAÇÃO DE SANTIAGO DO CHILE - ICOM, 1972).

Após a “Mesa-Redonda de Santiago do Chile, as ações museológicas se ampliaram, ganharam força, surgindo novos museus, com novas abordagens. Em 1985, foi criado e reconhecido formalmente como organização o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (Minom), afiliada ao Icom. A comunidade museológica promoveu diversos eventos, produzindo importantes documentos com recomendações visando à ampliação e à difusão de práticas museográficas comprometidas social e politicamente com a sociedade da qual faz parte. O museu passa a ser visto como uma instituição capaz de preservar e valorizar as comunidades e seu patrimônio cultural. As Declarações de Quebec (1984), Oaxtepec (1984) e de Caracas (1992) reafirmam e atualizam as orientações eminentemente sociais do papel da museologia, da Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972, com os conceitos da Nova Museologia e Ecomuseologia internacional e com os esforços da América Latina, que vê na museologia um instrumento para o livre desenvolvimento das comunidades (DECLARAÇÃO DE OAXTEPEC, 1984).

Reafirmando e renovando os postulados e compromisso com a construção do museu integral, a Declaração de Caracas (1992) destaca que os museus devem organizar estratégias que permitam desenvolver a participação da comunidade na valorização e proteção de seu patrimônio. Recomenda-se que o museu busque a participação plena de sua função museológica e comunicativa como espaço de relação dos indivíduos e das comunidades com seu patrimônio e como elos de integração social, tendo em conta em seus discursos e linguagens expositivas os diferentes códigos culturais das comunidades que produziram e usaram os bens culturais, permitindo seu reconhecimento e sua valorização (DECLARAÇÃO DE CARACAS, 1992).

Esses eventos desencadearam um amplo processo de mudanças no campo museológico, marcado por mudanças de paradigmas, resultando numa ampliação e diversificação das iniciativas museológicas. A partir desse contexto, são disseminadas novas e diferentes tipologias de museus, como os ecomuseus, museus de território, museus locais, museus comunitários, com aumento significativo do número de instituições museológicas em todo o mundo e a ampliação de sua diversidade (AVELAR, 2015).

No bojo e em sintonia com o movimento dessa Nova Museologia no Brasil, também foram abertas novas perspectivas museológicas, apresentando grande diversidade de museus:

Eles constituem-se experiências inovadoras, especialmente quando associadas a processos de afirmação e resistência de grupos sociais e de reivindicação de direitos culturais. São exemplos os museus indígenas, os museus de cultura afro-brasileira, os museus de periferia e os museus de favela, entre muitos outros. O Museu da Maré, criado e gerido por representantes da comunidade local, em uma região de conjuntos populares e favelas do Rio de Janeiro, está em funcionamento há quase vinte anos e consolidou-se como museu comunitário (AVELAR, 2015, p. 12).

Nos eventos da comunidade museológica, os debates em torno da definição de museu são um tema recorrente e revisitado de quando em quando para ajustes desde sua primeira formulação nos Estatutos em 1946. O Icom, criado em 1946, vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), criou a definição e várias diretrizes, sendo referência para comunidade de profissionais e museus de todo o mundo. O Icom define museu como

uma instituição permanente sem fins lucrativos a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente, com fins de educação, estudo e deleite (DESVALLÉES; MAIRESSE 2013, p. 65).

O Brasil, por não ter uma legislação específica para museus durante muito tempo, orientou-se pelas diretrizes do Icom, até que, em janeiro de 2009, foi criado o Estatuto de Museus (Lei nº 11.904), que é uma lei federal. Os estados e os municípios seguem essa legislação, adaptando-a a suas realidades locais. O Estatuto ampliou o conceito de museus e determinou os procedimentos para a criação de instituições museológicas, identificando suas funções e atribuições. O primeiro artigo do Estatuto de Museus considera

museus, para efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Além da ampliação da definição de museu, o Estatuto estabelece normas reguladoras, traça diretrizes sobre preservação, conservação, restauração e segurança dos bens culturais e define a atuação do poder público na promoção de mecanismos de fomento e incentivo ao setor.

Essa relevante legislação brasileira estabelece, no segundo artigo, os princípios fundamentais dos museus, quais sejam: valorização da dignidade humana, promoção da cidadania, cumprimento da função social, valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental, universalidade do acesso e inclusão social, respeito e valorização da diversidade cultural e intercâmbio institucional. Salienta-se que a aplicação deste artigo está vinculada aos princípios basilares do Plano Nacional de Cultura e do regime de proteção e valorização do patrimônio cultural (BRASIL, 2009).

Os museus são espaços públicos, democratizantes, inclusivos e orientados para o diálogo crítico sobre o passado e o futuro, devendo ser abertos ao público com horário definido e estar a serviço do desenvolvimento da comunidade.

Quando um museu reúne uma coleção de objetos, esses objetos vão ser apresentados ao público das mais diversas maneiras, como exposições, catálogos, entre tantas outras atividades educativas oferecidas pelos museus, visando a produzir conhecimento e a ajudar a comunidade a pensar sobre si mesma. Ou seja, os museus são lugares produtores de conhecimentos. Os museus, lidando com os conflitos e desafios constantes, preservam memórias diversas para as gerações futuras, garantindo o acesso e a valorização do patrimônio cultural das comunidades (BRASIL, 2009).

Os museus desempenham papel fundamental na preservação do legado cultural, reforçado pela abertura ao domínio público. Autores como Menezes (1992), Amaral (2003) e Montaner (2003) defendem que o museu deve participar eficazmente na formação das crianças, adolescentes e adultos, procurando proporcionar experiências positivas e enriquecedoras. A missão educativa é a força primordial das atividades museológicas, já que radica no desenvolvimento e aperfeiçoamento das faculdades humanas. Mas o museu é também um lugar de lazer e de construção e ressignificação de cultura, tanto para as pessoas ainda ativas, como para aquelas que já alcançaram mais idade (MENEZES, 1992).

Em linhas gerais, existem três tipos de museus: museu clássico, virtual e de território. O museu clássico é aquele que está inserido em um prédio, uma coleção de objetos e o público visitante. O museu virtual só existe no mundo virtual, a exposição só existe no mundo virtual. O museu de território no lugar do prédio existe o território, no lugar do objeto se existe o patrimônio cultural material, imaterial e/ou natural e no lugar do público, a própria comunidade. É um tipo de museu que musealiza todo um território, e sua comunidade faz parte dessa musealização.

Ao longo do tempo, os museus passaram por intensas transformações no campo de suas atuações. Grinspum (2001, p. 2) salienta que, desde o século XVIII, a função social tem sido a primordial existência do museu. Com a Nova Museologia, o compromisso sociopolítico dos museus é, antes de tudo, educacional, e sua nova definição aponta para “instituições de serviço público e educação, um termo que inclui exploração, estudo, observação, pensamento crítico, contemplação e diálogo”.

Anteriormente à abordagem da Nova Museologia, os museus eram criados como instrumentos para a construção da identidade nacional, retratando narrativas preponderantemente produzidas pelas elites. Essa nova abordagem museal critica a perspectiva evolucionista e busca valorizar a diversidade e o intercâmbio cultural, a luta contra preconceitos e as discriminações. Os museus tornam-se mais numerosos, diversificam-se, atentam para sua função educativa e passam a ser veículo de novas narrativas. Assiste-se, assim, a um crescimento dos museus comunitários, museus populares, museus étnicos, ecomuseus e museus temáticos em detrimento de museus nacionais em várias partes do mundo. No Brasil, um exemplo mais contundente desse novo processo museológico se deu com a criação do Museu da Favela, na favela da Maré, cidade do Rio de Janeiro, fruto da reivindicação dos próprios moradores locais (BRASIL, 2013).

Os museus são espaços plurifuncionais de encontro de públicos diversos e importantes instrumentos de preservação da memória cultural de um povo. Nesse sentido, o museu tem a função

social de promover ações educativas que levem a comunidade a valorizar sua história, cultura e seu patrimônio cultural:

A função do museu deve centrar-se em poder colocar a população local em contato com sua própria história, suas tradições e valores. Por meio destas atividades, o museu contribui para que a comunidade tome consciência de sua própria identidade que geralmente tenha sido escamoteada por razões de ordem histórica, social e racial (ICOM, 1986).

O Estatuto de Museus estabelece que o estudo e a pesquisa fundamentam as ações desenvolvidas em todas as áreas dos museus no cumprimento das suas múltiplas competências. Essa legislação destaca que os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação (BRASIL, 2009).

Os acervos de museus especializados são muito diversificados, encontrando-se coleções de objetos de arte ou da cultura material de um povo, artefatos arqueológicos, de espécimes, de documentos gráficos e iconográficos etc. No que se refere aos acervos dos museus, a legislação federal, o Estatuto de Museus nos artigos 39 e 40 estabelece que é obrigação dos museus manter documentação sistematicamente atualizada sobre os bens culturais que integram seus acervos na forma de registros e inventários. Os inventários museológicos e outros registros que identifiquem bens culturais, elaborados por museus públicos e privados, são considerados patrimônio arquivístico de interesse nacional e devem ser conservados nas respectivas instalações dos museus, de modo a evitar destruição, perda ou deterioração (BRASIL, 2009).

No contexto brasileiro, o panorama museal brasileiro avançou significativamente nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com implementação de políticas públicas de fomento para a área. Em 2003, no primeiro ano do governo Lula da Silva, por iniciativa do Ministério da Cultura, na gestão do Ministro Gilberto Gil, foram lançadas a Política Nacional de Museus (PNM) e a criação do Departamento de Museus e Centros Culturais (DEMU-IPHAN). Em seguida, foram criadas e promovidas diferentes e diversas ações como a Implantação do Sistema Brasileiro de Museus (Decreto nº 5.264/2004), o Cadastro Nacional de Museus em 2006, a criação do Estatuto dos Museus (Lei 11.904), promulgada em 14 de janeiro de 2009, a criação do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), instituído como autarquia federal pela Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, a implantação do Plano Nacional de Cultura (PNC), Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, e feita a elaboração do Plano Nacional Setorial de Museu. Também, a partir de 2003, em comemoração ao dia internacional dos museus (18 de maio), sob a coordenação do Ibram, passou a acontecer a Semana Nacional de Museus, evento que mobiliza a programação dos museus brasileiros em torno de um mesmo tema, sendo realizada todos os anos. E a partir de 2004, passou-se a realizar o Fórum Nacional de Museus, evento bienal, de abrangência nacional, com o objetivo de refletir, avaliar e delinear diretrizes para a Política Nacional de Museus (PNM) e consolidar as bases para a implantação de um modelo de gestão integrada dos museus brasileiros, representado pelo Sistema Brasileiro de Museus (SBM). Ainda, nesse contexto de avanços e conquistas no campo museológico do Brasil, foi criada, em 2007, uma ação intitulada Primavera dos Museus, sendo realizada, anualmente, no mês de setembro, visando promover, divulgar e valorizar os museus brasileiros, aumentar o público visitante e intensificar a relação dos museus com a sociedade.

Interfaces e desdobramentos produzidos no curso Museus e memória em conexão

Na impossibilidade imposta pela pandemia de coronavírus da presença física nos espaços museais, deu-se destaque ao museu virtual, ou à necessidade de se tornar virtual nesses novos tempos. O formato virtual tem expoentes nos *sites* de museus mundialmente conhecidos como do Museu do Louvre, em Paris na França, Metropolitan Museum of Art, em Nova York, nos Estados Unidos, e, no Brasil, a Pinacoteca de São Paulo. No contexto atual, esse foi o caminho encontrado para a manutenção de práticas museológicas no mundo em quarentena. Boaventura de Souza Santos (2020, p.15) alerta que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais”. O autor salienta que:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p. 29).

As adaptações às práticas museológicas por meio de canais virtuais podem acentuar desigualdades de acesso principalmente em países como o Brasil. Em um contexto caótico, em que os governos se perdem no enfrentamento emergencial à tragédia na saúde, problemas históricos e profundos ficam ainda distantes de serem enfrentados. Boaventura de Souza Santos (2020, p. 26) esclarece que “as epidemias de que o novo coronavírus é a mais recente manifestação só se transformam em problemas globais graves quando as populações dos países mais ricos do Norte global são atingidas”.

O curso de “Museus e memória em conexão” nasceu do desejo de aproximar o público interno e externo à universidade, dos museus, das práticas museológicas e do legado que esses espaços oferecem à sociedade. Conforme mencionado, a proposta de ensino-aprendizagem do curso ancorou-se na experimentação da sala *online* com seus recursos digitais como estratégia na direção de adaptação das práticas museológicas, conhecer museus por meio de *sites*, ou videodocumentários, visitas virtuais. O presente nos convoca à complexidade da interface que

[...] não deve ser considerada apenas da perspectiva de um determinado dispositivo que relaciona o usuário com a máquina, especialmente com o computador; sua fenomenologia deve ser encarada sob um enfoque mais amplo, já que nela confluem todas as tensões que antes mencionei entre a técnica, o social e o individual (DOMÈNECH, 2011, p. 194).

O modelo mental que agora é reproduzido nos espaços digitais produziu no curso de extensão desdobramentos em canais e interfaces como em páginas da internet com divulgações, postagens dos participantes, e uma imagem no formato de desenho, com impressões das discussões do curso.

Por meio do perfil do *Instagram* “@teatrouftoficial”, do curso de Licenciatura em Teatro da UFT, foi solicitado que os participantes do curso deixassem um comentário. Os cursistas comentaram:

Participo do curso de museus, estou gostando muito e é um curso que nos apresenta pontos muito importantes e de rico entendimento. Nos deixa com uma visão apai-

xonada referente às histórias e ao quanto elas significam (@TEATROUFTOFICIAL, 11/05/2020).

O Curso de Museus e Memórias é fantástico. Quem já não é apaixonado por museus acaba se contagiando pela paixão dos colegas e da própria professora por esta instituição científica que carrega nossas diversas e ricas histórias. Amando participar! (@TEATROUFTOFICIAL, 11/05/2020).

Outro cursista pontuou sobre as novas descobertas que estava experimentando com o curso:

Participo do Curso de Museus e Memória em Conexão e está sendo enriquecedor. A cada aula, novas descobertas. A professora interage muito bem com os alunos. Amando tudo! (@TEATROUFTOFICIAL, 11/05/2020).

Outra interface resultante do mergulho imagético no curso foi o desejo de um de nós de proporcionar outras experiências que contribuíssem para aproximar os cursistas das realidades museológicas e que dialogassem também com as abordagens práticas do ensino das Artes. Dessa maneira, foram produzidas representações e apropriações, tendo em vista o que estava sendo estudado, e a estratégia experimentada ao longo do curso foi a produção de uma imagem por meio da técnica de desenho e aquarela (FIGURAS 1; 2). A imagem teve sua elaboração alicerçada em pesquisas feitas em *sites* dos museus brasileiros sugeridos e visitados, e algumas etapas desse processo foram compartilhadas durante os encontros do curso paralelamente às discussões e pesquisas.



Figura 1 – Processo de criação de desenho e pintura em aquarela.

Fonte: Ricardo Ribeiro Malveira (2020).

O desenho foi desenvolvido tendo como referências a observação e a reprodução de registros de fragmentos de fachadas de museus, objetos de acervos, meio ambiente e obras em espaço aberto, que foram reagrupadas na imagem, criando um painel museológico.



Figura 2 – Vestígios museais. Desenho e pintura em aquarela.
Fonte: Ricardo Ribeiro Malveira (2020).

O processo de criação da imagem foi compartilhado com os participantes no último encontro do curso e evidenciou as possibilidades do atravessamento poético com a temática museal. Ao observar a imagem, os participantes puderam reconhecer e relembrar as impressões dos museus estudados e visitados virtual ou presencialmente em outras ocasiões. Na autoavaliação do curso, os participantes destacaram a relevância do tema e seu papel para a educação da sociedade. Para os participantes que estavam em cidades que tinham museus que foram descritos, considerando as lembranças de visitas, notou-se o desejo em valorizar esses espaços, bem com em outros lugares, o potencial para o investimento nesse campo. O espaço virtual, que foi um desafio para todos os envolvidos, mostrou ser uma possibilidade de espaço de aprendizagem que exige investimento para não ampliar o abismo social comum na comunidade global.

Algumas Considerações

O Curso de Museus e Memórias em Conexão foi importante, pois, no contexto de pandemia, possibilitou um espaço de diálogo, trocas de experiências, vivências e ampliação de conhecimentos, despertando nos cursistas o interesse pelas “coisas” do passado de suas localidades e cidades, dos seus antepassados e da cultura local, em diálogo com as possibilidades digitais do presente.

Esse espaço em tempo real no distanciamento social nestes tempos pandêmicos despertou o interesse e a importância da conservação dos objetos históricos ou do passado que eles têm em suas casas, comunidade e cidade, tendo introduzido os conceitos de preservação e valorização do patrimônio material e imaterial.

Referências

AMARAL, Eduardo Lúcio Guilherme. Reflexões sobre o papel educativo dos museus. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 18, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2003.

AVELAR, Luciana Figueiredo. Museus comunitários no Brasil: o Ponto de Memória Museu do Taquaril. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Pesquisa e Documentação de História

Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

RASIL. **Estatuto de Museus. Lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível: <https://www.museus.gov.br/presidencia-publica-decreto-que-regulamenta-o-estatuto-de-museus/>. Acesso: 13 set. 2020.

BRASIL. **Legislação sobre museus.** – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14599/legislacao_museus_3ed.pdf?sequence=15&isAllowed=y. Acesso: 18 set. 2020.

BRASIL. **Fórum Nacional de Museus.** Disponível: <https://www.museus.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas/forum-nacional-de-museus/>. Acesso: 18 set. 2020.

DECLARAÇÃO DE CARACAS, 1992. **Cadernos de Sociomuseologia**, nº 15, 1999. Disponível: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32>. Acesso: 18 set. 2020.

DECLARAÇÃO DE OAXTEPEC, 1984. **Cadernos de Sociomuseologia**, nº 15, 1999. Disponível: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32>. Acesso: 18 set. 2020.

DECLARAÇÃO DE QUEBEC, 1984. PRINCÍPIOS DE BASE DE UMA NOVA MUSEOLOGIA. **Cadernos de Sociomuseologia**, nº 15, 1999. Disponível: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32>. Acesso: 18 set. 2020.

DECLARAÇÃO DE SANTIAGO DO CHILE - ICOM, 1972. **Cadernos de Sociomuseologia**, nº 15, 1999. Disponível: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32>. Acesso: 18 set. 2020.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia.** São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DOMÈNECH, Josep Maria Catalá. **A forma do Real:** Introdução aos estudos visuais. Tradução Lizandra Magon de Almeida. São Paulo: Summus, 2011.

GRINSPUM, Denise. Educação para o patrimônio: conceitos, métodos e reflexões para formulação de política. SIMPÓSIO INTERNACIONAL MUSEU E EDUCAÇÃO, CONCEITOS E MÉTODOS. São Paulo, 2001. **Anais...** [s1.], São Paulo: [se.] 2001.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. **Museus Históricos: da celebração à consciência Histórica.** Como explorar um museu histórico. São Paulo: Museu Paulista: USP, 1992.

MONTANER, Joseph Maria. **Museus para o século XXI.** Tradução de Eliana Aguiar. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2003.

Museu do Louvre. Disponível: <https://www.louvre.fr/en>. Acesso em: 21 set. 2020.

Museu Metropolitan. Disponível: <https://www.metmuseum.org/art/collection>. Acesso em: 21 set. 2020.

Pinacoteca de São Paulo. Disponível: <https://pinacoteca.org.br/>. Acesso em: 21 set. 2020.

PROGRAD/UFT (Palmas, TO). **Instrução normativa 02/2020.** 18 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra. Grupo Alameda. Biblioteca Nacional de Portugal, 2020.

TEATROUFTOFICIAL. **[Instagram: @teatrouftoficial]** Palmas, 11 maio. 2020. Disponível: <https://www.instagram.com/p/CAD1Ps7l-y0/?igshid=1t05isazbfxws>.

SEGUNDO MOVIMENTO

GREGOS E NÓS, OS TROIANOS: PENSAMENTO-CINEMA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Gustavo Henrique Lima Ferreira*¹

*Juliana Santana*²

*Leon Farhi Neto*³

A palavra “cinema” carrega em si a noção de movimento. É a partir da junção de dois termos gregos – *Kínēma*, movimento, e *graphḗ*, grafia – que os irmãos Lumière vão nomear seu aparelho de *cinématographe*, em português, cinematógrafo, um aparelho que registra e expõe imagens em movimento, uma grafia do movimento. Se, por um lado, a pandemia causada pela COVID-19 (Corona Virus Disease 2019 – Doença do Coronavírus de 2019) obrigou o fechamento de salas de cinema e até mesmo restringiu nossos movimentos na esfera pública, por outro lado, reclusos em isolamento social, passamos a buscar ainda mais o acesso a obras cinematográficas através de plataformas digitais. Estreias de filmes, mostras e festivais foram reorganizados para um formato virtual, como o caso da 25ª Edição do “É Tudo Verdade – Festival Internacional de Documentários”, que, entre suas inúmeras obras, apresentou com destaque a versão restaurada da série “A Herança da Coruja” (1989), de Chris Marker.

Isso foi logo no início do isolamento, no final de março de 2020, as aulas na universidade já haviam sido suspensas inicialmente até o dia 30 de abril. O festival liberava generosamente a cada dia um episódio da série de 13, de 26 minutos cada.⁴ O que deu algum ritmo àquelas primeiríssimas semanas do #fiqueemcasa 13/26. A vida pela metade. ½ de vida. Ainda não sabíamos que a proporção entre movimento e repouso se reduziria ainda mais, que haveria modificações, rearranjos necessários, na rotina e na existência de todos. Ainda não tínhamos à vista os contornos do que estava nos acontecendo. Pelo menos, em meio a tantas incertezas, havia de certo um novo episódio todo dia. Logo surgiu a imagem (ou ideia) de organizar um curso de extensão relâmpago, no quadro do curso Pensamento-cinema que o Gustavo e o Leon promoviam regularmente desde 2013, para

1 Gustavo Henrique Lima Ferreira é professor do Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Tocantins. Graduado em Artes Cênicas, com habilitação em Direção Teatral, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem como foco de trabalho a História do Teatro e os diálogos do teatro com outras manifestações, em especial o audiovisual e as mídias digitais.

2 Juliana Santana é professora do Curso de Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Estética e Filosofia da Arte pela Universidade Federal de Ouro Preto. Doutora em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Estética, Filosofia da Arte, Ética e Filosofia Antiga. Atua principalmente nos seguintes temas: paixões, virtude, caráter, educação, felicidade e prazer.

3 Leon Farhi Neto é professor do Curso de Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Tocantins e membro permanente do Colegiado do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO UFT. Líder do Grupo de Pesquisa Calibã (Spinoza-TO). Membro do Grupo Internacional de Pesquisa RETINA. Internacional, dirigido por François Soulages. Graduado, mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

4 Os episódios foram disponibilizados pela plataforma Looke até abril de 2020. Após essa data, passamos a acompanhar a série por meio de uma versão com outra legendagem, disponível na plataforma Tamanduá, com o título em português de “O Legado da Coruja”. Para este artigo, mantivemos o título “A Herança da Coruja”, entendendo que este apresenta uma tradução mais precisa do seu original em francês “L’Héritage de la Chouette”.

discutir as relações entre ideias e imagens⁵. A Juliana juntou-se ao grupo como convidada especial, *expert* no grego e na filosofia antiga. Parecia-nos uma maneira imediata para manter algum vínculo com os estudantes até que se desse o retorno às aulas.

Em meio a esse cenário incerto e à possibilidade aberta pelo “É tudo verdade”, com a exposição da *Herança da coruja*, houve a oportunidade de nos apoiarmos nas propostas do documentário e fazer uma reflexão sobre o presente, impulsionada por fatos e questões trazidas desde a Grécia antiga. A cada semana, se não nos víamos exatamente como herdeiros da tal coruja grega, ao menos as propostas colocadas pelo episódio em discussão davam margem a um debate interessante e rico em perspectivas. E assim foram 13 semanas nas quais tratávamos questões variadas, a partir de palavras selecionadas pelos idealizadores do documentário. Palavras significativamente sinalizadoras da tal herança porque figuram entre o vocabulário do nosso português que é, de *incerto* modo, radicado na língua grega. Começamos reunidos em um *Simpósio*. Direcionamo-nos às *Olimpíadas*. Discutimos graças à *Democracia*, da qual estamos, de certo modo, saudosos. Depois, passamos por uma breve *Amnésia*, mas, em seguida, reforçamos nossa memória com auxílio da *Matemática*. Voltamos à palavra e aos discursos pelas vias da *Logomaquia* e desta seguimos embalados pela *Música*. Questionamos a *Cosmogonia* e os deuses – antigos e modernos – nos encaminharam de volta para as perguntas acerca da *Mitologia*.

Esse caminho, episódio após episódio, favoreceu discussões que extrapolaram o simples delineamento da proposta de perceber o que recebemos e o que fazemos com o que recebemos dos gregos antigos. Incentivou pesquisas sobre assuntos tangentes que apareceram ao longo dos episódios da série e propiciaram reflexões sobre nós mesmos, sobre nossas vidas de movimentos restritos dos dias atuais. Assim, as restrições às ações mais simples e às quais estávamos habituados, como a de ir ao cinema, nos puseram diante de um grande desafio, talvez maior que aquele de tentar entender o elo que nos une a uma antiguidade tão remota: pensar como poderíamos nos reinventar neste momento e mantermos um laço firme conosco, com as pessoas que costumavam nos cercar, com o que mantém nossa sanidade, em todos os sentidos da palavra. O elo veio, em boa parte mediado por esse percurso com a série de Chris Marker.

Contexto é tudo. Cineasta desbravador e erudito, independente e prolífico desde a estreia em 1952 com “Olympia 52” (1952), Marker fazia pioneiramente a transição do filme em celuloide para o vídeo com “A Herança da Coruja”.

[...] “As entrevistas com os especialistas, essa passagem obrigatória, são aqui de uma rara vivacidade”, bem destacou o crítico Christophe Chazalon. “A maneira como Marker não corta hesitações nem exaltações, a arte dialética da edição, sempre mantém o pensamento do filme em movimento. Também é impressionante a maneira como Marker ainda consegue relacionar a episteme grega a um ‘aqui e agora’” (LABAKI, 2020).

Esse percurso é trabalhado por Marker como uma grande curva dramática. O episódio inicial funciona como a exposição dos elementos fundamentais para a obra, como a apresentação dessa busca por uma herança grega, assim como a estrutura de conversas, seja pelos simpósios, seja por confrontamentos gerados pela edição de diferentes entrevistas. Nos episódios seguintes, as facetas do conflito são apresentadas na busca de uma herança que se desconfigurou e reconfigurou

5 Mais informações sobre os nove ciclos do curso de extensão em Filosofia, Pensamento-cinema, encontram-se no seguinte endereço: <http://pensamentocinema.blogspot.com/>.

ao longo do tempo. Na busca do encontro de passado e presente, Gregos na diáspora têm suas falas costuradas com os compatriotas que se mantiveram no país. Ao mesmo tempo, ressaltando o caráter diaspórico dessa herança, a série perpassa os diferentes continentes, mostrando as diferentes corujas que ecoam esse pensamento grego. Como Édipo em busca das respostas do passado, somos confrontados com as falhas trágicas advindas dessa busca, dos erros do presente, até o inevitável reconhecimento de erros que advêm do passado, como a *Misoginia*, capítulo que antecede imediatamente a aparição da Medeia no clímax da *Tragédia*. Mais uma vez, essa tragédia se espalha pelo globo, com destaque a uma adaptação japonesa da obra de Eurípedes, dirigida por Yukio Ninagawa, encenada em Atenas, nas ruínas do Teatro de Epidaurus. No capítulo final, os vários personagens se reúnem uma última vez para exaltar o *Triunfo da Coruja*, como desfecho da obra, que se encerra com a metáfora de todo o percurso na imagem de um último embaralhar de cartas.



Figura 1 - Curva Dramática da série *A Herança da Coruja* (1989), dir. Chris Marker.

Gráfico criado pelos autores

A imagem dessa curva se condensa na vinheta com que se inicia, matematicamente, cada um dos 13 episódios da série de Marker: o som do berimbau de Naná Vasconcelos e a imagem de uma coruja. Breves segundos de um ritmo que emula, modulando-se, aquele do coração ou da pulsão periódica do sangue, tac-tac-tac... Está sinalizada, em puro clímax, desde o início até o fim, a complicação dos herdeiros. A herança lhes é constitutiva, mas involuntária. É possível cultivá-la, no azul, e romper com ela, no vermelho? Repete-se: *Le fond de l'air est rouge*. Um som vermelho sobre a imagem de uma coruja azul. Modo de visar por imagem-som a ideia do contraste que estabelecemos, nós, brasileiros, com essa tradição que herdamos da Grécia antiga, por meio dos conquistadores europeus. Herança que nos ativa e cativa, enaltece e apaga, a depender do uso. Nós, de algum modo como os troianos, estamos na fronteira, no *ainda-é-não-é-mais*, no *ser-deixar-de-ser*, do grego e do seu outro. Essa herança é problemática e não pode deixar de ser uma questão para nós. Maravilha-nos, no grego de Homero, o tratamento do troiano como semelhante. Mas não será isso algo de que devemos nos desesperar, a projeção narcísica do grego sobre o outro, a ponto de apagar nele toda alteridade? Tac-tac-tac...

O curso de extensão ganhou seu título, sua função: *Gregos e nós, os Troianos*.

Não existe coruja azul, tampouco som vermelho. Essas inexistências existentes – afinal, estão aí, sensíveis, racionalizáveis – só existem na imagem filmica, como índices do paradoxal apego à

verdade, da irredutível e estranha vontade de verdade comum ao documentário e à filosofia. Não há como refletir ou espelhar o real sem ao mesmo tempo distorcê-lo, descomplicá-lo. Daí a multiplicação dos seus aspectos em até 13 vezes. E poderíamos sempre recomeçar. Em blocos de 26 minutos precisos, encadeados logicamente uns aos outros. Tac-tac-tac... Como num caleidoscópio de 13 espelhos, as imagens estão todas amarradas entre si numa só composição. A lógica inexorável de *Ananké*, acima e por dentro de tudo o que acontece; ao final de cada episódio, já pressentimos a necessidade do próximo. Até o último, que apela para o recomeço.

Esse apelo ao recomeço nos revela que qualquer tentativa de continuarmos a discussão nos levará a uma repetição da curva, na qual o desfecho nos expõe mais uma vez ao conflito que, desenvolvido até seu clímax, nos levará de volta ao mesmo desfecho. Podemos não repetir exatamente os mesmos passos, mas nosso caminho sempre nos levará de volta à própria busca e, por sua vez, ao próprio caminho. Como um ouroboros, mordendo sua cauda, em eterno retorno, a série não somente nos remete imediatamente ao seu reinício, como estimula o reinício dessa reflexão pelo espectador. Estamos amarrados a essa herança e, como Sísifo, repetimos essa busca, que nos leva a buscar outra vez. Na promessa de encontrarmos uma origem, terminamos como Prometeu, com nossas vísceras expostas e curando as feridas para que sejam expostas novamente.

A Herança sem Fim

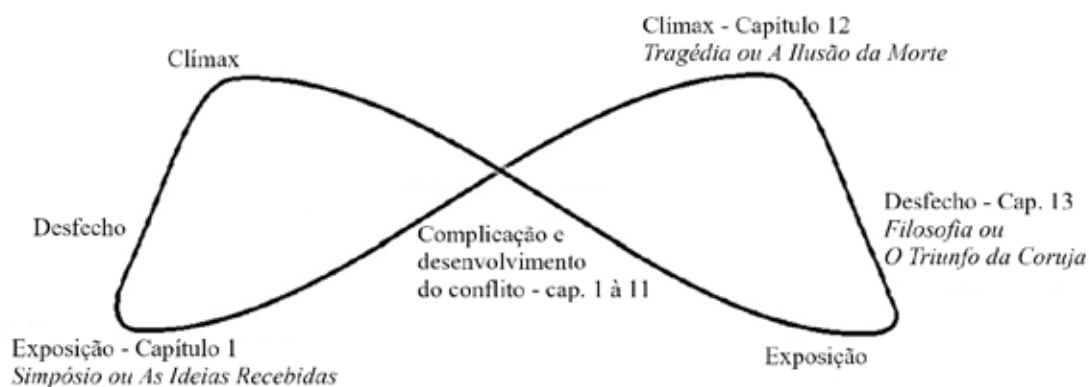


Figura 2 - O espelhamento da curva dramática da série, que leva sempre ao seu reinício
Gráfico criado pelos autores

Assim como a Coruja de Marker, que após o pouso reinicia seu voo, fazendo de cada término um novo recomeço, também o Pensamento-Cinema busca sempre refazer sua busca. A cada edição (re)começamos nossa busca, sem sabermos como ela terminará, mas cientes de que esse será o lugar de um novo (re)começo. Em 2020, refazendo passos de nossa própria origem greco-latina e africana, ao som do berimbau de Naná, caminhamos para uma “tele-presença” que junta o grego *tele*, como distanciamento, com a herança latina da *praesentia*, estar à frente, estar ao alcance. Distantes, porém ao alcance, juntos, mas remotos. Cada um de nós, uma coruja em seu ninho, buscando virtualmente aplacar nosso isolamento.

O movimento infinito que nos engolfou pôde ser percebido pelo desenvolvimento dessa edição do projeto: a princípio, foram propostas três semanas de discussão, sobre os três primeiros episódios da série. No entanto, ao final da primeira rodada, fomos imediatamente impelidos, por força da Moira ou por inspiração de alguma das Musas, a continuar em mais uma série de debates pautados nos episódios seguintes. Assim, fomos levados até o final do documentário que, signifi-

ficativamente, indicou o eterno retorno das questões propostas pela filosofia e o seu infindável horizonte de buscas. Assomou-se às questões trazidas de herança pela coruja, com o crescente dos episódios discutidos, a presença de debatedores que se achegavam ao grupo, enriquecendo nossas proposições ao trazerem visões variadas acerca dos temas abordados. As perspectivas sobre a *Herança da coruja* deixada a nós “troianos” – talvez mais estrangeiros aos gregos que os troianos “familiares” de Homero – foram ampliadas com o desenrolar do *Pensamento-cinema 2020*. Com o nosso infinito e a despeito das limitações do momento, extrapolamos as barreiras físicas da UFT, o que é próprio de um projeto de extensão. Ganhamos amplitude com as presenças e os pensamentos de interlocutores de vários lugares no Brasil, membros da UFT e da comunidade externa que foi abrangida. Assim, foram cumpridos importantes objetivos da extensão, por exemplo: “incentivar o desenvolvimento de programações científicas, artístico-culturais, sociais e esportivas, envolvendo os estudantes, os servidores e a sociedade” (UFT, 2020, p. 7).

De forma interessante e favorável à proposta extensionista, a coruja alçou seu voo com auxílio das novas possibilidades que os tempos atuais trouxeram. Inesperadamente semelhante àquele formato apresentado pelo documentário, filmado como diálogos entre especialistas espalhados por várias partes do mundo, cada qual com suas percepções de herdeiro da Grécia antiga, o projeto nos congregou, à moda contemporânea. A princípio um tanto incerta e forçada pela quarentena, nossa reunião foi à volta dos dispositivos que agora nos servem de mesa para o simpósio. Os recursos são outros, diferentes daqueles empregados pela equipe de execução das filmagens nos anos 80, mas nos permitiram revisitar as questões encadeadas peculiarmente no documentário e em nossas conversas. Diante das impossibilidades apresentadas pela indesejada novidade da pandemia, vimos erguer-se, mais uma vez, a possibilidade de discutir os problemas que incomodam a humanidade há tempos e que inspiraram a problematização do que vivemos no presente.

Nas idas e voltas desse caminho entre passado e presente, observamos talvez uma das grandes falhas trágicas na ascensão e queda da Ática, evocada pela construção da democracia ateniense, mas que, como nos aponta Junito de Souza Brandão, não sobreviveu às tensões bélicas com os outros estados gregos, especialmente a guerra contra Esparta ao final do século V a.C.:

O Sonho de um imperialismo ateniense começou a desmoronar-se com a expedição da Sicília, em 417 a.C.; a derrota de Egos pótamós, em outubro de 405 a.C., pôs fim ao sonho e colocou as tropas espartanas na Acrópole de Atenas. Estava terminada a sangrenta e fratricida Guerra do Peloponeso. A democracia será substituída pelo terror dos Trinta Tiranos, em sua maioria espartanos, impostos e mantidos por Esparta. Felizmente os Trinta duraram pouco e a democracia foi reestabelecida, mas Atenas e as mais importantes cidades gregas, Esparta, Tebas e Corinto, continuaram a lutar entre si, até esgotar-se por completo, em busca de uma inútil hegemonia. Enquanto isso, o demônio do Norte, Filipe da Macedônia, espalhava a cizânia entre as cidades gregas e com a derrota de Atenienses e Tebanos em Queroneia, em 338 a.C., começou a hegemonia macedônica.

É bem verdade que, apoiada na voz tronitoantemente patriótica de Demóstenes, Atenas em 323 a.C., com a morte de Alexandre Magno na Ásia, tentou pela última vez unir a Grécia e salvar a democracia ou, ao menos, a independência. Era tarde. As tropas do general macedônico Antípater venceram os gregos em Crânin (322 a.C.).

Era o fim político da Grécia (BRANDÃO, 1980, p. 86-87).

Se, por um lado, o derradeiro declínio da Ática expõe o fim dessa Grécia clássica, por outro, os espólios desta derrota se multiplicaram, contaminando cada lugar por onde passavam, levando a herança dessa coruja por onde se seguiram.



Figura 3 - Tetradracma ateniense, contendo a Coruja em uma das faces. Autor Numismati.
Fonte: Imagem licenciada para uso público pela Creative Commons - CC BY-SA 4.0

A dracma pode ser encarada como uma das muitas heranças da coruja, pois, como escreve Álvaro da Veiga Coimbra (1957, p. 224), “podemos admitir que entre os gregos e os outros povos que sofreram sua influência, existiram vários sistemas monetários que tinham por base a *dracma* ou unidades diferentes”. As moedas gregas se diferenciavam por seu valor, estipulado conforme seu peso. Os múltiplos variavam até a dodecadracma, mas a divisão mais comum era a tetradracma, com o valor de 4 dracmas, peso médio de 17, 46 gramas, conforme o sistema monetário Ático, e cunhada em prata. Todavia, o uso da dracma e da mencionada divisão não era exclusividade de Atenas: “a *tetradracma* foi a única moeda investida de representação internacional” (COIMBRA, 1957, p. 228), em cidades submissas a Atenas, mas em cidades aliadas também houve suas tetradracmas, como em Lesbos; poucas eram as exceções na época do império ateniense.

A tetradracma ateniense (FIGURA 3) apresentava como efígies a cabeça de Atena no anverso e uma coruja – sim, uma coruja! – no reverso. Era um sinal da hegemonia de Atenas no apogeu da cidade, pois buscava não permitir às localidades a ela associadas a cunhagem e o uso de moedas autônomas. Assim, fora dos domínios atenienses e após o declínio, a moeda ainda perpetuou sua história. Era utilizada por Alexandre, que a levou para várias partes do mundo que compunham seu império (MARCONDES, 2007). Não usava mais a coruja como efígie, mas Hércules (ou Alexandre) no anverso e Zeus, segurando uma águia, no reverso.

Quando Chris Marker realizou a série, a Dracma ainda era utilizada como moeda oficial da Grécia moderna. Uma herança que se manteve viva por mais de dois mil anos, até a sua substituição pelo Euro, no início do século XXI, quando era então a moeda mais antiga em circulação no mundo. Nesse eterno retorno ao passado para discutirmos o presente, assim como a figura de Demóstenes tentava resgatar uma Atenas perdida, a Dracma surge como suporte simbólico para movimentos nacionalistas, como o caso do partido “Drachma Cinco Estrelas”, criado em 2013, que apostava no retorno da moeda como uma representação simbólica da retomada de uma suposta herança gloriosa perdida no tempo, ainda que, “de acordo com uma pesquisa de 2013, a maioria

dos gregos – 62.7 por cento – desejam a manutenção do Euro, aparentemente a qualquer custo” (PETRIS, 2020, p. 27). Na prática o partido replica um discurso separatista e ultranacionalista que se espalha cada vez mais pelo mundo, especialmente no continente europeu. Assim como as cidades-Estado no passado grego, vemos o retorno ao discurso fratricida entre nações na contemporaneidade. Olhar para o passado pode nos ajudar a entender o nosso presente e, quem sabe, evitar a repetição da mesma falha trágica.

Nesse recuo ao passado para discutirmos o presente, temos um espelhamento da nossa atividade extensionista com a própria série. Um projeto de extensão que é também uma extensão desses simpósios, desses debates, registrados pelas câmeras da série, agora promovido por meio das câmeras dos nossos celulares e computadores. Novas discussões que se conectavam aos temas e abriam o debate para inúmeras possibilidades e, no ciclo contínuo de espelhamento, nossas discussões eram também gravadas e posteriormente editadas, construindo um novo material audiovisual, por meio da inserção de elementos que haviam sido referenciados agora nos nossos diálogos. Reafirmamos, assim, a nossa intenção de produzir uma atividade extensionista ampla e disponível a todos.⁶ Da mesma forma que os diálogos registrados e editados por Marker, no final dos anos 1980, nossos diálogos de 2020 agora também podem ser assistidos em qualquer parte do mundo, em qualquer momento. Não temos mais tempo, nem lugar específicos, ou, por assim dizer, estamos em todo e qualquer tempo, em todo e qualquer lugar.

Com isso conseguimos realizar o antigo desejo⁷ humano pela imortalidade, assinalado no discurso de Diotima n’*O Banquete* (206c s) de Platão? Ou apenas nos reafirmamos como herdeiros distantes de certos pensamentos que rondam a curiosidade humana há milênios? Talvez seja arriscado ou cedo para responder com um “sim” a qualquer uma dessas questões, mas pelo espelhamento efetuado e que nos permitiu também ir além do nosso *locus* físico e temporal pensamos ter cumprido algumas das principais intenções desse tipo de ação universitária. A incômoda – ou invejável! – condição mortal que antes pretendia ser vencida com os cantos dos aedos ou com auxílio do registro por escrito talvez não se veja desafiada e vencida pela força das mídias digitais que nos multiplicam. Todavia, esses recursos, em tempos de pandemia, demonstraram ser realmente eficazes na realização de projetos extensionistas.

Novas tecnologias e mídias digitais que permitiram a criação de espaços, mas que também foram tema de discussão ao longo dos encontros. Conversas sobre esses aparelhos que, como aponta Flusser (2018), exercem poder sobre nós e determinam, a partir de sua programação, parâmetros para jogarmos: “Aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca *com* seu brinquedo, mas *contra* ele. Procura esgotar-lhe o programa.” (FLUSSER, 2018, p. 35). Como o próprio autor aponta, porém, “trata-se de brinquedo complexo; tão complexo que não poderá jamais ser inteiramente *esclarecido*.” (FLUSSER, 2018, p. 40). Se estamos diante de um jogo perpétuo, as discussões e reflexões sobre essa nossa relação também se perpetuam, nessa busca por entendermos esse modo de estar em um mundo cada vez mais conectado pelos aparelhos.

Nossa experiência de extensão foi atravessada por esses brinquedos digitais: plataformas de *streaming*, plataformas de encontros virtuais *online*, ferramentas de edição, plataformas de *upload*,

6 Todos os vídeos dos encontros estão disponíveis na *playlist* “Gregos e nós (os troianos) - Pensamento Cinema 2020”, em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiGHH15ggfNeWt3GZNiUIVyb0UIK5Na0i>.

7 Lembre-se de que nesse mesmo lugar é assinalado que aquilo que é desejado é algo que não se possui. (*Banquete* 201a-c).

publicação e divulgação. Nossa atitude e disposição de jogadores (*Nós, os troianos*: organizadores, colaboradores e participantes) permitiram a construção do curso em plena transformação acelerada da realidade. De modo espontâneo, o curso pôde se adaptar a essa transformação, à medida que a realidade do isolamento social se prolongava. Contra o programa do apocalipse, que a pandemia nos fazia vislumbrar, nossas imagens reflexivas, umas com as outras, teceram um pensamento coletivo do presente com a herança feita de questões passadas. Pensar com outros, num diálogo criativo, foi um modo de produzir calor e nos aquecer.

“Não, não é o apocalipse que nos causa medo. É a solidão frente à tela, a perda de todo contato ‘vivo’ com o outro. O que nos paralisa é a visão do isolamento existencial, daquilo que Nietzsche pretendia ao dizer que ‘todo dia está ficando mais frio’” (FLUSSER, 2008, p. 111).

Referências

A HERANÇA da Coruja. (Minissérie). Direção: Chris Marker. Atenas: Attica Art Productions; Paris: FIT Productions, La Sept; 1989, 13 episódios (340 min.). Série exibida pela plataforma *Looke*. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro Grego**: Origem e Evolução. Rio de Janeiro: Tarifa Aduaneira do Brasil, 1980.

COIMBRA, Álvaro da Veiga. Noções de numismática V. **Revista de História**, v. 20, n. 41 (1957). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/105132>. Acesso em: set. 2020.

É TUDO VERDADE. 25ª Festival Internacional de Documentários 2020. Página inicial. Disponível em: <http://www.etudoverdade.com.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaio Para uma Filosofia da Fotografia. São Paulo: É Realizações, 2018.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**: Elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008. p. 111.

GREGOS e nós (Os Troianos) – Pensamento-Cinema 2020. Debates sobre os episódios da série “A Herança da Coruja”, de Chris Marker. Curso de extensão Pensamento-Cinema 9 - 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiGHH15ggfNeWt3GZniUIVyb0UIK5Na0i>. Acesso em: 17 jul. 2020.

LABAKI, Almir. “A Coruja de Marker”. In: É Tudo Verdade. Disponível em <http://etudoverdade.com.br/br/noticia/2008-A-Coruja-de-Marker>. Acesso em: 20 set. 2020.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. 11 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

O LEGADO da Coruja (minissérie). Direção: Chris Marker. Atenas: Attica Art Productions; Paris: FIT Productions, La Sept; 1989, 13 episódios (340 min.). Série exibida pela plataforma Tamandua. Acesso em: 13 jul. 2020.

PENSAMENTO-CINEMA. Blog do Curso de Extensão Pensamento-Cinema. Página inicial. Disponível em: <http://pensamentocinema.blogspot.com/>. Acesso em: 10 set. 2020.

PETRIS, Andrea. Party regulation and electoral success: The case of anti-Euro movements. **Revista Ballot**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, p. 21-44, maio/ago 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ballot>. Acesso em: 26 set. 2020.

PLATÃO. **O banquete**. Tradução de Donaldo Schüler. Porto Alegre: LP&M, 2009.

UFT. **Política de extensão universitária da Universidade Federal do Tocantins e outras providências**. Palmas, 2020.

INFÂNCIA DE VELHOS: RELATOS DE VIDA EM TEMPOS PANDÊMICOS

*Renata Patrícia da Silva*¹

O envelhecimento da população mundial gerado pela chamada revolução demográfica tem sido alvo de diversos estudos mundo afora, principalmente, nos países mais desenvolvidos. O aumento da população idosa tem chamado a atenção das diversas áreas do conhecimento e lançado desafios aos formuladores de políticas públicas, dado o aumento das demandas sociais e econômicas em toda a sociedade mundial. De acordo com a Organização Mundial da Saúde:

Em todo o mundo, a proporção de pessoas com 60 anos ou mais está crescendo mais rapidamente que a de qualquer outra faixa etária. Entre 1970 e 2025, espera-se um crescimento de 223 %, ou em torno de 694 milhões, no número de pessoas mais velhas. Em 2025, existirá um total de aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos. Até 2050 haverá dois bilhões, sendo 80% nos países em desenvolvimento (OPA, 2005, p. 8).

No Brasil estima-se que, em 2025, o número de pessoas com idade igual ou maior que 60 anos chegará a 32 milhões. Com isso o país passará a ocupar a 6ª posição no mundo no número de idosos (BRASIL, 2003). Apesar desse aumento da população idosa e das demandas referentes a esses sujeitos, bem como os estudos acerca do processo de envelhecimento e a velhice, podemos dizer que esse público ainda carece de maior atenção por parte do Poder Público brasileiro, no que se refere a políticas públicas efetivas para o atendimento a essa parcela da população. É certo que algumas conquistas já foram alcançadas pela população idosa e seus aliados, como a universalização da aposentadoria e algumas políticas específicas voltadas para esse público, como o Estatuto do Idoso, aprovado na Câmara Federal e no Senado e sancionado pelo presidente da república em outubro de 2003. Segundo o documento:

O envelhecimento é um direito personalíssimo e a sua proteção, um direito social, e é dever do Estado garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde mediante a efetivação de políticas públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade. A garantia desses direitos está determinada na legislação com o advento do Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 –, considerada uma das maiores conquistas da população idosa brasileira (BRASIL, 2003, p. 6).

Apesar disso, é preciso ponderar que o estatuto, por si só, não garante os direitos da população idosa. É necessária a fiscalização por meio de órgãos competentes e a implantação de políticas públicas efetivas que sustentem o que propaga o documento. Sendo assim, garantir os direitos do

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Maturidade (En)Cena. Pesquisadora no campo da Pedagogia do Teatro, com ênfase na formação de professores, teatro na educação básica e teatro em comunidades.

idoso e respeitar sua condição se torna uma responsabilidade de todos, haja visto que, como nos diz Miriam Goldenberg (2015),² a única categoria social que inclui todas as pessoas é o velho, hoje ou amanhã, todos chegaremos à velhice.

No entanto, a chegada à velhice vem sendo uma questão bastante estudada e debatida pelos pesquisadores e especialistas do envelhecimento, uma vez que a representação do velho na sociedade vem mudando ao longo do tempo, com isso os programas voltados a essas pessoas também vão sofrendo modificações e ganhando cada vez mais visibilidade na sociedade. Com a invenção da terceira idade, a velhice deixa de ser uma questão individual e passa a ser uma preocupação pública, como destaca Debert:

A invenção da terceira idade é compreendida como fruto do processo crescente de socialização da gestão da velhice: durante muito tempo considerada como própria da esfera privada e familiar, uma questão de previdência individual ou de associações filantrópicas, ela se transformou em uma questão pública. Um conjunto de orientações e intervenções foi definido e implementado pelo aparelho de Estado e outras organizações privadas. Como consequência, tentativas de homogeneização das representações da velhice são acionadas e uma nova categoria cultural é produzida: as pessoas idosas, como um conjunto autônomo e coerente que impõe outro recorte à geografia social, autorizando a colocação em prática de modos específicos de gestão (DEBERT, 1997, p. 39).

Tais modos específicos de gestão fazem aflorar a diferença que constitui essa etapa da vida. Sendo assim, há que se compreender que os velhos não são uma massa para a qual se propõe políticas homogêneas. A heterogeneidade da velhice e a diversidade de formas que a constituem são aspectos fundamentais quando pensamos em ações que venham ao encontro dos direitos da população idosa. Em meio a esse cenário de ações voltadas para o público idoso, podemos observar que boa parte são voltadas para a prevenção da saúde e promoção da qualidade de vida. Dessa forma, pode-se considerar que preservar a saúde, manter hábitos saudáveis e retardar o envelhecimento são recomendações que estão na ordem do dia, principalmente, no discurso de especialistas do envelhecimento.

Com isso tem-se observado um aumento de programas e projetos voltados ao público idoso, cujos objetivos são promover atividades de esporte, lazer, educação e cultura, por meio de ações coletivas em instituições públicas ou privadas. Retomando as palavras de Debert,

Os programas oferecem um espaço em que a reformulação de padrões tradicionais de envelhecimento possam ser uma experiência coletiva, e participar deles ativamente significa viver intensamente uma nova etapa da vida, um momento propício para a exploração de identidades e de novas formas de auto-expressão (DEBERT, 1997, p. 48).

Nesse sentido, observo que as universidades públicas vêm contribuindo significativamente para que essas iniciativas voltadas para o público idoso, respeitando suas diferenças e necessidades se efetivem e fomentem as políticas públicas de saúde, segurança e participação social. A extensão universitária tem sido um campo fértil para a promoção de iniciativas voltadas ao público externo à universidade. “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissocia-

² Depoimento da autora no documentário “Envelhecimento”. Direção Gabriel Martinez. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i4cLyLdK5EA>. Acesso em: 25 set. 2020

bilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28). Logo, os programas e projetos extensionistas tem sido uma oportunidade de romper os muros da universidade e compartilhar conhecimento por meio de ações nas áreas temáticas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho.

O projeto de extensão Maturidade (En)Cena: oficina de teatro com idosos é uma dessas iniciativas, cadastrado na linha extensionista de Cultura, na Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da Universidade Federal do Tocantins. Nosso projeto busca desenvolver um trabalho pautado na prática artístico-pedagógica dialógica e humanista, tendo como base referencial os ensinamentos de Paulo Freire (1987) e Augusto Boal (2011). Neste artigo, pretende-se apresentar o projeto Maturidade (En)Cena: oficina de teatro com idosos, a fim de compartilhar brevemente seu percurso extensionista e, posteriormente, discorrer sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas ao longo da pandemia com os idosos participantes. A proposta pautou-se no trabalho com as memórias de infância, a fim de estimular o compartilhamento de histórias de vida e o protagonismo desses atores sociais.

Maturidade (En)Cena: oficina de teatro com idosos

O projeto Maturidade (En)Cena é uma ação extensionista promovida pelo curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins – *campus* Palmas. O seu objetivo principal é o desenvolvimento de práticas teatrais com idosos, por meio de oficinas, montagens e circulação de espetáculos. Atualmente, o projeto integra o programa UFT em Movimento, cujo propósito é a promoção da qualidade de vida nos *campi* universitários da Universidade Federal do Tocantins. Por isso, é importante ressaltar que são também objetivos do projeto a promoção da qualidade de vida do idoso, por meio da prática teatral, bem como o fomento ao envelhecimento ativo e às práticas de participação social. Dessa forma, por meio da interface entre arte e qualidade de vida, o projeto de extensão Maturidade (En)Cena vem buscando desenvolver uma prática dialógica com os idosos envolvidos em suas ações.

As oficinas de teatro com os idosos são desenvolvidas em dois espaços da cidade de Palmas, o *campus* universitário e o Parque Municipal da Pessoa Idosa Francisco Xavier de Oliveira. Participam das atividades oferecidas pelo projeto cerca de 30 idosos; 15 em cada turma, com faixa etária entre 60 e 80 anos. As oficinas são desenvolvidas uma vez por semana e envolvem também acadêmicos do curso de Licenciatura em Teatro, que atuam como monitores das práticas desenvolvidas no projeto. Dessa forma, o espaço funciona também como uma oportunidade de iniciação à docência no ensino não formal, uma vez que privilegia o protagonismo do estudante nas ações extensionistas.

As oficinas oferecidas aos idosos buscam desenvolver a prática teatral por meio de improvisações, atividades lúdicas, contação de histórias, jogos dramáticos e teatrais,³ entre outras atividades que venham ao encontro da prática dialógica e humanista e se aproxime de suas histórias

3 Tanto o Jogo Teatral, de Viola Spolin, como o jogo dramático francês de Jean-Pierre Ryngaert, são modalidades de jogos que se caracterizam por regras precisas. Os jogadores precisam formular e responder a atos cênicos mediante a construção física de ação, espaço, fala, entre outros elementos. Essa ação é resultado das relações estabelecidas entre os sujeitos e seus parceiros e também com o espaço onde se encontram no instante do jogo. Tal construção é marcada por uma intencionalidade, mas também é atravessada por fatores aleatórios (PUPO, 2005 *apud* SILVA, 2019).

peçoais e de seu contexto sociocultural. Assim, privilegia-se a criação coletiva e colaborativa ao longo das montagens, a fim de oportunizar ao grupo o protagonismo de suas histórias e das práticas vivenciadas ao longo das oficinas que, muitas vezes, ganham a cena. Por isso, a montagem teatral a partir de textos prontos não têm sido uma prática do projeto, que já realizou duas montagens ao longo desses quatro anos: *O Auto de nossas Marias* (2016) e *Ser Velho* (2018). Ambas as montagens buscaram nas histórias dos integrantes do grupo e nas improvisações em sala de aula o ponto de partida para a criação dramatúrgica e a encenação teatral.

O *Auto de nossas Marias* colocava em cena a história de Maria, uma jovem moça, filha de camponeses, moradora do antigo norte goiano. Descendente de família pobre, precisava trabalhar na lavoura para ajudar a família, o que deixava a moça descontente e sonhadora por um casamento com um fazendeiro rico da região. De tantas promessas, Maria conseguiu o que queria, casou-se com um fazendeiro rico e teve vida boa, ao lado de uma grande família, rodeada por 21 filhos. No entanto, o marido gostava de farra e jogatinas, enquanto Maria ficava em casa com a criançada. Eis que um dia, numa dessas farras, o fazendeiro foi acometido por um infarto fulminante e Maria ficou viúva aos 35 anos. O espetáculo traz a vida de muitas mulheres e a opressão sofrida diante de uma sociedade patriarcal. As dificuldades vivenciadas pela protagonista são comentadas pelo coro, composto em sua maioria por mulheres e que, ao longo da peça, canta e dança a vida de Maria.

O outro espetáculo, intitulado “*Ser Velho*”, teve início a partir de exercícios realizados nas oficinas com o uso de metodologias do arsenal do Teatro do Oprimido. Para tanto, foram utilizadas técnicas do Teatro-Jornal, Teatro-Imagem e Teatro-Fórum, além dos jogos e exercícios do Teatro do Oprimido.⁴ Quando surgiu a proposta de montar um novo espetáculo, os idosos ressaltaram suas expectativas quanto ao que seria abordado nessa nova empreitada. Nas discussões, havia como principal intenção colocar em cena suas percepções acerca do que é “ser velho” na sociedade contemporânea. Nesse sentido, as questões levantadas iam desde os preconceitos sociais e abusos familiares vivenciados por eles, ou descobertos pelos noticiários, a relatos de superação e quebras de preconceitos. A partir disso, o espetáculo foi sendo construído com base em cenas curtas, criadas durante as oficinas, por meio de improvisações.

Portanto, as oficinas e espetáculos que apresentamos brevemente, constituem parte das ações que vêm sendo desenvolvidas pelo projeto de extensão *Maturidade (En)Cena: oficina de teatro com idosos ao longo dos quatro anos de sua realização*. Trata-se de práticas que têm buscado suas referências em processos teatrais desenvolvidos em comunidades, dado o seu caráter pedagógico, e perseguindo uma prática cada vez mais pautada no coletivo e no colaborativo, a fim de definir-se como uma ação dialógica cujo foco sejam os idosos.

Teatro com Idosos em tempos de pandemia

Com a pandemia da COVID-19, o novo Coronavírus,⁵ fomos apartados dos encontros e obrigados a nos refugiar em nossas casas em nome da saúde individual, coletiva e do bem comum.

4 “No Teatro Imagem, dispensamos o uso da palavra – a qual, no entanto, reverenciamos! – para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. [...] O Teatro Jornal – doze técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais – consiste na combinação de Imagens e Palavras revelando, naquelas, significados que, nestas, se ocultam” (BOAL, 2011, p.18).

5 “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida

Diante disso, tivemos que suspender nossas oficinas semanais e cessar os encontros por meio do teatro. A princípio, tudo parecia estranho, um vazio habitava o nosso grupo, a distância que nos separava fazia apertar a saudade que sentíamos dos nossos companheiros e das aulas de teatro. Muitos idosos enviavam mensagens reclamando e demonstrando a tristeza de estarem distantes. Por outro lado, a coordenadora e os bolsistas também sentiam saudade, mas precisavam animar o grupo e demonstrar que, mesmo longe, estávamos juntos para passar por esse momento tão difícil.

A emergência de uma situação nova e tão complexa nos colocava desafios a cada dia, fazendo aflorar, muitas vezes, o desespero de não saber como lidar com os atropelos de notícias, inovações e angústias. Ainda assim, tínhamos em mente que o principal objetivo do projeto, naquele momento, era manter os vínculos com os idosos, a fim de fornecer-lhes o suporte emocional necessário ao longo da quarentena. Importante considerar que a manutenção desse vínculo era uma forma de manter vivo também o nosso grupo de teatro, tendo em vista a nossa premissa colaborativa.

Para tanto, criar formas de amenizar a distância se colocava como a ação primordial diante daquela situação tão desafiadora. Observo que isso nos foi demandando um certo tempo, demonstrando que a adaptação é algo bastante processual, principalmente, quando nos referimos ao teatro. Por ser uma arte do encontro, podemos observar que o teatro vem encontrando mais dificuldades para se reinventar em meio à pandemia, uma vez que, mesmo fazendo uso das tecnologias disponíveis e buscando formas de se adaptar ao que insistem em chamar de “novo normal”, há que se considerar que a mediação por tecnologias e a tela que nos impede de chegar mais próximo do que acontece na presença do ator, nos faz questionar se o que estamos vendo pode ser chamado de teatro.

Sendo assim, compreendemos que nosso trabalho deveria, praticamente, retornar ao início de um processo de constituição de um coletivo, mas agora virtual. Logo, fortalecer os vínculos com o grupo e manter as pessoas acolhidas foi o ponto de partida para retomar o trabalho. Aproveitando o grupo já criado no aplicativo *WhatsApp*, iniciamos nossas ações com mensagens de acolhimento diárias e envios de vídeos com declamação de poemas semanais, a fim de despertar a alegria e o desejo de participação do grupo nas conversas via *WhatsApp*. Ainda assim, boa parcela do grupo não respondia às nossas intervenções. Com o passar dos dias e a extensão do isolamento, o grupo virtual tornou-se nossa principal fonte de comunicação e, a partir do aplicativo, íamos lançando propostas aos idosos que, ainda em menor proporção, correspondiam. As proposições eram declamação de poemas, imagens do cotidiano e pequenas narrativas sobre a quarentena. Tínhamos poucas contribuições, apenas alguns idosos respondiam as mensagens e correspondiam à proposta. Outros chegavam a comentar, mas não realizavam as ações. Aos poucos, com o compartilhamento de vídeos, fotos e áudios, percebemos que a pouca aproximação e domínio da tecnologia poderia ser um dos grandes impeditivos para a realização das ações por parte dos idosos.

Percebendo essa dificuldade, avaliamos que seria importante dar um suporte a eles acerca de instruções básicas no manuseio das tecnologias, e, assim, procedemos. A cada proposta avaliávamos o que era bem recebido pelo grupo, o que podia ser um obstáculo e o que não fora bem aceito. Assim, fomos traçando nossas táticas de aproximação de ações que viessem ao encontro

peessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório”. Fonte: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> . Acesso em: 14 set. 2020.

dos interesses dos idosos e pudesse atingir o público em geral, haja visto que não podíamos chegar até eles por meio de nossos espetáculos. A partir disso, surgiu a ação “Memórias de Infância”, cujo objetivo era a produção de vídeos com narrativas de diferentes pessoas sobre lembranças de momentos vivenciados na infância. A divulgação dos vídeos se daria em forma de série na conta oficial do Instagram do projeto “@maturidadeencena”.

A proposta foi bem acolhida pelo grupo de idosos que, saudosos, começaram a lembrar e comentar momentos de suas infâncias no grupo virtual. Até que uma senhora enviou o primeiro vídeo contando sua história e chamou nossa atenção. No dia seguinte uma outra senhora enviou outro vídeo, também contando suas memórias e a partir deles iniciamos uma campanha pelas redes sociais, convidando as pessoas a nos contar suas memórias de infância. A princípio, não tivemos muita adesão por parte do público externo nem quanto aos idosos, as memórias ainda ficavam restritas aos comentários do grupo. Intensificamos nossas chamadas e iniciamos as postagens dos vídeos no *Instagram*; aos poucos, o público e os idosos foram aderindo à ideia de contar suas memórias e tivemos cerca de 30 participantes, cujas histórias foram distribuídas em 20 episódios da série.

As histórias contadas nos fazem viajar para o universo de diferentes infâncias, que guardam em suas peculiaridades retalhos da memória de seus narradores/as. Ainda assim, é possível evidenciar proximidades entre as realidades compartilhadas, uma vez que muitas se referem a um passado de vida simples. São lembranças de um tempo vivido e que, hoje, faz parte da coleção de memórias guardadas com carinho, um requinte de segredo e, em alguns casos, até um pouco de tristeza. Nessa coleção de lembranças é possível se deparar com um pouco de cada uma dessas pessoas que, expressando suas memórias, nos brindam com pedacinhos de vida. Tais pedacinhos vão se entrelaçando em outras lembranças e desencadeando outras histórias que nos fazem rememorar os momentos da infância vivida.

Para Benjamin, “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (1994, p. 201). A partir das palavras do autor, podemos ressaltar que a escolha de uma ação dessa natureza buscou também privilegiar a experiência das pessoas envolvidas no projeto, principalmente, os mais velhos, de modo a ressaltar a importância de suas histórias de vida e a riqueza de sua experiência para a sociedade. Diante disso, ao compartilharem suas experiências, os narradores e ouvintes iam se alimentando das histórias contadas e, assim, uma rede de memórias se formou.

Desse modo, nessa rede de memórias pudemos acessar diferentes realidades e adentrar no universo das histórias de vida, por meio do relato de seus narradores, de vídeos curtos, mas cheios de experiências. Algumas das histórias contadas trazem momentos de uma infância simples vivida na zona rural, onde as brincadeiras encontravam na natureza a sua matéria-prima e lugar privilegiado. São relatos de bonecas feitas com sabugo de milho, palha de açaí e pano. Animais feitos com legumes e incrementados com folhas e varetas de bambu. Brinquedos, muitas vezes, confeccionados pelas próprias crianças, a partir dos achados no quintal da casa alimentavam as brincadeiras que ficaram marcadas na memória e ainda, hoje, fazem lembrar as delícias de uma vida simples perto da natureza.

Outras lembranças relatam os sabores da infância e os festejos da cultura popular, demonstrando a fé e a religiosidade que, desde cedo, fizeram parte da vida de algumas dessas pessoas. São festejos do interior de Minas Gerais e Goiás que acendem a memória de nossos velhos, fazendo lembrar dos passeios ao redor da praça, da devoção aos santos homenageados e das dificuldades

implicadas na locomoção até as cidades. Tais relatos, expressados com uma riqueza de detalhes, trazem imagens da manifestação da fé coletiva materializada nos festejos religiosos.

Há também as lembranças das brincadeiras de rua, onde o espaço público é ambiente privilegiado para o encontro com os amigos e reduto do brincar infantil. As histórias contadas relatam o pega-pega, esconderijo, corrida de tampinhas debaixo de chuva, carrinhos de rolimã que desciam morro abaixo e até histórias de terror contadas ao longo da madrugada do lado de fora das casas. As memórias compartilhadas fazem lembrar de um tempo em que a rua não era vista como ameaça, nem mesmo um lugar de perigo, mas, sim, lugar de troca entre as diferentes gerações.

O tempo da escola também foi lembrado pelos narradores/as. Imagens das primeiras letras aprendidas e das dificuldades enfrentadas com os bravos professores fizeram parte das memórias de infância. A imagem da escola também está marcada na vida dessas pessoas de distintos modos, como espaço de carinho e aprendizagem, como espaço de difícil acesso, onde não foi possível chegar, ou mesmo como lugar de opressão, em que professores exerciam sobre os alunos um autoritarismo desmedido.

Entrar em contato com o universo da infância de diferentes pessoas fez com que o projeto aprofundasse o desejo de conhecer melhor as trajetórias de vida de seus participantes e, com isso, desse continuidade ao trabalho de exploração das memórias dos idosos, visando fomentar o compartilhamento de experiências e colocar em cena ou, em foco, momentos importantes de suas vidas. Diante disso, optamos por dar continuidade ao projeto, incentivando os idosos que não se sentiram à vontade para contar suas histórias publicamente, porque tiveram uma infância difícil, ou mesmo porque não gostam de se lembrar desse período da vida.

A partir disso, a fim de reunir todo o grupo e criar um espaço para o compartilhamento coletivo, retomamos nossas aulas semanais em formato *online*, utilizando a plataforma *Google Meet*. Por ela, é possível que todos se vejam, conversem e matem um pouco da saudade que estão sentindo do grupo e das aulas. Ainda não conseguimos a participação de todos os integrantes do grupo, pois alguns idosos têm dificuldades de acesso à internet ou ainda não conseguiram instalar o aplicativo para a realização das videoconferências. Apesar disso, temos feito tutoriais explicando como se dá o processo de instalação, bem como incentivado o grupo a participar, seja por *WhatsApp*, seja pelo *Google Meet*.

Nossos encontros pela plataforma virtual têm priorizado o acolhimento dos idosos e a escuta, além da criação de um espaço de interação entre eles, na intenção de fortalecer os vínculos e possibilitar as trocas. Após um momento de acolhimento, quando compartilhamos nossos sentimentos e estado diante da semana que se passou, iniciamos o nosso trabalho de troca de memórias, a fim de compartilhar nossas experiências, lançando o olhar para os retalhos da nossa história, muitas vezes esquecidos dentro das gavetas empoeiradas. Assim, numa roda de partilha, vamos contando nossas histórias e dividindo um pouco de nossas vidas com o grupo. Enquanto uma história é contada, outra vai sendo nutrida pelas palavras do narrador/a e, assim, a rede vai sendo tecida e, ao final, temos uma grande coleção de histórias que ainda não conhecíamos.

Com isso, o grupo vai se aproximando ainda mais e aqueles que não se sentiam tão à vontade para partilhar as suas lembranças vão, aos poucos, se abrindo e deixando escapar as primeiras palavras de uma história cheia de vivências que, muitas vezes, nos trazem ensinamentos para a vida presente. Como nos diz Benjamin (1994), o narrador, muitas vezes, atua como um conselheiro e suas narrativas estão carregadas de ensinamentos. Dessa forma, quando observo a interação

entre jovens e velhos no projeto extensionista, percebo como os nossos idosos nos ensinam a cada lembrança partilhada, a cada história que tiram de suas gavetas e decidem tornar públicas, seja com o grupo, seja com os nossos espectadores.

Assim, nossas histórias vão se cruzando e nossas narrativas vão se fortalecendo nas histórias contadas pelo grupo. Todo esse processo de contação de histórias e compartilhamento com o público vai fomentando a criação artística a distância, uma vez que, por meio das plataformas *online*, vamos Tateando as (im)possibilidades de dar continuidade ao nosso trabalho de modo coletivo e colaborativo, tendo como premissa a educação dialógica e humanista. Sendo assim, percebemos que o compartilhamento das memórias vem nos oferecendo um potente material dramático e lançando pistas para fortalecer a criação teatral, tendo como ponto de partida as histórias de vida dessas pessoas e dos nossos espectadores, a fim de colocar em cena as memórias despertadas nesse período de recolhimento ao espaço íntimo em tempos pandêmicos.

Últimas palavras

Promover ações voltadas para o público idoso tem sido uma iniciativa de diferentes setores da sociedade, sejam eles públicos, sejam privados. O aumento da população idosa no mundo é um fenômeno que exige atenção e lança novos desafios à sociedade. Dessa forma, possibilitar que esse público desfrute de políticas públicas que garantam um envelhecimento ativo, bem como uma velhice plena e com seus direitos garantidos é um dever de toda a sociedade. As universidades públicas, por meio das ações extensionistas têm fomentado esses programas voltados para a comunidade, por meio de projetos como o ‘Maturidade (En)Cena: oficina de teatro com idosos’, que busca, por meio do teatro, possibilitar ações de promoção à saúde e a qualidade de vida do idoso.

As oficinas de teatro são um espaço propício para os encontros coletivos, a participação ativa e a criação colaborativa entre idosos e jovens universitários. Por meio de diferentes atividades, os idosos dão lugar à expressão de suas histórias e colocam em cena seus desejos e problemáticas sociais, como pudemos observar nas duas peças montadas pelo projeto. Diante disso, podemos considerar que o projeto vem buscando formas de contribuir para o protagonismo do idoso na sociedade e desenvolver uma prática pedagógica alinhada ao contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos nas oficinas de teatro.

Com a pandemia do Coronavírus, vimos que as ações do projeto foram atravessadas por diferentes obstáculos, principalmente, no que se refere à reinvenção da prática teatral com os idosos que, como se pode notar, ainda é um processo que vem sendo pesquisado pelo grupo. Apesar das dificuldades, deve-se considerar que a manutenção dos vínculos e a permanência do grupo foi um dos principais objetivos para a continuidade do projeto em modo *online*. Diante disso, o que vimos é uma proposta de reconhecimento do grupo enquanto coletivo e a busca de ações que fomentem essa troca. Logo, o trabalho com as memórias de infância nos mostra o desejo de se conhecer um pouco mais o outro e aproximar-se dele, bem como possibilitar que cada um se aproxime de sua própria história e compartilhe com o grupo.

Em um momento que somos forçados a passar mais tempo em nossos lares, em alguns casos, rodeados pelos familiares, muitas vezes, somos impelidos a retornar às nossas memórias e lembrar de momentos que foram significativos em nossas vidas. A ação promovida pelo projeto busca explorar essa rememoração da vida e lançar foco para as histórias de cada um, a fim de fomentar o protagonismo desses sujeitos comuns, por meio de breves vídeos que contam suas histórias.

À vista disso, é possível dizer que, ao protagonizar essas histórias e pessoas, buscamos dar visibilidade a essa parcela da população, que cresce a cada dia, mas, em algumas instâncias, ainda permanece invisível. Diante disso, ao discutir a prática teatral com idosos, desejamos desmistificar os estereótipos atribuídos à velhice, a fim de afirmar a potência desse período da vida e realçar as suas peculiaridades e a diferença de cada idoso, reafirmando a pluralidade da velhice.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas.** v. 1. 5. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas políticas.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso.** 3ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

DEBERT Guita Grin. A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. **Rev. Bra. Cienc. Soc.**, v. 12, n. 34, p. 39-56, jan. 1997.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OPAS. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde.** Tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

PUPO, Maria Lúcia S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

SILVA, Renata P. **Por um teatro da escola: táticas e minoridades ao rés do chão.** Orientadora: Carminda Mendes André. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, São Paulo, 2019.

AS MULHERES QUE ME COMPÕEM: CONVERSAS SOBRE (MINHA) POÉTICA

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio¹

Encontros, Afetos, Inspirações

Como se fez e segue se fazendo minha poética? Essa foi a pergunta que esteve por trás e em certo segredo, até agora, durante a idealização dos Seminários de Arte, Educação e Psicologia. E é sobre isso que versa este texto: como entendo a noção de poética nas práticas docentes em Arte. Esses Seminários coordenados por mim, quatro até a escrita deste texto, são parte das atividades de extensão promovidas pela Licenciatura em Teatro, com a realização do Laboratório de Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento, ambos da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no período de pandemia, em que as atividades docentes regulares da UFT se mantiveram suspensas.

Ter aquela pergunta como referência me fez escolher pessoas e textos para debater com quem se inscrevesse para os Seminários. Divulgação, inscrição e realização *online*, por meio de plataforma digital, permitiram que pessoas de todos os estados brasileiros, do Distrito Federal e de fora do país participassem ativamente. Nas quatro edições dos Seminários, foram mais de 300 inscrições. A proposta foi conversar sobre poéticas, estéticas e ensino de Arte, desde experiências práticas, que de algum modo se revelavam em textos científicos, e que nos permitissem adentrar o campo dos processos psicológicos complexos em contextos de feitura e apreciação no campo das Artes.

Enquanto discutíamos conceitos e experiências, com fins de que pudéssemos avançar nos estudos a respeito da importância das poéticas pessoais na educação, eu revisitava meu próprio percurso de constituição da minha poética pessoal. Como isso se dava? Eu convidei pessoas para participarem comigo de encontros específicos dos Seminários, para lermos juntas² seus textos, ouvirmos suas histórias, e conversarmos sobre aquilo que nos capturava nos e dos processos. Já de início, quando refletia sobre quem eram as pessoas que influenciavam meu percurso constitutivo como professor, pesquisador e artista, me dei conta de que, em sua maioria, eram pessoas que se reconheciam como mulheres. Disso veio um primeiro aspecto dos Seminários: foram elas que ocuparam os tempos, textos e experiências dos Seminários. Ao mesclar textos próprios com textos

1 Juliano Casimiro de Camargo Sampaio é professor da Licenciatura em Teatro, da Licenciatura em Música (EaD) e da Pós-graduação em Letras da UFT; professor colaborador do Laboratório de Interação Verbal e Construção de Conhecimento, do Instituto de Psicologia da USP; editor-chefe da Revista Teatro: criação e construção de conhecimento; coordenador do Laboratório de Pesquisa em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC-UFT); vice-presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil (Gestão 2019/2021). Licenciado em Teatro (Faculdades Mozarteum); Bacharel em Artes Cênicas (UNICAMP); Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Psicologia (USP); Pós-Doutor em Educação (UNICAMP).

2 Assumo a palavra pessoa como referência para a constituição de gênero no texto, de maneira que todas as palavras que necessitem de determinação de gênero estarão no texto no feminino, com vistas a alguma destituição de gênero.

das convidadas e outros textos de autoria feminina, constituiu-se o baú das histórias e a tessitura dos fios conceituais, cujas reflexões em curso apresentarei no decorrer deste texto.

Participaram comigo do Seminário pessoas que me influenciaram e me inspiraram de maneiras muito diferentes, cada uma com sua particularidade, mas todas importantes para como me reconheço, hoje, como pessoa que pesquisa, cria e trabalha com educação e Arte. São elas, em ordem de participação: Marina Fazzio, Marina Pinheiro, Ana Carolina Abreu (Cataguases), Livia Simão, Iracy Costa e Luciana Hartmann.³ Evidentemente que tantas outras pessoas me influenciam e me inspiram, mas toda ação tem seu recorte, suas escolhas e suas inclinações. E, por isso, naquele momento, essas foram as pessoas que me vieram à mente para fazer parte da empreitada.

Dito isso, e antes de passar para a exposição de parte do que conversamos durante os Seminários, deixo aqui registrada a minha luta constante por fazeres científicos, educacionais e artísticos, em que as nossas afetividades possam ser presentes, declaradas e valorizadas, já que humanizam as relações. E, diferente do que pensam umas e outras, elas não comprometem a qualidade do que se produz. Isso não significa que devemos gostar de e querer trabalhar com todas as pessoas que nos cercam, em absoluto. Pelo contrário, estou dizendo para nos permitirmos trabalhar mais com as pessoas que nos inspiram e menos com as pessoas que, de algum modo, nos causam afetações negativas. Feita a campanha, passemos para a próxima etapa para que você leitora possa entender como cheguei a entender com os Seminários que poética é um ato voluntário de exploração de materialidades e situações cotidianas em direção a modos emergentes (novos), para a própria pessoa, de agir, sentir, perceber e dotar de sentido as experiências. O contexto poético é, portanto, intencionado pela pessoa, quer seja desde o início da atividade, quer seja pela tomada de consciência do processo em algum dado momento da atividade em curso.

Da experiência fazer emergir a noção de poética

“Juliano, conta uma experiência para a gente entender um pouco melhor...”, essa foi uma solicitação bastante constante da Cataguases durante os Seminários. Ela, que conhece muitas das minhas histórias e experiências, como que me devolveia para meu percurso profissional, para que todas ali pudessem refazer a caminhada comigo. Obrigado, Cataguases, por isso. E, na medida das minhas possibilidades, eu o fazia. Disso, tantas outras experiências, não minhas, mas das participantes, foram aparecendo e foram dos fios da própria vida que se teceram nossas conceituações a respeito da poética. Princípio que advogo para que esteja em tudo que fazemos, ainda mais nas práticas universitárias.

Em algum momento dos Seminários, Marina Kamei, uma das participantes, contou para nós uma das propostas de atividades que desenvolveu com estudantes na aula de Artes, durante o período da pandemia, com crianças do Ensino Fundamental, em uma Escola de Tempo Integral, do Campo, na cidade de Palmas, TO. Ela pediu que estudantes observassem, sentissem e registrassem suas experiências com o vento. Vale ressaltar que estamos falando de ventos de julho em Palmas, no Tocantins. Quem conhece sabe a presença marcante dos ventos na cidade nessa época do ano. Quando Marina aconselha e impulsiona estudantes a se verem em relação com o vento e a registrarem essas relações, ela está convocando à tomada de consciência das pessoas envolvidas a

³ Dada a afetividade envolvida e defendida por mim no fazer pesquisa, me valerei dos primeiros nomes das participantes na escrita do corpo do texto. Além disso, resalto que muitas reflexões que não compõem este texto compuseram os Seminários. Mas, por questão de foco e recorte, não apresentarei aqui todos os aspectos discutidos.

respeito de uma experiência que lhes é corriqueira. Na medida que se toma consciência e se propõe registro, da forma que à pessoa parecer viável, Marina, como mediadora, impossibilita que o automatismo da vida cotidiana anule as potências da criatividade, processo comum a muitas das nossas lidas diárias (RASLAN FILHO; BARROS, 2018). Marina convida, talvez até sem consciência de que o faz, as / os estudantes a processos de volição criativa em relação ao vento e a algum trato simbólico compartilhado no âmbito social com outras pessoas que se depararam com o vento de sempre, mas naquele momento por outra perspectiva de contato.⁴

Na medida em que o vento adentra os processos da imaginação (experiência pessoal) e o campo do imaginário (experiência social) das pessoas participantes, ele pode ser fonte de devaneios, de regulação de experiências incompletas vivenciadas no cotidiano, de modos de lidar com a realidade, questioná-la e construir outras epistemologias e, como já aponte, de se estabelecer alguma comunhão social. Quatro possibilidades que nada mais são do que as funções do imaginário (MONEYRON *et al.*, 2014) e que se dão, no mais das vezes, de modo integrador de experiências.

Vejamos, quando uma das pessoas se dedica ao vento, a senti-lo, a integrar-se e perder-se nele, e depois em registrar aquilo que lhe afeta, mas sabe também que outras pessoas estão igualmente experimentando essa experiência exótica no tocante às rotinas diárias, ela como que inicia ou mantém algum processo de pertencimento ao grupo, de modo a saber que, mesmo que a experiência seja exótica, ela é compartilhada e validada positivamente por pessoas que para ela são significativas. Em suma, ela parte de si para o mundo (vento) ao encontro do outro que com ela compartilha a experiência. Desse modo interage consigo, com o outro e com o mundo desde a dinâmica cíclica eu-mundo-outro. Acontece que, ao mesmo tempo, o registro da experiência e a própria experiência em si são novidades para a pessoa, que estabelecerá provável contato nunca antes experimentado. Assim, o que se tem é um ciclo de interação de natureza eu-mundo-eu⁵, o que propicia à pessoa alguma dimensão de diferenciação em relação a todas as outras pessoas que compartilham com ela daquela experiência.

O jogo criativo que a proposição da Marina estabelece inclui três dimensões fundamentais a meu ver, para a docência em Arte: 1) sistema de criatividade imaginária, propiciada pela dimensão exótica da experiência e ao levantamento de hipóteses. Processo que se dá ao se relacionar diversamente com algo do cotidiano, que convoca interações estranhas em relação às corriqueiras (GIRARDELLO, 2011); 2) lida com sensações de confiança, já que a experiência com o vento não oferece em princípio riscos à pessoa, e com sensações de vulnerabilidade,⁶ dada a complexidade da proposição – tornar tangível experiência da ordem dos sentidos; e 3) constituição de um código de linguagem que seja específico à experiência (SAMPAIO, 2016), para registro e compartilhamento.

Recuperemos a ideia de sentir o vento: quase invisível e ao nosso redor, ele nos toca e pelo direcionamento intencional dos nossos sentidos e consciência nos devolve ao princípio da experiência humana: somos encarnados, integrados ao mundo e sintetizadores de experiências como corpo fenomenal (NÓBREGA, 2008). A experiência proposta a respeito do vento não se vincula

4 Termo assumido na direção de Sampaio (2017a), para quem, em cada momento em que se atribui sentido e, em alguns casos, significado à experiência, de modo a integrá-la no todo das experiências de si e do mundo, se constitui contato.

5 Para saber mais sobre os ciclos de interação eu-mundo-outro e eu-mundo-eu no campo das artes, convido a leitora a conferir outro dos meus textos, intitulado: A Teatralidade de si-mesmo no Ensino de Teatro (SAMPAIO, 2017b).

6 Sobre as noções de confiança e vulnerabilidade na criação artística, sugiro que você leitora confira Sampaio e Gonçalves (2017).

a lidar com o ausente, mas, sim, com o invisível ou invisibilizado da / na experiência cotidiana. O vento sempre esteve ali com aquelas pessoas, mas nem sempre as pessoas estiveram ali com o vento. E nessa dinâmica a poética pessoal vai se estabelecendo não como o trato com o ausente, mas, sim, com o trato com os invisíveis da e na vida cotidiana (PINHEIRO *et al.*, 2019). Por isso, Marina devolve as materialidades do mundo às pessoas, chamando-lhes a atenção para que se detenham, para que se permitam estar com, junto de, voluntariamente, por meio da criação. Ela, de algum modo, devolve as pessoas para elas mesmas, já que fazem parte do tecido de mundo que as envolvem e que elas ao mesmo tempo constituem.

Desviemos rapidamente os ventos para outra narrativa.

Durante sua participação como convidada nos Seminários, Livia Simão nos dá acesso, por meio de seu texto (SIMÃO, 2014) e de sua apresentação oral, à narrativa de uma pessoa que se perde em um lugar conhecido para si e atribui essa situação (perder-se) à uma intervenção do Curupira. Livia reconhece nessa narrativa a presença de uma experiência inquietante, ou seja, aquela que de alguma maneira rompe com as expectativas da pessoa, desestabiliza suas ações corriqueiras e a impulsiona em direção a modos diversos de elaboração afetiva e cognitiva da experiência.

Convido você leitora a fazer um paralelo entre a experiência de perder-se e buscar sentido para a experiência e no encontrar-se com o vento e igualmente dar sentido à experiência. Nos dois casos, o rompimento das ações corriqueiras emerge naturalmente para cada uma das pessoas envolvidas. Na situação com o Curupira, a pessoa sente-se instigada afetiva e cognitivamente quase que em decorrência da situação. Já no caso do vento, a instigação pode se instaurar na medida da disponibilidade da pessoa para a situação proposta. E aqui se destaca um traço importante da minha ideia de poética: uma experiência inquietante para si e em que a pessoa realiza imersão voluntária, mesmo sem saber, e quase sempre não o sabe, o que é a experiência. É preciso dizer que, na minha acepção, não é porque uma pessoa se disponibilizou a estar com o vento que a poética é uma consequência garantida. Nem sempre voluntariar-se implica inquietar-se ou experimentar-se diversamente de modo a fazer emergir para si alguma novidade na experiência com o mundo. Mas, então, de que valeria em uma aula de arte propor uma experiência que não instaura poética?

Ana Carolina (Cataguases), com sua participação nos Seminários, nos dá uma pista de como podemos responder à questão que coloquei no parágrafo anterior. Ao narrar suas experiências de imersão artística no Peru com o grupo Yuyachkani, chama nossa atenção para a necessidade de se propiciar a si e para a outra pessoa (quando somos mediadores em arte) processos de acumulação sensível para que nossas percepções, memórias e afetações se ampliem (ABREU; ZAMARIOLA, 2019). Acumulação sensível, na direção do que nos apresentou a Cataguases, é uma necessidade diária para quem quer instaurar poéticas. Estar com o vento, então, será para algumas pessoas processo de acumulação sensível, para outras, instauração de poéticas pessoais e, para as demais, uma atividade “bem sem graça, sem sentido” a que não farão adesão. A proposição da Marina não está isolada de todas as outras sugestões socioculturais. Ela se integra a elas. E é daí que muitas respostas possíveis podem emergir. Reconheço, desde as proposições da Livia durante os Seminários que, nessa relação de integração, não podemos esquecer que há antecedência do mundo ao Eu e precedência do Eu ao mundo (SIMÃO, 2014). Ou seja, o vento existe antes e independentemente de mim. Eu existo com o vento, no campo da poética, na medida em que me disponibilizo a ele.

Quando pensamos especificamente no registro da experiência, como solicitado pela Marina, a antecedência pode ser reconhecida nas tradições e técnicas para tal ação (o mesmo se dá na criação de um objeto ou fenômeno de arte). Com relação à precedência do Eu durante o registro, devemos considerar que, entre as muitas formas possíveis de registro, cada participante o faz a sua maneira. Poética, como novidade, e Tradição, como o já sabido, não são aqui excludentes, portanto. Pelo contrário, a tradição torna a poética possível, enquanto esta atualiza aquela.

Pelo o que expus até aqui, sinto-me à vontade para afirmar que estar com o vento é uma relação de intimidade, bem como recusar a experiência também o é. A intimidade que está dada no encontro de si com o vento envolve imaginação e criatividade nas relações diferentes de si com o mundo em relação ao cotidiano, para supor possibilidades de existência e instaurá-las como experiência. A intimidade que a poética convoca, portanto, é um convite para o convívio: estar consigo mesmo, cuja experiência é problematizada por um dispositivo de criação. Dispositivo esse que, no caso do vento e das aulas de Arte, é proposto por uma terceira pessoa.

O ponto crucial que esse momento das reflexões nos leva é entender que a minha poética se faz e só é possível de se fazer integrada a minha história. Ela envolve recuperar-me a mim, voluntariamente, na medida que recupero para mim as coisas do mundo; instaurar significações moventes para minhas experiências e atualizar tantas outras. De alguma forma, não há essa poética de que falo sem nosso encontro com nossas histórias silenciadas, aspecto que Cataguases (ABREU; ZAMARIOLA, 2019) trouxe para os seminários, desde sua experiência com o grupo Yuyachkani: Os motivos para o silenciamento são os mais variados possíveis e podem envolver desde automatismos e maneirismos cotidianos até contextos sociais e políticos agressivos e danosos.

O que a poética faz, nesse sentido, é mover e atualizar modos de subjetivação e de dar novos sentidos às nossas existências, como bem nos apresentou Marina Fazzio (SIMÃO; SAMPAIO, 2018), a respeito das suas discussões sobre a relação entre descolonialidade, corpo e criação artística. Trata-se de ter tempo, espaço e condições de estar consigo mesma e para si mesma, para que cada uma possa reconhecer como está se constituindo desde as mais variadas relações sociais e de poder e como está instaurando e validando diversas relações para que outras pessoas se constituam a si mesmas. A sutileza da proposição da Marina em relação ao vento encontra eco na fala da Iracy durante os Seminários: “Nossas escolhas de repertórios, técnicas e obras podem ser tão excludentes quanto os discursos contra os quais batalhamos todos os dias”.

Acrescento a esse conjunto de possibilidades excludentes os muitos dispositivos de criação que mais afastam pessoas da poética do que as aproximam dela. O vento está para todas, ainda que até então invisível para algumas e, dessa forma, a poética torna uma possibilidade particularizante para cada uma. É de suma importância que você leitora não associe estar visível com o órgão da visão. Estou aqui advogando a favor da capacidade da construção de imagens interiores, na mesma direção de que Marina Pinheiro afirma desde Bavcar. Ser cego não impede o fotógrafo de se povoar com imagens que ele chama de visões interiores (PINHEIRO *et. al.*, 2019). Na direção do que Marina (Pinheiro) evidenciou para nós em sua fala e texto a respeito da fotografia na obra de Bavcar, não me interessa na proposta da Marina (Kamei) a capacidade de registrar a experiência com o vento como um dado externo a cada participante. Interessa a mim essa capacidade de se povoar com imagens de si e do vento, em um processo de acumulação sensível, como ato responsivo e tomada de posição frente ao apelo poético da experiência de si com o vento e do vento ele próprio. O registro é mais uma forma de convidar as pessoas a povoarem-se. Mas ele é também um instrumento de mediação e transformação da experiência para e pela pessoa que registra, que

envolve método, instrumento e criação de dados sensíveis. Esses são aspectos e dinâmicas imprescindíveis na mediação docente em Arte para a constituição de poéticas pessoais.

Mas as poéticas pessoais, como bem nos lembrou Luciana em sua fala e texto (HARTMANN, 2017) não devem ser possibilidades apenas para estudantes. Nós professoras devemos também pensar a prática docente como invenção. Ao escolher deslocar-se de sua prática mais corriqueira em sala de aula, impulsionada pela situação pandêmica de 2020, Marina também se inquieta e se descentra de si, para buscar formas menos excludentes de se manter a docência em Arte, mesmo que ela e estudantes não ocupem naquele contexto o mesmo espaço ao mesmo tempo. A comunhão que ela propõe entre ela e estudantes é, para mim, princípio fundante da ideia de docência como invenção de si, no campo da poética. A poética pessoal para a professora e para estudantes, no caso do vento, caminha na direção de possíveis ainda não identificados até o momento da experiência: mundos possíveis, ou seja, relações de si com o mundo que tornam facetas do mundo possíveis – a professora como mediadora não tem necessidade de encerrar em si as “verdades do e sobre o mundo”; modos de subjetivação possíveis, ou seja, como percebo a mim no mundo, como registro a experiência e como configuro os sentidos e significados da experiência.

Por fim, assumo aqui, ainda na direção das proposições da Luciana, as crianças como produtoras de culturas, em que se insere a professora e com elas negocia sentidos e significados processuais para e da experiência com o vento, bem como assumo a professora como operadora dialógica de culturas, enquanto estruturas, que permitem os registros e compartilhamentos da experiência. Isso se dá de modo a garantir o mínimo de experiência na e com a tradição para que estudantes sejam capazes de acessar métodos e instrumentos possíveis para a criação de dados sensíveis. A observação atenta da Marina quanto aos princípios da atividade a respeito da escolha dos dispositivos de criação, tende a evitar endo exclusões. Esses, como nos alertou Iracy Vaz, durante os Seminários, são processos que, pelos modos de operação das mediadoras, acabam por inviabilizar a participação de pessoas que, no todo da atividade, estão inseridas, mas que não são capazes de consumir certos enunciados ou parcela deles por falta de condições para tal. A endo exclusão trata da impossibilidade de participação por razões involuntárias em parte do processo. Já a exo-exclusão compreende a impossibilidade de participação no processo como um todo. Um e outro processo de exclusão devem ser evitados na busca por poéticas pessoais, já que a poética deveria carregar em uma dimensão democrática e sociopolítica em prol do acesso às experiências de criação em Artes.

Poéticas, perguntas e práticas docentes em Artes

Como deve ter observado a pessoa leitora deste texto, minha intenção passou longe de fazer qualquer explicitação e/ou análise crítica de como a noção de poética se construiu e se sustenta na literatura especializada. Permiti-me neste texto dizer como eu penso poética nas minhas práticas e escritas, desde experiências de criação em Artes e em diálogo com pessoas que me inspiram. Evidentemente que é possível, a partir de agora, fazer aquela incursão mais teórica. Mas não aqui, neste artigo.

Interessa a mim, mais fortemente, após o que apresentei, que você, leitora, e, quiçá professora de Artes, pense sobre a poética na sua sala de aula de Artes. Sugiro que você se faça algumas questões: o que eu, professora, entendo por poética? Como estou criando campo para que essa poética se instaure para e com as/os estudantes? Como meus dispositivos para a poética podem

ser excludentes? O que posso fazer para eliminar as exclusões, considerando os grupos com que trabalho?

E que tal agora você leitora ir em busca do vento? Senti-lo e problematizar suas relações com ele ou com a ausência dele, se for o caso. Registrar suas experiências e depois produzir obra de arte inspirada e articulada à sua experiência sensível. Quem sabe depois do vento, procurar a água, a terra, o fogo, os cheiros, os gostos, as formas, as cores, os volumes e se permitir estar no mundo com e pelos sentidos prioritariamente, ainda que por tempos determinados. E se depois de realizar a sua própria acumulação sensível, da sua experiência com a poética pessoal que lhe seja possível nesse momento e das produções em Artes que você venha a realizar, você se torne uma das artistas sobre quem você conversará com suas e seus estudantes em sala de aula. Ter por perto alguém que está em busca de ampliação de sua poética pessoal, acompanhar processos, dificuldades, potencialidades e resultados pode ser muito inspirador para que outras pessoas (estudantes, por exemplo) também o façam.

Nessa direção, lembro de uma vez em que me chamaram para fazer uma fala a respeito da importância das Artes na formação das crianças, em um projeto da prefeitura municipal de Palmas, TO. Naquela ocasião a ideia da organização era que eu conversasse com responsáveis pelas/os estudantes do projeto a respeito da importância das experiências poéticas para a formação cidadã. Diante da audiência, que apoiava enfaticamente a ideia da importância das poéticas para a formação pessoal, questionei às pessoas adultas ali presentes, quem daquelas pessoas dedicava algum tempo da sua semana para apreciar o pôr do sol. Menos de 20% das pessoas presentes responderam positivamente à pergunta. Ao que me lembro de reagir com uma fala equivalente a: “Como vocês querem inspirar crianças a se dedicarem a momentos poéticos, quando vocês adultas deixam passar despercebido esse pôr do sol, aqui de Palmas-TO que é considerado um dos mais bonitos do país?” Me lembro de ter narrado essa história durante os Seminários. Isto porque também nós professoras apartamos a poética da nossa vida, com alguma frequência, mesmo quando advogamos a favor dela na formação das / os estudantes com quem trabalhamos. Que tal mudarmos isso?

Referências

- ABREU, Ana Carolina Fialho; ZAMARIOLA, Paola Lopes. Laboratórios abertos: Encontros artístico-pedagógicos com o grupo Yuyachkani. **Urdimento**. Revista de Estudos em Artes Cênicas, [S.l.], v. 3, n. 36, p. 35-45, dez. 2019.
- GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, ago. 2011.
- HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan.-abr., 2017.
- MONEYRON, Frédéric; RENARD, Jean-Bruno; LEGROS, Patrick; TACUSSEL, Patrick. **Sociologia do imaginário**. Porto Alegre: Sulinas, 2014.
- NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, ago. 2008.

PINHEIRO, M. A.; BRECKENFELD, T. F. M.; LYRA, M. C. D. P. Processos criativos e imaginação: O trabalho de Bavcar como metáfora sobre a condição dialógica da psique. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 30-48, dez. 2019.

RASLAN FILHO, Gilson Soares; BARROS, Janaina Visibeli. Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1499-1514, out. 2018.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **A Constituição do ser(ator)**. Palmas, TO: EDUFT, 2017a.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. A teatralidade de si-mesmo no ensino de teatro. **Repertório**, Salvador, ano 20, n. 29, p. 233-257, 2017b.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; GONÇALVES, Amanda Diniz. Experiência Corporal Estética: A emergência de novas ações simbólicas no trabalho do ator. **Moringa – artes do espetáculo**, v. 8, n. 2, p. 109-124, 2017.

SIMÃO, Livia Mathias. **Semiose e Diálogo**: para onde aponta o construtivismo semiótico-cultural? Em: Maria Thereza Costa Coelho de Souza (Org.). **Os Sentidos de Construção**: o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 13-24.

SIMÃO, Marina Fazzio; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Corpo e Descolonialidade em Composição Poética Cênica. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 665-690, Dec. 2018.

CONTAR PEQUENAS PERFORMANCES, MENSURAR A EXTENSÃO DE UM PROCESSO DE PESQUISA-DOCÊNCIA-CRIAÇÃO

*Thaise Luciane Nardim*¹

*Maria Clara Novais*²

*Flávio Rabelo*³

Thaise conta: Pequenas Performances Para Isolados – Arte do Bem Para Mundos possíveis é um projeto que nasceu na tentativa de superação de algo que eu sentia como um fracasso. Quando da paralisação das atividades de ensino presenciais em nossa universidade, por duas semanas tentamos investir em atividades *online*, até que a interrupção também dessas atividades fosse aprovada pelo conselho superior da universidade. Durante as duas semanas de tentativas, tendo ciência de que os estudantes matriculados nas disciplinas pelas quais eu era responsável – Interpretação e Performance – não tinham acesso facilitado a computadores e redes de internet robustas, busquei desenvolver atividades utilizando exclusivamente o *WhatsApp* como meio de comunicação. Eu tinha experiência prévia em fazer uso do aplicativo como uma espécie de Ambiente Virtual de Aprendizagem, então não foi propriamente na questão do planejamento ou das técnicas de ensino que encontrei dificuldades, mas, sim, na promoção de motivação: os estudantes relatavam desânimo, intensa ansiedade, desmotivação e desinteresse pelo conteúdo, outras questões de saúde mental. A cada dia que passava, suas interações traziam mais tensões nesse sentido, além de irem mingando em número. Eu me sentia como um palhaço muito esforçado, que busca nas mangas e em seus armários e arquivos todas as táticas possíveis para animar um público lúgubre e que, frente a uma sucessão de insucessos, já não consegue disfarçar a própria tristeza e a exaustão.

Assim que findaram as duas semanas de experimento, com o encerramento de todas as atividades letivas, nosso colegiado deliberou por investirmos nossa carga horária docente em atividades de caráter extensionista. E, frente a essa demanda, o que me ocorreu de imediato foi que eu gostaria de fazer algo que tivesse um caráter quase de autoajuda, a despeito de todas as críticas que eu tendo a manter com relação a esse gênero literário. Eu sentia a necessidade de movimentar algo que pudesse promover alguma alegria no dia a dia dos participantes – mas nada que se aproximasse daquela alegria mórbida do palhaço esforçado.

-
- 1 Pesquisadora dos entrecruzamentos e contaminações entre ensino, pesquisa e criação artística, articulando prática em arte da performance à atuação na formação de professores. Pesquisadora-docente-artista na Universidade Federal do Tocantins (UFT), lotada no curso de Licenciatura em Teatro. Doutora em Artes da Cena (2017), Mestre em Artes (2007) e Bacharel em Artes Cênicas (2002) pela UNICAMP e Especialista em Arte/Educação e Tecnologias Contemporâneas (2012) pela UnB. Publicou “Rabiscar língua com cacos de floresta: escrever e performar em pesquisa-docência-criação” pela EdUFT
 - 2 Estudante de Licenciatura em Teatro pela UFT. É formada em Engenharia Agrônoma e Licenciatura em Ciências Agrárias pela ESALQ/USP. Atua enquanto Indigenista junto às comunidades indígenas do Tocantins. Estudante, mãe, servidora pública, artista em construção.
 - 3 Doutor em Artes da Cena (2014/UNICAMP/FAPESP). Mestre em Artes (2009/UNICAMP/FAPESP). Graduado em Licenciatura em Artes Cênicas Teatro (2006/UFAL). Artista Transdisciplinar. Tem experiência nas Artes Cênicas e Visuais, transitando entre teatro, dança, performance e audiovisual. Artista sócio-fundador do Cambar Coletivo. Artista pesquisador integrante do Núcleo Fuga

A primeira oferta desse “misto de oficina e obra de arte” foi cadastrada e divulgada por meio da Plataforma Evento da UFT. Dela, participaram 76 pessoas inscritas, além de sete pessoas que pediram inclusão nos grupos de *WhatsApp*, posteriormente ao início da ação e que, com isso, não tiveram inscrição na plataforma. Durante a realização da oferta, que aconteceu durante 30 dias entre os meses de maio e junho de 2020, recebi o convite da unidade Avenida Paulista do SESC São Paulo para que o projeto integrasse a sua programação. Após negociações, a unidade promoveu duas ofertas da ação, cada uma com 30 dias de duração, entre julho e setembro de 2020. Na primeira delas, foram disponibilizadas 100 vagas e, na segunda, 120 vagas.

Copio, abaixo, o *e-mail* de início enviado aos inscritos nas três ofertas. Trata-se da versão enviada quando do início da terceira oferta, constando alterações que comentarei na sequência. Nele está sistematizada todo o modo de funcionamento da ação, que é o que quero agora dar a ver às pessoas leitoras. A disposição gráfica da mensagem foi alterada para atender à formatação deste volume:

Thaise conta: *e-mail* de início

Olá! Você está recebendo este e-mail porque se inscreveu em Pequenas Performances Para Isolados – arte do bem para mundos possíveis, uma ação que mescla os formatos de oficina e ação coletiva em arte e que está sendo oferecida na programação do SESC Avenida Paulista de 20/08 a 18/09. Seja muito bem-vinda, seja muito bem-vindo!

Quem escreve é Thaise, artista propositora da ação. Eu, junto à equipe do Sesc Avenida Paulista que trabalha por essa realização e também junto ao performer Flávio Rabelo, colaborador da ação, espero que essa mensagem encontre você com a boa-saúde-possível neste momento. Saúde e segurança para os nossos, e que possamos nos juntar para construir alguns momentos de alegria.

O QUÊ É? Pequenas Performances Para Isolados é uma oficina, mas é também uma ação artística coletiva. Eu atuarei como mediadora nesse processo, preparando propostas, compartilhando materiais e estimulando as interações entre vocês. Ao longo de nossos 30 dias, vamos experimentar criações que dialogam com a linguagem da arte da performance, ou que se inspiram em processos criativos de performers e que, como a arte da performance, têm centralidade na experiência do corpo. Elas não são, necessariamente, ações EM-ARTE-DA-PERFORMANCE. Mas necessariamente relacionam-se com ela, enquanto podem também beber um pouco de outros fazeres das artes e se inspirar em algumas práticas dos campos da saúde ou da educação.

Além disso, vamos também nos aproximar de um conjunto de fazeres artísticos que assumem o texto como forma privilegiada para disparar experiências de corpo. Essas formas são o Programa Performativo – um tipo de texto que está para a arte da performance como o texto dramaturgico está para o teatro; a Arte Instrucional – como as propostas textuais de Yoko Ono e do projeto “Do it”, do curador Hans Ulrich Obrist; e o formato que venho chamando de Poograma – um texto que mistura a estrutura e a ação do programa performativo com a forma do poema.

“Ah, mas eu sou iniciante, não sei nada sobre arte da performance ou arte instrucional”. Opa, beleza! A ideia é que a gente aprenda, que a gente experimente e construa pra nós nossas imagens mentais de arte da performance. Porém, ao invés de nos pormos a estudar de um modo orientado pelo raciocínio, em que eu diria para você “performance é quando a obra tem isso, isso outro e aquilo” ou “faça X ou Y para realizar um programa performativo”, nós vamos experimentando, tateando, percebendo, descobrindo, compreendendo pela vivência. E faremos isso de uma forma coletiva, colaborativa, compartilhada, em que nos ensinamos, nos ajudamos, nos inspiramos todos.

COMO AS COISAS VÃO ACONTECER? São três as ações que compõem o todo: receber um texto-fonte; partilhar; dialogar no chat.

1) RECEBER UM TEXTO-FONTE: A partir do dia 20/08, quinta-feira, e durante todos os 29 dias seguintes, você receberá uma mensagem de whatsapp contendo um TEXTO-FONTE – um texto bem curto, construído por uma sequência de ações. O TEXTO-FONTE é como um roteiro bem sucinto e polido que sugere para você o esqueleto de uma performance. Caberá a você dar vida a esse esqueleto, adicionando músculos, ossos, tendões, fluidos, pele, pelos, vestimentas, colocando-o em movimento, torcendo-o e revirando-o - se for o caso.

As ações propostas pelos TEXTOS-FONTE de Pequenas Performances Para Isolados foram pensadas “apenas” para serem executadas. Digo “apenas” entre aspas porque realizá-las já é algo bem valoroso. Porém, é também algo “menos” do que a expectativa que temos em relação às performances de modo geral, que geralmente imaginamos que precisam ser apresentadas para algum espectador.

Aqui em Pequenas Performances, o que acontece é: eu compartilho com você o TEXTO-FONTE, você o aciona - você com você mesmo - e aí está a “obra de arte”. Ela acontece quando você realiza as ações que o texto propõe, quando percebe o que elas te pedem que perceba - ou sinta, vivencie, experiencie -, quando você reflete sobre o que elas te pedem que reflita, quando você interpreta e vivencia a proposta. Você é o artista e o espectador ao mesmo tempo. Você não precisa apresentá-las para alguém. O caráter estético, repito, está na experiência mesma do fazer.

2) PARTILHAR: Quando você acionar ou performar o TEXTO-FONTE, você poderá optar por registrar essa experiência em fotos, vídeos, textos escritos como num diário ou outros formatos que você julgue convenientes. A maioria dos TEXTOS-FONTE não sugere a produção de um registro, mas você está convidado a produzi-lo.

A ideia é que esses materiais sejam compartilhados num grupo de whatsapp específico para essa finalidade. O grupo PARTILHAS. Nele, todas as pessoas participantes poderão compartilhar suas produções, apreciar as produções dos demais, pedir e oferecer dicas, comentários, feedbacks, debater, refletir junto. Comentar sobre insights que o acionamento do texto-fonte nos trouxe, dizer da dificuldade que encontrou em realizar determinada ação e o que isso significou. O grupo PARTILHAS é um espaço de apoio e incentivo mútuos para aprendizagem

em processos criativos, arte da performance, arte instrucional, com estrutura horizontal - isto é, todos que participamos dele somos igualmente ensinantes e aprendizes.

Os participantes não são obrigados a partilhar. Porém, a sustentação do grupo de partilhas é uma responsabilidade de todos nós. Cabe a nós o alimentarmos e dosarmos nossa participação para que um ambiente de criação e colaboração esteja sempre vivo e operante. Se partilhamos mais ou menos e o que partilhamos faz diferença na “saúde” do grupo. Desde já, assumo para si a responsabilidade pelo cuidado com o funcionamento saudável do grupo.

Antes de dividir com todos sua PARTILHA, você só precisa se fazer uma pergunta: isso colabora com os objetivos deste coletivo? Lembro que a ideia das partilhas é que elas contribuam com os processos criativos e com a aprendizagem de todos, individualmente, e do grupo, como um coletivo. E que produzam no grupo um ambiente em que nos refugiemos um pouco dos problemas que estamos encarando durante a pandemia – arte do bem para mundos possíveis. A resposta a essa pergunta é você, e só você, quem deve dar. Mas também não é pra ficar noiando demais, beleza?

PARTILHAS que possam ofender ou fazer mal a outros participantes tendem a não dialogar com nossos objetivos. Sim, eu sei que tem tudo a ver com arte da performance a ideia de produzir incômodo, repulsa, revolta, etc. Eu mesma trabalho com procedimentos assim em minha produção individual. Mas não trabalharemos com isso por aqui, desta vez. Vamos tentar caminhar por entre temas e imagens que nos nutram, inspirem e que fortaleçam nossa comunidade.

3) DIALOGAR NO CHAT: Por fim, além do recebimento e acionamento do TEXTO-FONTE e da PARTILHA de algo produzido a partir dele ou com ele, nós teremos três momentos na semana para conversarmos de maneira síncrona (ao vivo, ao mesmo tempo) em um chat, também via whatsapp. Nos chats, vamos pensar-juntos sobre processos criativos, sobre textos-fonte, sobre arte da performance, suas formas e procedimentos, sempre buscando fundamentar nossas reflexões nas experiências e nas impressões e sensações que elas nos trouxeram. Chats são os momentos que mais se aproximam da ideia tradicional de uma oficina, de uma aula. São também espaço para tirar dúvidas e fazer pedidos.

QUESTÕES DE ORDEM PRÁTICA: para que tudo isso aconteça com tranquilidade e sem produzir mais ansiedade na gente (com um milhão de mensagens nos importunando o dia todo), eu tenho táticas! Não se preocupe! Foram criados 3 grupos no whatsapp, cada um deles dedicado a um dos procedimentos da ação:

PPI – FONTE: por ele serão enviados os TEXTOS-FONTE todos os dias de manhã. Você será inserido nesse grupo pela nossa equipe. Só eu poderei enviar mensagens nesse grupo e só enviarei os TEXTOS-FONTE. Sem spam, sem papo furado =D

PPI – PARTILHAS: grupo em que postamos nossas PARTILHAS, vemos e comentamos as partilhas dos demais. Todos poderão enviar mensagens nesse grupo, a qualquer momento, desde que respeitando os objetivos e interesses do coletivo.

Você NÃO será inserido nesse grupo automaticamente. Se quiser participar dele, clique em (link inserido aqui)

PPI – CHAT: grupo em que acontecem os chats em três horários durante a semana: SEGUNDAS, às 15h; QUARTAS, às 20h; SEXTAS, às 11h. Você não precisa participar de todos os chats, mas apenas daqueles para os quais estiver disponível. Oferecemos vários horários buscando contemplar as diferentes disponibilidades do maior número possível de pessoas. Mas, se você quiser participar de todos, pode também! Eles são sempre diferentes. Esse grupo será aberto para interações apenas nos horários de chat, ou seja, não haverá movimentação nele fora dos horários determinados. Se quiser participar desse grupo, clique em (link inserido aqui).

Embora eu tenha pensado a ação como uma integração do que acontece nesses três ambientes, a participação nos grupos de PARTILHA e CHAT é opcional. Se não fizer sentido para você participar deles, se você não estiver a fim, se não for possível estar em algum deles por motivos pessoais ou técnicos, sinta-se livre para não estar - sem culpa e sem julgamentos! Nesse caso, acompanhe e acione os TEXTOS-FONTE encaminhados pelo grupo PPI – FONTE. Mas, se em algum momento você desejar partilhar algo com o grupo ou só comigo (no meu privado), saiba que suas partilhas serão sempre muito bem-vindas! (Seguem-se a este trecho sugestões de ordem técnica e despedidas)

Tháise conta: no e-mail mostrado acima, destaquei o trecho em que abordo a participação de Flávio Rabelo, *performer* e amigo, no projeto de Pequenas Performances. Flávio integrou a primeira oferta como participante. Em diversos momentos em que tive dúvidas sobre como proceder, procurei-o para conversar, e suas contribuições foram fundamentais. Assim, convidei-o para integrar a segunda e a terceira oferta como colaborador da ação. A sua função seria, inicialmente, participar dos *chats*, estimulando a conversa e orientando-a na direção do debate sobre a arte da *performance*, quando fosse o caso. Contudo, ao longo do processo, compreendemos que sua participação como cuidador de processos criativos vinha sendo muito valiosa; logo, suas interações migraram para o grupo Partilhas, até mesmo pela apresentação de metaprogramas – programas performativos orientados à prática reflexiva sobre o ato de criar.

A participação de Flávio, sua função e mesmo o desenvolvimento dos processos no contexto de Pequenas Performances Para Isolados deverão ser analisados em outra oportunidade, dadas as contingências desta publicação. O que precisa ganhar relevo, agora, é que foi por conta dessa participação que convidei Flávio a refletir junto a mim e Maria Clara aqui, neste texto, sobre as Pequenas Performances e a extensão universitária.

Já Maria Clara, que também aqui escreve, é estudante ingressante do curso de Teatro da UFT. Sem que tivéssemos qualquer contato prévio, ela inscreveu-se na ação e participou das três edições. Foi uma participante ativa, reflexiva e pude observar, ao longo de nossos três meses de encontro, um desenvolvimento evidente na sua concepção prática do trabalho performático, incorporando aos seus registros elementos das composições que compartilhamos. Além disso, ela demonstrou estar sempre aberta ao experimento e à colaboração, contribuindo com suas pontuações aos trabalhos partilhados pelos colegas, mesmo assumindo que não tinha experiência com a linguagem. Por isso, ela pareceu-me a melhor pessoa participante para conversar por aqui, com Flávio e comigo. Convidei-os a participar de um grupo de *WhatsApp*, em que buscamos desenvol-

ver essa conversa na tentativa de aproximar a forma do nosso refletir à forma mesma da ação. A seguir, apresentamos o que construímos juntos.

Contar as Pequenas Performances como extensão

Thaise-como-fonte: nós três escrevemos pequenos programas sobre como vamos escrever esses textos (pensando individualmente, como EU vou fazer pra escrever). Como aquele meu programa-gerador das pequenas *performances* (acordar às 6h, alinhar os pés com a cabeça, estar com a casa, escrever, enviar). Enviamos por aqui até 23h59. Pode ser? Coisas para a gente ter sempre por perto da nossa nuvenzinha-de-cabeça: pequenas *performances*; relação corpo e escrita; relação entre produção artística e produção acadêmica; extensão universitária (universidade saindo do *campus*, alcançando outros espaços / lugares).

Maria Clara partilha: Acordar uma hora mais cedo, levantar prontamente e lavar meu rosto com água gelada, silenciar, respirar, afirmar positivities para o dia, visualizar tais positivities, sentir, nutrir a alma e nutrir o corpo, ler algo que inspire, sair pela porta para me inundar do dia e da luz do sol, exercitar o corpo, lavar o corpo como quem lava também a alma, sentar-me e escrever ao menos uma página (aceitar as interrupções possíveis e resignificá-las, adaptar-me às situações imprevistas, presentear a mim e a família com a presença).

Thaise partilha: estando na casa / à casa / medir com a mente a distância / corpo-parede / como medida para localizar-se / no interior do intransponível caos. Escrever intensivamente / sobre a extensão / sobre alcance dos verbos / sobre programas que compõem / o que é muro, o que é além dele / palavras que formulam outros muros / palavras que formulam outros aléns / fórmulas de *extender*(sic) sem desnaturar.

Flávio partilha: ao acordar: reler alguns programas / textos fontes enviados para limpar a vista. Passar a manhã maturando o que foi lido. Após o almoço: reler trechos dos *chats* para ajudar na digestão. Passar a tarde ruminando a leitura. Em algum momento da noite: sentar-me em local tranquilo da casa. Reler o que foi lido ao longo do dia. Escrever como quem conversa com o material lido. Enviar trecho escrito no grupo do *WhatsApp*.

Thaise-em-regime-instrucional: Nós vamos buscar sempre escrever a partir dos nossos meta-programas de escrita. Está bem? Vocês respondem com textos, mas em qualquer formato. Pode ser um parágrafo reflexivo, um poema, um negocinho acadêmico, ou um programa performativo, claro.

Thaise-em-regime-conteudístico: metalinguagem, metarreflexão: fazer algo e pensar sobre ele por meio da forma dele. Pesquisa-docência-criação: escrever um texto acadêmico (pesquisa) sobre uma prática que hibridiza ensino (docência) e fazer artístico (criação). Com foco em extensão e isolamento, que é o tema da publicação.

Thaise-como-fonte: Pra hoje: Conectar-se / a paredes, portas, portões / da casa. Atentar-se: / o que há de dentro e de fora em Pequenas Performances? / O que há de dentro-universidade? O que há de fora dela? / O que há de entre? / Registrar a reflexão, recorrendo a seu meta-programa.

Maria Clara partilha: No portal que atravessei para dentro do Programa Pequenas Performances para Isolados me vi dentro: experimentando, conexão, presença, constância, liberdade, presentes diários que trouxeram reflexão, poesia e ousadia para meus dias de distanciamento

social. De fora deixei julgamentos, medos, travas, conceitos-teorias. Dentro da universidade, há espaço para aprender, experimentar e há também a teoria-prática, estudo; me pergunto se fora dela, além de inúmeras outras possibilidades, haveria menos rigor e mais riscos. Entre... entre há a ponte que nos leva ao contato, aos aprendizados, às trocas, ao partilhar, contribuir. Nessa ponte que se constrói e desconstrói ao mesmo tempo.

Flávio partilha: Abrir todas as janelas e portas da casa. / Deixar o que está fora entrar e o que está dentro sair. / Observar o que acontece nas frestas e recantos mais escondidos e esquecidos. / Abrir todas as janelas e portas de todos os prédios de todas as universidades públicas e privadas do país. / Deixar o que está fora entrar e o que está dentro sair. / Observar o que acontece nas frestas e recantos mais escondidos e esquecidos. / Repetir esses procedimentos também com as portas e janelas do corpo. / Sentir na pele e nos poros o vento de quem se abre para as experiências desafiadoras que mundo oferece. / Manter-se atento e em movimento. / Olhar como quem devora. / Negociar como quem está prestes a ser devorado. / Reinventar o banquete sempre que for urgente. / — / [com ouvido encostado na porta principal, ele, curioso, tenta escutar o mundo para além de si mesmo. Tudo que se mexe lá fora produz ecos que ele tenta arduamente captar. O que ele não percebe é que os ecos do mundo lá fora são projeções do que seu corpo produz]. / Na porta, dentro e fora se encontram e se misturam. / A porta – lugar de densidades cambiantes, assim como a pele. Nem totalmente dentro nem fora. / Entre. / Pode entrar (?) / A porta sempre exige que tomemos uma atitude diante dela - fechá-la? Abri-la? Trancá-la a sete chaves? Deixar apenas encostada? / Quem abre portas e quem não quer nem que elas sejam encontradas? / Ele segue se perguntando incontrolavelmente.

Thaise-come-fonte: Retomar / o caminho das águas na casa – trajetos projetados, trajetos conquistados. / o infiltrar-se de pequenas *performances* no isolamento dos isolados: quais as frestas / as brechas / que as permitiram infiltrar / o corte / o *racho*(sic) / a incisão / a greta / a fenda?

Flávio partilha: Algumas infiltrações em fluxo ou notas para desistir de desistir: Investir no pequeno; Acordar a atenção sutil; Sensibilizar os acasos; Abrir espaços para o desconhecido; Cuidar de si enquanto cuidado com o todo; Abraçar o descontrole e se deixar levar; Radicalizar na autonomia e horizontalidade.

Maria Clara partilha: Retomar as partilhas / Revisar os textos-fontes / Esmiuçar os sentimentos a partir desse movimento de resgate... / ...para descobrir o que acumulou, o que se sedimentou, o que infiltrou até / vazar / irromper / até se inundar / OU / Descobrir-se segura, permitir-se pontuar as infiltrações que já desaguam em si: leitura-escuta / digestão-nutrição / visualização-inspiração / filtro-reflexão-cuidado / ação-registro / contemplação para si e/ou para o outro / abertura-recepção / diálogo-transformação.

Thaise-em-regime-conteudístico: Conexão (interconectividade); Heterogeneidade; Multiplicidade; Formigueiro. (Essas palavras são anotações de ideias). O discurso sobre a extensão praticado na dimensão política interna à universidade preocupa-se em determinar essências. Certa coisa é ENSINO, certa coisa é PESQUISA, certa coisa é EXTENSÃO. A extensão pode até entrar para o ensino por meio da curricularização da extensão, mas ela ainda aparece como uma outra coisa. Relação disso com os *subcomuns* (MOTEN; HARNEY, 2013): os subcomuns dos estadunidenses seria fazer extensão como perseguimos fazer distribuir os ativos da universidade por entre quem deles mais necessita. Para eles, subversivo. Para nós, constitucional – ainda que fazê-lo efetivamente seja ainda o desvio. Mas talvez a imagem da mudança necessária ao fazer extensão seja fazer pesquisa-docência-criação, operar a mesma operação eco-ético-inventiva nos três três âmbitos – diferindo a

cada contexto, de forma contingente e situada. “A vida tem o costume de surpreender onde ela parece mais frágil (...) Sendo o espaço da universidade, em geral, marcado por tantas estratégias disciplinares e de controle, a extensão permite forjar linhas de fuga” (GONTIJO, 2010, p. 22). O problema é que também os endurecidos, neuróticos, fascista já o sabem. A indissociabilidade, hoje, talvez apareça mais frequentemente como coabitação: três âmbitos forçosamente reunidos, essencializados, sem que exista fresta – abertura sistêmica e orgânica – para que se modifiquem uns aos outros. Como Pequenas Performances se copassionam nisso?

Thaise-come-fonte: LISTAR o que aprendi / O que pesquisei / o que crei em Pequenas Performances

Maria Clara partilha: O que aprendi: ideias sobre o que não seria *performance*, confiar no processo (pausa e presença); para experienciar, posso não definir *a priori* (construir os entendimentos por meio dos *chats*, das partilhas, dos textos fontes e da minha própria relação com tudo isso); o corpo em criação; respeitar o tempo, confiar no fluxo, fazer e tentar não julgar; a partir das diversas experiências partilhadas, abertura do olhar sobre *performance* – a diferença entre só fazer literal / registrar automático e estar presente / imersa com corpo e mente e sentidos; não racionalizar demais e buscar sentir mais; relacionar arte e cotidiano (o que trouxe mais leveza, presença, poesia para os desafiadores dias durante esta pandemia); os diferentes caminhos possíveis a partir de um mesmo ponto de partida; o que pesquisei: não pesquisei muito no sentido acadêmico... pesquisei talvez na minha casa ângulos, incidências da luz do sol, sombras... no céu as cores, combinações... e em mim as pintas, as veias, matéria, movimentos, palavras... ao redor a imensa possibilidade de expressões artísticas; o que criei:

Fotos literais, fotos sequenciais do céu, céu, de objetos, de mim parada e/ou em movimento -poemas e pequeninos programas a partir de queridos poemas; *performances* continuadas com elemento em comum para construção de novos mundos possíveis; novas ideias em mim; arte que movimentou e coloriu meus dias de quarentena.

Flávio partilha: as infiltrações que listei ontem foram um pouco nessa direção. Assuntos pesquisados.

Thaise-come-fonte: agora estou refletindo sobre uma certa concepção de extensão universitária de que essas práticas precisam estar vinculadas a comunidades. A ideia de comunidade, contudo, não é pacífica – seja na antropologia, na sociologia ou na política. As comunidades que figuram nos discursos daqueles que redigem os documentos normativos da extensão parecem não ter plena afinidade com o tipo de comunidade das Pequenas Performances. Gostaria de pedir a vocês, hoje, que utilizassem seus metaprogramas para refletir sobre A(S) COMUNIDADE(S) EM PEQUENAS PERFORMANCES. Observação: não dei conta de escrever isso como um programa.

Maria Clara partilha: Pesquisei a definição de comunidade, mesmo tendo uma pré-noção do termo, e o primeiro significado que apareceu já me instigou: “estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão”. Me surpreendeu, pois a noção que tinha é mais delimitada e talvez mais no sentido da noção das universidades. Essa do dicionário achei inspiradora e com mais possibilidades! Nossa comunidade de *performers* isolados. Nossa comunhão no grupo de partilhas!

Flávio partilha: Perguntas metaprogramas, ou, inquietações vividas pelo caminho: / Como encontrar o comum na diferença e no desconhecido? / Como criar vínculos entre anônimos? / Como comungar sem querer equalizar padrões / respostas / produção? / Ou, como fazer da

comunhão uma força que amplie diferenças, em vez de querer amenizá-las? / E ainda, como além de encontrar, se mantém o senso do comum ao longo de todo o processo? // Ao pensar agora sobre as questões acima e o sentido de comunidade em relação ao que vivemos, a primeira coisa que me ocorre é que fomos uma “Comunidade anônima de diferenças cambiantes”. Algo como um território processual, delicado, instável e sem controle, sustentado, contudo, por um desejo coletivo de construção / sustentação. Desejo esse expresso por um lado por conta dos acordos firmados, com cuidado e clareza e, por outro, por meio da situação emergencial comum em que nos encontramos – o isolamento pandêmico.

Ou seja, havia um convite bem articulado e afetuoso de um território comum a ser criado a partir de um estado de vulnerabilidade e risco. Acredito mesmo que esse estado foi fundante da sensação de comunidade que se conseguiu criar. Percebo isso enquanto escrevo. Perceber isso, aqui e agora, me faz reafirmar em voz alta (mesmo que no momento apenas para as paredes e os bichos da casa): A arte é lugar de teimosia coletiva. É campo de batalha micro e macro política. / Todo artista é um teimoso que se desafia incessantemente a “desistir de desistir”. / Um guerreiro errante, criador de mundos impossíveis para si e para o outro.

Medidas para caminhar em direção a um encerramento que é pausa, e não cessação

Maria Clara partilha: sentar-se confortavelmente para a despedida, / acalmar o fluxo de pensamentos e sentimentos. / Ultrapassar os domínios dos conceitos de comunidade; / reconhecer-se parte de um grupo formado por indivíduos diversos e interessados em algo em comum; / a *performance*, a inspiração, a arte, a partilha, a união em tempos de afastamento e solidão. // Relembrar a comunhão possibilitada por esses dias de isolamento. / Perceber a relação: comum *versus* individual. / Inundar-se de outros, apoiar o movimento e ao fazer isso: fortalecê-lo, fortalecer-se. // Observar como reverbera e / OUSAR / ao ponto de expressar / a poesia que pulsa em si.

Thaise partilha: Pequenas *performances* inundaram dias, vazaram pelo telefone para recantos de solidão ou solitude de isolados. Como ações minúsculas de e para corpos em situação de casa, alcançam elementos comuns que estão aquém ou além de perfis identitários – embora jamais pretendam negá-los ou apagá-los: são apenas outra coisa, por eles sempre contaminada, mas negando-lhes o protagonismo, agora. A comunidade dos corpos em estado de casa – casa que, em sua diversidade, só pode ser uma mesma, isto é, a casa daqueles que podem dar-se ao luxo dessa participação – é a extensão de uma prática em pesquisa-docência-criação que movimenta-se da arte-na-universidade para a arte-no-ensino, para o ensino-na-arte para a pesquisa-na-arte-no-ensino e do ensino. As pequenas *performances* oferecem-se aos pequenos *performers* como ferramentas para cartografias de seus mundos e, nesse sentido, podemos dizer que transferem tecnologia, tecnologia social de pequeno porte, pé de cabra minúsculo para abrir potências do comum em sentido estrito, o comum do comunitário, extensão de experiências individuais para organização de *outros mundos possíveis*. Mundos possíveis que se fizeram, então, a cada momento, a cada texto-fonte de pequenas *performances*, e que seguem por fazer frente aos desafios de um futuro pós-pandemia em que todos temos em comum o desafio de reaprender a viver juntos.

Flávio partilha: MetaPrograma de despedida / Espalhar pequenas *performances* como quem sopra um dente de leão.

Referências

GONTIJO, Pedro. Pensando uma filosofia da extensão com Deleuze. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 16-24, dez. 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2924>. Acesso em: 27 set. 2020

MOTEN, Fred; HARNEY, Stefano. **The undercommons**: Fugitive planning and black study. Wivenhoe, Nova Iorque: Minor Compositions, 2013.

