REVISTA DA FUNDARTE
ANO 23
NÚMERO 56
JULHO A SETEMBRO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
REVISTA 56: ARTE, EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

ATENÇÃO PERFORMATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE TEATRO[1]

PERFORMATIVE ATTENTION AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN THEATER TEACHING

Igor Passos Pires
Gilberto Icle

Resumo: O artigo trata da atenção performativa como recurso, por intermédio do qual professores e professoras de teatro da Educação Básica solucionam as dificuldades do cotidiano escolar. Apresenta-se a pesquisa realizada com entrevistas semiestruturadas com seis professores/as do Distrito Federal, no Brasil. Propõe-se a atenção performativa como possibilidade de ressignificação do espaço escolar. Debate-se os conceitos de professor-performer e estudante-performer no intuito de mostrar as possibilidades de horizontalidade e criação da atenção performativa. Por fim, defende-se a atenção performativa como dispositivo para a solução de problemas e para a criação em teatro na escola.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro. Atenção performativa. Performance e educação.

Abstract: The article deals with performative attention as a resource through which elementary school teachers and theater teachers solve the difficulties of everyday school life. The research carried out with semi-structured interviews with six teachers from the Federal District, in Brazil, is presented. Performative attention is proposed as a possibility of re-signifying the scholar space. The concepts of teacher-performer and student-performer are discussed to show the possibilities of horizontality and creation of performative attention. Finally, performative attention is claimed as a device for problem solving and for creation in theater at school.

Keywords: Theater pedagogy. Performative attention. Performance and education.

O ensino de teatro no Brasil, ainda que previsto na legislação brasileira como direito de todos, é raro nas instituições de Educação Básica. Tal constatação se dá em função da diminuta capacidade de formação instalada nas universidades brasileiras, de uma cultura educacional que tem dificuldade de aceitar o campo do teatro como conhecimento válido para a escolaridade e da falta de políticas que garantam a presença do teatro nas salas de aula. Essas questões têm sido problematizadas na literatura especializada desde os anos 1990 como nos trabalhos

[1] Resultado de pesquisa com financiamento da chamada 40/2022 do "Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, do Brasil.

de Koudela (2002), Farias (2008), Ferreira e Mariot (2019). Mais especificamente, encontramos também trabalhos que problematizam as relações mais gerais e históricas entre Educação e Teatro como, por exemplo, na pesquisa de Gomes e Aquino (2019).

Não obstante sua raridade, quando presente na Educação Básica, a inserção do teatro na escola enfrenta uma série de dificuldades, visto a falta de uma cultura teatral, porquanto a maioria dos e das gestoras/es e das equipes de professores/as não tenha conhecimento sobre as funções e especificidades dessa linguagem na escolarização. Dessa forma, não é incomum que professores e professoras de teatro tenham dificuldades para ingressar e desenvolver seus trabalhos na Educação Básica, enfrentando desafios de diferentes ordens como atestam os trabalhos de Santana (2002), Bonatto e Fuão (2014) e Leite (2018).

É no âmbito dos desafios, com os quais a linguagem do teatro se depara na Educação Básica, que a pesquisa em tela se inscreve, procurando verificar como professores/as da rede pública do Distrito Federal enfrentam o cotidiano de trabalho de teatro e, sobretudo, quais soluções apresentam para esses desafios.

A pesquisa foi realizada com seis professores/as[2]de Arte da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, licenciados/as em Artes Cênicas a partir de entrevistas semiestruturadas. Os/as entrevistados/as atuavam em três Regiões Administrativas do Distrito Federal: Samambaia, Ceilândia e Brazlândia. Três deles/as, no momento da pesquisa, atuavam no Ensino Médio e três no Ensino Fundamental – Anos Finais. Eles/as foram selecionados/as a partir de um levantamento inicial feito via e-Sic[3] com a relação de professores efetivos de Arte da rede do Distrito Federal licenciados em Artes Cênicas. Obtivemos um total de 134 professores/as, locados/as em 14 Regiões Administrativas (RA's) do Distrito Federal.

Dentre essas regiões era de nosso interesse as que se encontrassem em situação de pobreza. Para tal, utilizamos duas pesquisas da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), a Pesquisa Distrital por Amostra de

[2] Ao usar os trechos de falas das entrevistas, identificamos as mesmas com nomes fictícios para preservar as identidades de professores e professoras.
[3] Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Disponível em < https://esic.cfp.org.br/sistema/site/index.html?ReturnUrl=%2fsistema>.

Domicílios (PDAD) e a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), ambas de 2021. O entrecruzamento de dados nos forneceu material quantitativo e qualitativo importantes para a seleção das Regiões, sendo selecionadas nove.

A partir disso, nos comunicamos via e-mail com as escolas para contatar os/as professores/as. A escolha do e-mail para contato se deu pelo momento pandêmico em que as escolas estavam com funcionamento remoto. Os endereços de e-mail foram coletados no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Tentamos contato com 38 escolas, obtendo resposta de apenas oito. Dessas, três professores/as se disponibilizaram a realizar a entrevista.

Na primeira rodada as entrevistas foram realizadas via Google Meet durante o mês de agosto de 2021, sendo gravadas e posteriormente transcritas. Ao finalizá-las tentamos um novo contato com as escolas entre setembro e outubro de 2021, resultando em mais três aceites para a entrevista.

Na segunda rodada, duas entrevistas foram realizadas via Google Meet e uma presencialmente, pois as aulas passaram para o formato híbrido, havendo assim a reabertura das escolas. As entrevistas também foram gravadas e posteriormente transcritas. A análise do material foi realizada à luz do campo da Performance e Educação, buscando compreender de que maneira esses/as docentes *performam* as dificuldades da sala de aula em soluções cotidianas para o ensino de Teatro[4].

Tal análise faz emergir a noção de *atenção performativa* que, como veremos, compreende os processos atencionais que auxiliam no engendramento de práticas pedagógicas no ensino de Teatro. Ou seja, além de auxiliar professores/as a terem percepções desnaturalizadas ou desabituais sobre o ambiente escolar, a atenção performativa os/as movimenta para uma prática específica, qual seja, a elaboração de possibilidades de trabalho com o Teatro na disciplina Arte.

A noção de atenção, por sua vez, foi tematizada no campo dos Estudos Teatrais desde Stanislavski que no domínio da Pedagogia do Ator prescrevia a

[4] Vale ressaltar que os/as participantes da pesquisa atuam na disciplina Arte. A não especificidade de linguagem, resultando na generalização da disciplina Arte é uma realidade comum no Distrito Federal, já que em muitos concursos para professores/as da Rede Pública, não há divisão por linguagem.

atenção como "[...] ferramenta destinada a obter o material para a criação"[5] (STANISLAVSKI, 2003, p.127). O diretor-pedagogo russo acreditava que a formação dos atores e atrizes envolvia a necessidade de ser "[...] um observador atento não apenas em cena, mas, também, na vida real"[6] (STANISLAVSKI, 2003, p.127).

Essa noção de atenção como ferramenta para a criação segue a linha inaugurada por Stanislavski e se desdobra ao longo do século XX, sendo reeditada de diversas formas como, por exemplo, nos escritos de Eugenio Barba (1995) – ainda que o tema não tenha sido objeto de pesquisas de forma específica, como atesta o levantamento feito por Leonel Martins Carneiro (2012b). Esse autor procura justamente alargar os usos da noção de atenção, para "fornecer alternativas a teoria teatral para tratar do teatro contemporâneo, tanto no que diz respeito a sua produção, quanto a sua recepção, ou ainda, pode-se vislumbrar a atenção como um ponto de interação entre estes dois campos de estudo" (CARNEIRO, 2012b, p.8).

De toda a forma, a atenção figura, portanto, até então, como alternativa – seja para o processo de criação, seja para a recepção dos espetáculos[7]. Nossa pesquisa, porquanto focada no trabalho de professores/as na Educação Básica, centra-se de forma singular nas práticas performativas, ou seja, em um tipo de performance docente que visa a solucionar ou mesmo a viabilizar o trabalho cotidiano frente às barreiras impostas pela instituição escolar. Isso significa que a atenção aqui é pensada como forma de solução de problemas. Procuramos, assim, dar um novo enfoque a essa noção.

A questão a que este artigo[8] se propõe a enfrentar, por conseguinte, é a de investigar de que maneira o exercício da atenção por parte dos/as professores/as pode gerar possibilidades para a criação de práticas pedagógico-performativas no

[5] No original em espanhol: "ferramienta destinada a obtener el material para creación" (STANISLAVSKI, 2003, p.127).
[6] No original em espanhol: "un observador atento no sólo en la escena, sino también en la vida real" (STANISLAVSKI, 2003, p.127).
[7] Para uma discussão mais detalhada sobre a questão ver Carneiro (2012a).
[8] Este texto é um recorte dos resultados apresentados na dissertação Estratégias pedagógico-performativas para o ensino de Teatro: um estudo com seis professores/as no Distrito Federal, Brasil, defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, em 2022. Tal pesquisa faz parte do projeto Pobreza, Performance e Educação e integra a Rede Internacional de Estudos da Presença, com financiamento da Capes e do CNPq.

ensino de teatro, sendo, portanto, uma maneira de lidar com as dificuldades cotidianas encontradas em sala de aula.

O conceito de prática pedagógico-performativa como ferramenta metodológica

O campo da Performance e Educação compreende que a escola não é pré-estabelecida ou imutável, mas sim, emergência de modos específicos de relação que são social e culturalmente produzidos (PEREIRA, 2017; PEREIRA, ICLE, 2018; PAZ, ICLE, 2020; TEIXEIRA, 2021). Ou seja, trata-se de uma lente que, mais do que analisar um *o que* das relações, busca analisar *o como* se dão as mesmas, busca "investigar o que faz o objeto, como interage com outros objetos e seres, e como se relaciona com outros objetos e seres" (SCHECHNER, 2006, p. 30). Dessa forma, olhar para a escola *como* performance permite sustentar um lugar que abarca a complexidade e a singularidade de cada prática, entendendo que no entrecruzamento dessas há uma experiência em relevo que informa sobre a própria emergência da escola como uma prática social.

Aliamos, portanto, a ideia de docência, vista sob a ótima da performance, à de *práticas performativas*. Em trabalhos anteriores (ICLE, 2019, p. XXXVIII), já lidamos com essa noção, o que nos permite vislumbrar um alargamento do que "[...] historicamente, tomamos como teatro, dança, performance, espetáculo etc. [...]" para, então, considerarmos o aspecto metodológico da expressão. Tal visão permite dizer que tais práticas são performativas porque nelas se envolvem pessoas que fazem alguma coisa, ou seja, são "[...] grupos de pessoas, colocando seus próprios corpos como local da prática e, por fim, [elas] fazem alguma coisa, dão forma, (per)formam, transformam seus praticantes, o que que nos permite designá-las como performativas" (ICLE, 2019, p. XXXIX).

É nesse sentido que olhamos o trabalho docente naquilo que ele transforma, faz de outro modo e, por conseguinte, juntamos o termo pedagógico para marcar esse lugar no qual o/a docente performatiza o cotidiano, não como uma estetização da vida, mas como uma marca distintiva daquilo que faz em pedagogia: práticas pedagógico-performativas, neste trabalho, procura circunscrever o modo por

intermédio do qual docentes fazem seus trabalhos, transformando a si mesmos e as relações que lhes são próprias.

Práticas pedagógico-performativas evidenciam, colocam em relevo as contradições do espaço escolar e da própria prática pedagógica, problematizam as relações entre os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem e propõem caminhos para a elaboração de outros modos possíveis de produzir conhecimento, valorizando sempre o caráter processual e de inacabamento. Práticas pedagógico-performativas, portanto, se tornam ferramentas metodológicas quando, frente à problemáticas, possibilitam o exercício de problematização, gerando a emergência de rotas antes não imaginadas. O campo da Performance e Educação no Brasil tem explorado essas questões em trabalhos como, por exemplo, Nardim (2014), Bonatto e Icle (2017), André (2017), Braga, Soraia e Zimmermann (2022). Desse modo, é sobre a atenção nas práticas pedagógico-performativas investigadas que reteremos nossa análise.

Atenção e Escuta

Aqui tomamos a atenção não como um universal e nem como um processo de seleção de informações para um determinado fim. A atenção, porquanto, não é algo rígido ou com um único modo de funcionamento. Há na atenção uma plasticidade, sendo possível exercitá-la de diferentes formas. Além disso, a atenção é um processo que está acoplado a outros, como a percepção e a memória (KASTRUP, 2012, p. 25).

O funcionamento da atenção também não está isolado do modo como se constituem a relação sujeito-mundo. Segundo Virgínia Kastrup (2015), a maneira como se pensa e organiza a atenção produz uma política cognitiva, ou seja, uma postura frente ao mundo que constitui “atitudes investigativas diversas” (2015, p. 34).

Portanto aqui a atenção é compreendida como o modo de perceber e se relacionar com o espaço que pode ser exercitado em diferentes e complexas combinações e variações, ganhando “organizações e proporções distintas na configuração de diferentes políticas cognitivas” (KASTRUP, 2015, p. 33). E tais

maneiras interferem diretamente em como os espaços, as relações, os saberes serão produzidos e como influenciarão o próprio meio.

Dito isso, como o exercício da atenção em sala de aula auxilia na criação de possibilidades de trabalho com o Teatro na Educação Básica? Na fala dos/as participantes da pesquisa percebemos que há um movimento atencional ao que geram ruídos em aula que não focaliza ou compreende esses acontecimentos como menos importantes, mas em muitos momentos os acolhe como potenciais pedagógicos.

Dos modos da atenção dos/as docentes participantes, notamos que um diz respeito à escuta. Para analisá-lo partiremos brevemente da discussão sobre a atenção flutuante proposta para a prática psicanalítica por Sigmund Freud (2010). Salientamos que, ao nos utilizar desse conceito, não afirmamos que os/as professores/as desenvolvem uma prática clínica em aula, mas apenas que a partir desse escopo teórico, encontramos pontos de contato para analisar a característica da escuta na prática dos/as mesmos/as como uma estratégia pedagógica no ensino de Teatro.

Freud, em seu texto *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (2010) aponta que a atenção flutuante se caracteriza pelo ato de não focar em um ponto específico, mas em manter a atenção suspensa para que o analista possa ser surpreendido pelo material inconsciente do analisando que emerge no exercício da livre associação[9]. Caso contrário, Freud afirma que

> [...] um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer essa seleção [o/a analista], estará seguindo suas expectativas ou inclinações. [...] Ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará arriscando a nunca descobrir nada além do que já sabe. (2010, p. 149).

Desse modo, não há, por parte do analista, a intenção de compreender tudo como é dito, *stricto sensu*, nem de selecionar a partir de suas inclinações pessoais o que é mais ou menos importante na fala do analisando. Para Freud, o papel do

[9] Em psicanálise, a livre associação é o modo por intermédio do qual o inconsciente emerge no discurso do/a analisando/a. É a prática de falar sem buscar ordenar sentido ao que está sendo dito, permitindo que o fluxo de pensamento corra sem julgamentos.

analista é deixar-se capturar pelo que desvia e emerge da fala do analisando. Posta a questão, indaga-se: como isso se relaciona com a atenção em sala de aula, especificamente na prática pedagógica dos/as professores/as de Teatro?

É preciso salientar que o modo como as escolas em que os/as participantes da pesquisa trabalham estão estruturadas dificulta a prática com o teatro: seja pela falta de espaço adequado ou pelo tempo escasso para as aulas de Arte, ou pela má acústica da escola. Citamos a seguir duas falas dos/as professores/as a esse respeito:

> Na sala de aula eu não conseguia trabalhar o Teatro propriamente dito, porque eu não tenho espaço na escola, então se eu quisesse trabalhar eu precisaria chegar na sala, retirar todas as carteiras, dar minha aula e depois botar todas as carteiras [de volta]. Isso demanda um tempo muito grande e que não existe (Prof. Marcelo).

> Geralmente os alunos gostam muito [dos jogos teatrais], eles querem fazer toda aula. Mas tive problemas com isso, por conta do barulho. Você faz barulho, incomoda as outras turmas e aí você não tem como fazer. E aí jogos silenciosos são bem difícil de fazer, até porque eles [os estudantes] se empolgam [...]. Mas é assim, a acústica da escola não é preparada (Prof.ª Fabiana).

Ao dizerem das dificuldades atreladas ao espaço e ao tempo, o/a professor/a demonstram que há um despreparo no espaço físico da Escola para acolher práticas que exigem a presença do corpo em performance. Como explicita a professora Fabiana, "jogos silenciosos são bem difíceis de fazer". É aí que o exercício da atenção, através da escuta em sala de aula, cria caminhos para a prática teatral.

Em sua entrevista, a professora Tatiana relata um episódio que evidencia essa atenção que não focaliza apenas o que aparentemente condiz à aula, mas, também, para o que aponta para possibilidades pedagógicas:

> Uma vez eu estava dando aula, falando sobre a questão da diferença de performance e instalação aí eu até apresentei a Marina Abramovich e aí uma menina fez uma piada "ah, professora, então vou fazer uma instalação aqui. Vou colocar um monte de colchão no pátio e colocar uma placa 'vá atrás do seu sonho'". E aí eu falei "Bora! Aí em cada colchão a gente pode por [uma frase] motivacional ou anti-couch", sabe, essas coisas de meme, né? Cara, no outro dia eu tinha 50 colchões no pátio. E aí o diretor [pergunta] "que porra é essa?" e eu "é arte" (Prof. Tatiana).

Ao acolher a piada da estudante como uma proposta, a professora nota uma potência pedagógica de trabalhar o conteúdo na prática. Ao apostar na proposta da estudante e convidar os outros estudantes para se juntarem na composição da instalação/performance, a professora exerce uma escuta que suspende "o exercício do poder" (DUNKER, THEBAS, 2021, p. 42), visto que com sua postura, ela se desidentifica "dos personagens que exercem poder sobre os outros" (DUNKER, THEBAS, 2021, p. 43).

Isso se evidencia em dois momentos: a) quando Tatiana responde "bora!" à provocação da estudante; b) quando questionada pelo diretor, sustenta a ação como arte. Há aí, no exercício de sua escuta, uma busca da "autoridade fundada na palavra do outro, naquela relação, segundo seus próprios termos" (DUNKER, THEBAS, 2021, p. 43). Desse modo, em diálogo com as proposições freudianas, o ato de atenção da professora se dá em "escutar e não se preocupar em notar alguma coisa" (FREUD, 2010, p. 150).

Com essa postura, a professora trouxe os estudantes para perto, se colocou em jogo, aceitando o risco do não-saber gerado pelo comentário da estudante. Ao transformar a piada em proposta, Tatiana validou e convidou à validação o entendimento que se teve sobre o conteúdo. Uma validação pela ação pedagógico-performativa, visto que a ela não só confirma uma informação, mas agencia uma experimentação estética.

A professora, no exercício de sua atenção, consegue produzir caminhos pedagógicos para seu trabalho com teatro, visto que "a atenção e a curiosidade levam-no a intervir nos momentos mais inesperados, que podem revelar algo novo, algo que impulsione [...] a pensar de forma diferente da que vinha pensando, que possa suspender suas verdades" (BASTOS, 2009, p. 93). Apreendemos, assim, que a atenção e mais especificamente a escuta no ato de ensinar Teatro pode desestabilizar a hegemonia que se tem a respeito dos modos de se performar a docência.

Uma atenção para além da escuta

Para além da formação inicial em Artes Cênicas, os/as participantes da pesquisa narram experiências como atores/atrizes. E dentre as questões que envolvem o trabalho do/a ator/atriz, a atenção é um ponto importante. No trabalho ordinário de atuação, a atenção, diferente do que foi apresentado na seção anterior, não se exercita apenas com a escuta, mas a partir de tudo o que envolve a construção cênica. Eleonora Fabião (2010, p.322) afirma que no trabalho de atuação a atenção, "torna-se assim uma pré-condição da ação cênica; uma espécie de estado de alerta distensionado ou tensão relaxada que se experimenta quando os pés estão firmes no chão, enraizados de tal modo que o corpo pode expandir-se ao extremo sem se esvair". Assim, há no trabalho de atuação um exercício da atenção que envolve a própria relação do corpo com o espaço cênico.

Apresentamos essa questão pois, como dito anteriormente, os/as entrevistados/as, em sua formação, tiveram contato com a atuação teatral, logo, esse saber também se inscreve em seus corpos, mesmo como docentes. De acordo com Márcia Dal Bello (2013), a formação artística de professores de teatro atravessa o modo como os mesmos constituem suas práticas docentes, transformando-as em uma "produção ritualizada" (DAL BELLO, 2013, p. 7) isto é, os saberes cênicos compõem, também, um modo de constituir a docência. A pesquisadora nomeará esse processo docente como sendo performático. Destarte nota-se que há um saber incorporado, advindo da atuação, que atravessa o modo de constituir práticas pedagógicas.

À vista disso, notamos que a formação de atores e atrizes proporciona o trabalho com uma atenção que é "uma forma de conexão sensorial e perceptiva, uma via de expansão psicofísica sem dispersão, uma forma de conhecimento" (FABIÃO, 2010, p. 322), é uma atenção que mobiliza uma gama de sentidos permitindo com que o corpo perceba e se conecte com o presente em que está inserido.

Em direção paralela à abordada por Fabião, Kastrup (2015, p. 35-36) apresenta o conceito de suspensão para pensar a atenção que se exerce desde a

percepção. Em uma linguagem fenomenológica, o gesto de suspensão da atenção produz um momento de suspensão na preconização e dos modos de organização do conhecimento e de sua percepção (KASTRUP, 2015). A pesquisadora afirma que a suspensão "significa a colocação entre parênteses dos juízos sobre o mundo" (KASTRUP, 2015, p. 37). Há portanto, nessa proposta, um exercício atencional que possibilita com que o sujeito seja atravessado em campo e, a partir disso, possa se permitir o espanto de encontrar aquilo que emerge da processualidade da formação do mesmo. Além disso, é preciso sublinhar que essa atitude se dá pelo e no corpo em "uma qualidade de encontro" (KASTRUP, 2015, p. 32).

Conferimos durante a entrevista do professor Marcelo o exercício dessa modulação da atenção. Notamos que é a partir do momento em que o espaço é visto como passível de ter seus significados cotidianos suspensos que possibilidades para ações pedagógicas em Teatro surgem na prática do professor.

Marcelo afirma que apesar de ter formação em Teatro se sentia "acanhado com esse negócio de querer ser professor de Teatro, [...] por que a estrutura não permite". Até que foi convidado pela gestão da escola para ser professor da Educação Integral. Sua condição para o aceite foi ter um tempo semanal para desenvolver uma oficina de teatro, entretanto o professor esbarrou na falta de espaço na instituição. Ele diz:

> Quando eles me convidaram para ser professor do integral eu falei "uau! É um momento para subverter isso, né?". Eu falei que aceitava desde que eles me cedessem uma tarde para eu ficar com a molecada do ensino médio para fazer uma oficina de Teatro. Eles disseram "ok. O horário você tem, a molecada você tem. Se vira!" Mas e agora? Não tenho espaço na escola para levar essa molecada.

A solução encontrada pelo professor surge a partir de sua atenção ao espaço:

> E aí, na frente da minha escola tem uma igreja. Eu fui conversar com as Irmãs lá da igrejinha e muito amorosamente elas nos cederam o espaço delas. Então terça-feira a molecada do ensino médio ficava na escola de manhã, almoçavam na escola e a gente descia pra igreja, ensaiava lá e depois subíamos. Era um ritual muito legal (Prof. Marcelo).

No movimento da atenção, ao perceber que a igreja poderia ser um espaço, o professor desloca o sentido comum desse ambiente – lugar de oração, do sagrado.

Assim, se lança na possibilidade de um *e se?* – e se, além de igreja, esse espaço possa ser, também, um ambiente de teatro?

É interessante notar que, a partir dessa postura atencional, a performance do professor se transforma. Ao propor a igreja como lugar de teatro, ganha forma o professor que se abre às possibilidades: a sala de aula se torna o local no qual os pés podem se mover. Com efeito, ao nomear esse processo de ritual, ele compreende que, ao acolher o encontro que se dá fora dos muros da escola, está ritualizando um outro modo de vive-la. Com a fala do professor, notamos que em sua prática esse toque o permitiu criar possibilidades antes não imaginadas, ou seja, a igreja se torna um possível a partir do momento em que sua atenção ao espaço gera um certo estranhamento que desestabiliza a percepção habitual a respeito dela e do próprio fazer docente. O professor torna seu trabalho com o Teatro possível quando é tocado pelo espaço gerando um alerta (KASTRUP, 2015, p. 42), que suspende a norma de funcionamento das coisas. Assim, abre espaço para outros usos possíveis.

A professora Tatiana faz um comentário que vai ao encontro do discutido até aqui. Ao falar sobre os espaços destinados à aula de Arte, ela diz que para ela "não existe esse negócio de espaço proibido na escola. Então, por exemplo, se eu preciso de muito espaço eu vou para o refeitório ou atrás da quadra. Se eu não tenho auditório, uso uma sala. Eu uso muito as mesas e as cadeiras" (Prof. Tatiana). Percebemos, então, que quando a atenção se desloca e se abre, permitindo que o corpo interaja com o espaço, "evidenciando uma incongruência com a situação que é percebida até então como estável" (KASTRUP, 2015, p. 42), surgem possibilidades para criar modos inventivos de fazer teatro.

Atenção e colaboração: professores/as-performers e estudantes performers

Como demonstrado, a atenção performativa auxilia na constituição de uma relação mais horizontal entre docentes e estudantes. Há uma fala da professora que explicita essa ideia:

> Todo ano eu tenho pelo menos uns cinco filmes curtos gravados: clipes, documentários... Teve um grupo que quis fazer um documentário sobre as mulheres importantes da vida deles... aí gravaram avó, a vizinha que cuidava quando a mãe ia trabalhar. Só que não é um trabalho homogêneo porque como cada grupo vai na sua área de interesse aí tem vários resultados: exposição, instalação (Profa. Tatiana).

Ao atentar-se ao que emerge em aula como possibilidade pedagógica e, a partir dessas possibilidades, propor trabalhos alinhados à emergência, a professora tensiona o que sabe sobre a escola e o que se pode nela. Em seu relato isso se evidencia quando os estudantes trazem para seus trabalhos o saber produzido por pessoas que estão fora do contexto educacional. Este tensionamento e esta relação mais horizontal, por sua vez, aproximam os sujeitos das noções de professor-performer (CIOTTI, 1999; RACHEL, 2013; NARDIM, 2015) e estudante-performer (BONATTO, ICLE, 2017).

De acordo com Naira Ciotti, o professor-performer é aquele que "propõe que o aluno seja produtor em arte" e, dessa forma, ensinar se torna "acima de tudo, um processo de criação e experimentação" (CIOTTI, 1999, p.60). A aula de Arte se torna, portanto, um lugar de experimentação artística, mais do que um espaço de simples domínio e reprodução de técnicas.

Denise Pereira Rachel (2013) amplia a discussão iniciada por Ciotti ao compreender que, além de proporcionar um espaço em aula para a criação em arte que aconteça processualmente, o professor-performer é aquele que cria junto aos estudantes a partir "das potencialidades e desejos do grupo" (RACHEL, 2013, p. 41). Assim, a figura do/a professor-performer incorpora em aula uma dimensão de laboratório em que o mais importante se torna o processo de criação o como esse é lido, compreendido e articulado na relação entre professor e estudantes.

Thaíse Nardim (2015), por sua vez, propõe uma perspectiva de professor-performer que não se encerra no ensino de Arte. Para a pesquisadora, o professor-performer é aquele que em seu exercício da docência consegue captar e desestabilizar a hegemonia presente no ato de ensinar. O professor-performer consegue, portanto, capturar a singularidade de cada espaço em que habita como docente e, assim, trabalhar com as potencialidades de cada grupo, a partir de

"cenários momentâneos" (NARDIM, 2015, p. 1). Outro ponto importante levantado pela pesquisadora é a questão da atenção contextual, sendo essa modulada a partir da singularidade de cada encontro. A pesquisadora lança luz, então, sobre a importância das diferentes políticas atencionais na composição do conhecimento.

Essa relação entre o professor e os estudantes, a partir do manejo da atenção, se aproxima da relação professor-performer e estudante-performer, visto que propõe um processo colaborativo. Para além do processo, tal relação permite compreender os espaços como uma paisagem performativa (MACHADO, 2017). A perspectiva de estudante-performer é apresentada por Bonatto e Icle (2017). O professor-performer, em sua atividade, necessita da participação ativa dos estudantes para a elaboração dos caminhos pedagógicos de tal maneira que, professores e estudantes formam um coletivo no qual conseguem desestabilizar o que se sabe sobre a escola. Assim, os estudantes também incorporam a qualidade de performer.

O exemplo a seguir está relacionado com a suspensão que falávamos anteriormente e, sobretudo, com a noção de que os alunos se tornam, também, performers. O professor Marcelo diz:

> Teve um dia que a gente fez uma aula de palavrão e os meninos amaram, falei "cara... aqui eu posso fazer sabe, eu sei das minhas possibilidades e das possibilidades deles, eu sei das minhas responsabilidades." Eu sei que eles tão… por mais que a gente não esteja na escola eu sei que eles ainda estão sob minha responsabilidade, né? Então eu confiava tanto neles eles e eles em mim que a gente só ia, sabe? Tendo espaço... É por isso que eu digo que o espaço era muito importante. Os meninos chegavam se sentindo pertencentes àquele espaço (Prof. Marcelo).

Além do senso de responsabilidade, essa relação gerou, como dito pelo professor, um senso de pertencimento. A partir dessa relação uma prática coletiva é forjada. O professor relata, ainda, que foi nesse contexto que conseguiu trabalhar com elementos teatrais propriamente ditos, culminando em um espetáculo criado colaborativamente com os/as estudantes:

> E era um momento que eu podia levantar questionamentos da vida deles e eles transformarem aquilo em cena. E a duras penas a gente construiu uma

> peça que foi encomendada para gente do Dia das Mães[...] E aí eles já estavam estudando mitos gregos com o professor de história. Aí eu pedi para eles trazerem os personagens da mitologia grega. Então a gente acabou criando uma peça chamada "Minha mãe é uma deusa", que eles traziam as características das deusas e atribuíam as características das deusas às suas próprias mães. Aí eles criaram a dramaturgia e tal, tudo mais e eles apresentaram na escola. E eles se sentiram estrelas. Eles sentiram muito importantes (Prof. Marcelo).

A partir da atenção exercida pelo professor-performer foi possível abrir possibilidades para um trabalho com Teatro que permitiu a todos estudantes-performers se engajarem não apenas na relação de grupo, mas na composição de noções teatrais (ICLE, 2011) que culminaram na apresentação do espetáculo.

Portanto, nas práticas narradas ao longo do texto, a atenção performativa é um exercício importante para a composição do professor-performer, visto que possibilita um reconhecimento e acolhimento da singularidade dos encontros em aula. O professor-performer modifica sua prática quando exerce uma percepção que suspende a hegemonia para se lançar na processualidade, nos meandros dos jogos que se forjam no contexto escolar para, assim, criar e propor novos modos de compor sua prática pedagógica.

Conclusão

Ao longo deste artigo foi apresentada a ideia de uma atenção performativa como estratégia pedagógico-performativa no ensino de Teatro na Educação Básica. Ela é entendida como uma prática que, em um primeiro momento, suspende as ideias pré-concebidas a respeito do que é dito e, também, da própria relação com o espaço. Nessa suspensão, é possível agenciar práticas pedagógicas antes não pensadas como possíveis.

É nesse sentido que o exercício da atenção se torna uma estratégia pedagógico-performativa, já que a atenção performativa permite que as problemáticas da sala de aula não sejam enfrentadas como meros problemas, mas como possibilidades de problematizações que geram ações que permitem o exercício da prática teatral.



Para o que foi elaborado ao longo do artigo, a discussão a respeito do professor-performer e dos estudantes-performers se torna relevante, visto que, ao exercitarem uma atenção que acolhe as relações em aula e com o próprio espaço como possibilidades pedagógicas, os/as professores/as entrevistados abrem campo para uma relação menos hierárquica com os estudantes.

Compreendemos, portanto, essa atenção como performativa, visto que, além de permitir uma relação sensível com o que se escuta ou percebe, ela direciona para uma ação, sendo um modo de performar em soluções, as dificuldades cotidianas encontradas em sala de aula. Assim, essa atenção, entendida como uma estratégia pedagógico-performativa, *faz coisas* a partir do que é escutado ou percebido no ambiente escolar. A atenção performativa não apenas soluciona os problemas cotidianos de professores e professoras, ela, por conseguinte, os faz criar.

Referências:

ANDRÉ, Carminda Mendes. O que pode a Performance na escola? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, p. 83-106, 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JdpG6rPHk9j6dfgScfcNjhn/?lang=pt> . Acesso em: 16 mar. 2023.

BASTOS, A. B. B. A escuta psicanalítica e a educação. *Psicologo informação*, v. 13, n. 13, p. 91-98, fev. 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-88092009000100006>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRAGA, P. L; SORAIA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. As performances do professar: deslocamentos do rio do saber em práxis incorporadas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 148-164, jan. 2022. Disponível em: < https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15898>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BONATTO, M.; FUÃO, A. S. E. Performar o cotidiano: rupturas e transformações do espaço escolar. In: X ANPED sul, 10, 2014. Florianópolis. *Anais Eletrônicos***.** Florianópolis: ANPED Sul, 2014. p. 1-17. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1118-0.pdf>. Acesso em: 10 set. 22.

BONATO, M.; ICLE, G. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, p. 07-28, 2017. Disponível em: <



https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022

CARNEIRO, L. M. A atenção em A preparação do ator de Stanislávski. *Sala Preta*, v. 12, n. 2, p. 122-133, 2012a. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57492>. Acesso em: 10 set. 2022.

CARNEIRO, L. M. A atenção no teatro contemporâneo: um estudo crítico dos escritos de Lehmann, Desgranges e Rancière. *Revista Aspas*, v. 2, n. 1, p. 164-173, 2012b. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/62887>. Acesso em: 10 set. 22.

CIOTTI, N. *O híbrido professor-performer*: uma prática. 1999. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUCSP, São Paulo, 1999.

DAL BELLO, M.; ICLE, G. Pode o professor ser um Performer?. In: Reunião Nacional da Anped, 36, 2013. Goiás. *Anais eletrônicos*. Goiás: Anped, 2013. p. 29-43. Disponível em: < http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2704_texto.pdf>. Acesso em: 10 set. 22.

DUNKER, C.; THEBAS C. *O palhaço e o psicanalista*: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta Estratégia, 2021.

FABIÃO, E. Corpo cênico, estado cênico. *Revista Contrapontos*, v. 10, n. 3, p. 321-326, 2010. Disponível em: < https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2256>. Acesso em: 10 set. 2022.

FARIAS, S. C. B. Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v. 1, n. 10, p. 019-024, 2008. Disponível em: < https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008019>. Acesso em: 10 set. 2022.

FERREIRA, T.; MARIOT, M. P. Normativas educacionais para o ensino de teatro no Brasil e na Itália: um exercício reflexivo-comparativo. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v. 1, n. 34, p. 096-109, 2019. Disponível em: < https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019096>. Acesso em: 10 set. 22.

FREUD, S. Recomendações ao médico que pratica a psicanálise [1912]. In: FREUD, S. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: ("O caso Schereber"): artigos e outros textos (1911-1913)* / 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



GOMES, Sidmar S.; AQUINO, Julio Groppa. Uma breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil: o teatro para crianças. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre: UFRGS, v.9, n.1, 2019. Acessível em: https://doi.org/10.1590/2237-2660. Acessado em: 13 julho 2023.

ICLE, G. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 070-077, 2011.

ICLE, G. Como descrever os Processos de Criação das Práticas Performativas? In: ICLE, G (org.) *Descrever o inapreensível: performance, pesquisa e pedagogia.* 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019, p.XXXV-LVII.

KASTRUP, V. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/41192687/A_aten%C3%A7%C3%A3o_na_experi%C3%AAncia_est%C3%A9tica_cogni%C3%A7%C3%A3o_arte_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_subjetividade>. Acesso em: 10 set. 22.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, E., KASTRUP, V., PASSOS, E (Orgs). *Pistas do método da cartografia*. 1. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOUDELA, I. A nova proposta de ensino do teatro. *Sala preta*, v. 2, p. 233-239, 2002. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>. Acesso em: 10 set. 22.

LEITE, V. C. Ensinar teatro na educação básica: o que nos contam os professores egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas?. In: Seminário Nacional de Arte e Educação, 26, 2018. Rio Grande do Sul. *Anais eletrônicos*. Rio Grande do Sul: Ed. Fundarte, 2018. p. 70-78. Disponível em: < https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/589>. Acesso em: 10 set. 22.

MACHADO, M. M. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. *Cadernos Cedes*, v. 37, p. 65-82, 2017.

NARDIM, T. Professor-performer: didática menor para o letramento performativo. *Linha Mestra*, Campinas, Associação de Leitura do Brasil, v. 24, p. 3.234- 3.237, 2014. Disponível em: < https://www.academia.edu/14476081/Professor_performer_did%C3%A1tica_menor_para_o_letramento_performativo>. Acesso em: 10 set. 22.



NARDIM, T. Pedagogia Performativa para o Cartografar: oito programas-pistas (e as performances da atenção). *Alegrar*, n. 15, jun. 2015. Disponível em: < https://alegrar.com.br/artigos-15/>. Acesso em: 10 set. 22.

PAZ, L. A.; ICLE, G. Currículo-documento, currículos-performance. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, UFMG, v. 36, 2020. Disponível em: < https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38048>. Acesso em: 10 set. 22.

PEREIRA, M. A. Pedagogia crítico-performativa: tensionamentos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar. *Cadernos Cedes*, v. 37, p. 29-44, 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ckxn3hjsDshJhHTryKWqL4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 22.

PEREIRA, M. A.; ICLE, G. Pedagogia performativa e seus não-lugares: reverberações da khôra a partir de Platão, Derrida e Agamben. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, p. 121-137, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/nZ6zVBrWvXHfyvCNwgsfBRy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 22.

PINEAU, E, L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A (Org.). *Performance e Educação*: (des)territorializações pedagógicas. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

RACHEL, D, P. *Adote um artista, não deixe ele virar professor*: reflexões em torno do híbrido professor-performer. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2013.

SANTANA, A. P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. Sala Preta, v. 2, p. 247-252, 2002. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098>. Acesso em: 10 set. 22.
SCHECHNER, R. "O que é performance?". In: SCHECHNER, Richard. *Performance studies:* an introduction. 2 ed. New York; London: Routledge, 2006. p. 28-51.
TEIXEIRA, T. C. Subversão em performance na escola pública e diálogos com as políticas culturais. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, v. 5, n. 1, p. 133-155, 2021. Disponível em: < https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/18311>. Acesso em: 10 set. 22.