

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA**

LAURA PONTE RETAMAR

BRINCANDO NOS CORREDORES

**Uma reflexão sobre a docência e o caráter formativo
da utilização de narrativas memoriais
no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro
Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre, maio de 2022.

Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto.

Jorge Luis Borges, O Fazedor, 1960

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, pelos tantos colos e pela sensibilidade. Por ter me ensinado que é bom ensinar aquilo que a gente aprende e, melhor ainda, aprender ensinando.

À minha mãe, pelo ventre e pela curiosidade. Por me mostrar o prazer de investigar e criar histórias;

Ao meu irmão, por ser meu fiel companheiro de brincadeiras. Sem elas acho que nunca teria escolhido esse caminho;

À minha avó, dona Vânia, por me contar aquilo que existia muito antes de eu ter nascido;

À Manina, pela presença eternizada na minha memória. Gosto de saber que existiram tantas professoras e professores na minha família;

Às amigas e os amigos, pelas conversas intermináveis que me abriram portas;

À minha orientadora, professora Vera, pela paciência e afetuosidade na parceria. Por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava;

À universidade pública, gratuita e de qualidade por ter me abrigado em seu espaço e permitido a descoberta de novas possibilidades;

Às pesquisadoras e pesquisadores presentes neste trabalho, pela generosidade ao compartilhar suas memórias;

A todos os encontros e desencontros que tive e terei por desenharem e redesenharem os contornos da minha existência e aos corredores, por me ensinarem a brincar e a entender que a vida é inacabamento;

Muito obrigada.

RESUMO

O trabalho reflete sobre o caráter formativo da utilização de memórias e histórias de vida como recurso investigativo em dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir da seleção de cinco dissertações, defendidas em diferentes momentos da trajetória do PPGAC (desde a sua implementação, em 2007), construo um panorama temporalmente abrangente de trabalhos que recorrem a experiências pessoais das autoras e dos autores na composição de suas escritas. Na categorização e análise dos trabalhos selecionados, identifico intersecções entre as trajetórias dos pesquisadores-docentes nas suas aproximações com a pesquisa, sinalizando igualmente os desvios presentes em cada trajetória e procurando evidenciar a transitoriedade das identidades e do “estar no mundo” a partir de três aspectos de análise: os espaços, as referências e os desencaixes. Desse modo, as propostas de sala de aula desenvolvidas pelos pesquisadores-docentes possibilitam refletir sobre o impacto das experiências educacionais relacionadas à memória e à narração de histórias de vida (JOSSO, 2007) em espaços de formação docente para além do Ensino Superior, sugerindo que o exercício de “pensar sobre si” aplicado à Educação Básica potencializa as práticas pedagógicas emancipatórias (FREIRE, 1996), favorecendo a autonomia dos discentes no processo de construção de conhecimento por meio da assunção e do reconhecimento de suas próprias identidades.

Palavras-chave: Memoriais de Formação; Docência; Educação Emancipadora; Identidades; Formação Experiencial.

RESUMEN

Este trabajo examina el carácter formativo de la utilización de memorias e historias de vida como recurso investigativo en tesis de maestría desarrolladas en el Programa de Postgrado en Artes Escénicas (PPGAC) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir de la selección de cinco tesis, elaboradas en distintos momentos de la trayectoria del PPGAC (desde su implementación, en el año de 2007), construyo un panorama, temporalmente abarcador, de trabajos que tienen en cuenta para su elaboración las experiencias personales de sus autoras y autores. Así, en la categorización y análisis de esos trabajos seleccionados, identifiqué intersecciones entre las trayectorias personales de los investigadores-docentes y su objeto de investigación. De igual manera, señalo los desvíos presentes en cada trayectoria y busco evidenciar la transitoriedad de las identidades y del “estar en el mundo” a partir de tres aspectos de análisis: espacios, referencias y desencajes. Las propuestas prácticas de salón de clases documentadas por los investigadores-docentes en sus trabajos permiten reflexionar sobre el impacto de experiencias educativas relacionadas a la memoria y a la narración de historias de vida (JOSSO, 2007) en espacios de formación docente que sobrepasan la Enseñanza Superior. Por consiguiente, tras los análisis realizados, este trabajo entiende que el ejercicio de “pensar sobre sí” aplicado a la Educación Básica es capaz de potenciar prácticas pedagógicas emancipadoras (FREIRE, 1996), favoreciendo el desarrollo de la autonomía del alumnado en el proceso de construcción de conocimiento por medio de la asunción y del reconocimiento de sus propias identidades.

Palabras-clave: Memoriales de Formación; Docencia; Educación Emancipadora; Identidades; Formación Experiencial.

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
RESUMEN.....	5
BRINCANDO NOS CORREDORES.....	7
1. (TRANS)FORMAÇÕES: caminhos que me trazem até aqui.....	11
2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	26
2.1 Sobre “quem” estamos falando?.....	31
2.2 Quais memórias escolhemos recordar.....	34
3. INTERSECÇÕES ENTRE DIFERENTES MEMÓRIAS.....	38
3.1 Os espaços.....	40
3.2 As referências.....	45
3.3 Os desencaixes.....	49
3.4 Reverberações: pesquisa na docência e docência na pesquisa.....	52
OS CORREDORES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	55
REFERÊNCIAS.....	59
ANEXOS.....	61

BRINCANDO NOS CORREDORES

Figura 1 – Eu quando era criança, fantasiada de noiva, brincando no corredor do apartamento onde eu morava.



Fonte: acervo pessoal

Corredores. Sim, corredores. Aqueles túneis que nos levam a algum lugar, mas não são vistos como um lugar de fato. Corredores geralmente não são considerados partes importantes da casa, apesar de conectarem todos os cômodos. Eu construía as minhas brincadeiras neles – o que fazia com que os meus pais às vezes tivessem que me chamar a atenção por estar “atravancando”

o caminho. Os corredores me possibilitavam novas realidades, novas dimensões. Quando estava neles podia ser uma professora, uma atendente de supermercado, uma mãe, um cachorro. Passava as tardes ali, brincando com o meu irmão, já que a gente vivia em apartamento e não costumava sair para brincar no parque durante os dias de semana. Os corredores eram o meu jardim. Um jardim com paredes brancas e um pouco descascadas. E eu brincava e brincava e brincava. Até ter que recolher os meus brinquedos para que os meus pais pudessem ir ao banheiro ou chegar no quarto. Eram corredores sem importância, talvez. Porque a casa tinha outros cômodos. Muito mais interessantes. Mas também penso que se esses mesmos corredores sem importância não existissem, nunca ninguém chegaria ao que importa.

Lembro de ter escrito sobre as minhas brincadeiras nos corredores no primeiro semestre da minha trajetória estudantil no Curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática da UFRGS. E, olhando para trás, acho que foi um dos primeiros textos que escrevi nesse espaço formativo e, sem dúvidas (porque eu costumo lembrar de bastante coisa), o primeiro que li para os meus colegas.

Essa pequena narrativa, que não foi propriamente uma escolha, mas uma proposição da disciplina – de elaboração e leitura de um texto sobre “A parte mais importante da casa” – teve um significado muito especial na minha trajetória, pois representa o primeiro pensamento que me atrevi a compartilhar com os colegas, já que eu pouco falava em sala de aula (corrijo-me: ainda falo pouco), mas tinha certa facilidade para expressar as minhas ideias através da escrita. Assim, essa primeira atitude de escrever e ler o que eu havia escrito, para mim – que me considerava uma pessoa de poucas palavras – foi uma forma de pertencer, de falar, nesse espaço de formação.

Neste texto introdutório ao meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro, que tem como tema a narrativa memorial e a formação docente, evoco a memória daquele primeiro texto, inaugural do meu processo formativo como professora de teatro e representativo de uma primeira ideia compartilhada na sala de aula, atualizando-o ao momento e aos interesses investigativos presentes.

Dessa forma, proponho que este trabalho seja imaginado como um grande apartamento, visto que eu nunca morei em uma casa e, portanto, não sei falar muitas coisas sobre elas. Nesse apartamento, existe um corredor. Agora, por exemplo, estamos nele. Esse corredor permite a entrada (“BRINCANDO NOS CORREDORES”) e a saída (“OS CORREDORES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO”) ao/do meu apartamento. Convido cada leitora e cada leitor a pintarem as suas paredes da cor que desejarem. Que escolham se elas vão ser descascadas – como eram as do corredor da minha infância – ou vão ser paredes com aspecto novo, afinal, quando eu digo a palavra “corredor” automaticamente cada um e cada uma já está imaginando o seu, porque cada um e cada uma tem a sua própria ideia do que é um corredor a partir das suas próprias experiências.

A única coisa definida é que esse corredor leva a todos os outros cômodos e hoje, como estou com pressa, só vou mostrar três deles. O primeiro representa o espaço em que guardamos todas as nossas “quiquilharias”, “tralhas”. Esse que está sempre abarrotado de coisas velhas: papéis avulsos, cadernos, diários e livros da época da escola, roupas que estão há cinco anos separadas para ir para a doação, mas que, seja por apego emocional ou por preguiça nunca deixam esse espaço. Em suma: o quarto da dispensa, que revela a nossa história, mas que a maioria das pessoas não mostra às visitas. Neste apartamento, ele é chamado “TRANS)FORMAÇÕES: caminhos que me trazem até aqui”.

Seguindo a nossa *tour* pelo meu apartamento, está o segundo cômodo que quero mostrar: o quarto. Esse espaço em que gestamos muitas de nossas ideias, lemos, dormimos cada noite e, às vezes, comemos. Aqui ele se chama “ESCOLHAS METODOLÓGICAS”. Nesse espaço, eu também gostaria de mostrar o meu guarda-roupa (“Sobre ‘quem’ estamos falando”), que guarda tudo o que eu vou vestir, e uma mesinha de cabeceira (“Quais memórias escolhemos recordar”), que guarda o diário onde eu anoto os meus sonhos.

Por último – novamente considerando que hoje estou com pressa e não posso mostrar o apartamento completo – apresento a sala, que aqui se chama “INTERSECÇÕES ENTRE DIFERENTES MEMÓRIAS” e é composta pelo sofá (“Os espaços”) no qual eu sento todos os dias, uma televisão (“As referências”),

para a qual eu olho todos os dias e um pedaço rachado da parede (“Os desencaixes”), que está escondido atrás de um quadro e que todos os dias eu tento ignorar, mas fracasso nessa tentativa.

Agora que já contei o trajeto que faremos, podemos entrar! Peço desculpas por estar tão apressada, e espero, em breve, com mais tempo, poder propiciar outras visitas para que possamos percorrer outros cômodos.

1. (TRANS)FORMAÇÕES: caminhos que me trazem até aqui

Tendo em vista que este trabalho reflete sobre o caráter formativo das memórias e histórias de vida de profissionais do ensino de Artes Cênicas, considero impossível começar esta escrita de outra forma que não a partir de mim e das vivências que me habitam. Assim, neste primeiro momento do texto, reflito sobre algumas das minhas experiências relacionadas ao teatro e à educação, compreendendo esse exercício de escrita como “narrativa de si” (JOSSO, 2007), dado que tais experiências foram cruciais para a construção da identidade e do olhar sobre o mundo que me caracterizam e me aproximam das narrativas pessoais neste momento do meu percurso como estudante do Curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ressalto que essa identificação com a temática das histórias de vida existe neste momento específico pois considero que a identidade não é permanente, fixa, estanque. Segundo Josso (2007):

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.

Logo, penso que na elaboração do meu memorial escrito é importante explicitar que as identidades possuem um caráter mutável. Se pretendemos, de fato uma educação continuada, isto é, uma educação que se baseie no aprendizado permanente, a identidade de cada docente nunca estará completamente “formada”. Ao contrário: a educação continuada se fortalece quando existem identidades em constante processo de (trans)formação e movimento, ou seja, identidades que se adaptam à novas vivências e circunstâncias. Desse modo, assim como no momento da feitura deste trabalho abordo questões referentes às memórias e histórias de vida, nada impede que em outro período eu me afaste desses temas e me aproxime de outros.

Dito isto, inicio propriamente o meu relato sobre as experiências com as áreas citadas anteriormente, considerando a relação entre elas e a pesquisa enfocada neste Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro.

O principal motivo que me leva a pesquisar sobre o papel da reflexão sobre a utilização de histórias de vida na formação docente em geral e, mais especificamente, na formação de professoras e professores de Artes Cênicas, é uma insegurança, que por muito tempo carreguei (e às vezes ainda carrego), como aluna e como futura professora de Teatro. Refiro-me a mim mesma como uma “futura professora”, ou seja, uma profissional em processo de formação, não apenas pelo fato de não ter concluído o Curso de Licenciatura em Teatro, mas pela dificuldade de imaginar-me nesse lugar, de profissional plenamente “formada”. Partindo da perspectiva de Paulo Freire (1995), os seres humanos se caracterizam pelo fato de terem consciência do seu “inacabamento”, diferentemente de outros animais. Em suas palavras: “a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção de um sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 1996, p. 61).

Retomando a questão da insegurança mencionada anteriormente, penso que é justamente ela uma das responsáveis pelo fato de eu ter um receio em me reconhecer como professora e, igualmente, como atriz. Em 2018, quando ingressei na universidade, senti inicialmente certa desconexão no sentido identitário. Recém egressa do Ensino Médio, tendo apenas dezoito anos, e poucas experiências em Teatro, eu me comparava com outros colegas, que já trabalhavam na área há algum tempo e haviam participado de diversas peças e oficinas, estudado várias teorias sobre o teatro e até ministrado aulas, e sentia que não sabia quem ou o que eu era. Naquela época, eu era pouco consciente sobre os caminhos que haviam me impulsionado a optar pela Licenciatura em Teatro. Na verdade, nunca tinha feito o exercício de analisar e refletir criticamente sobre as minhas próprias escolhas e vivências até então.

Contudo, ao longo do Curso, em certos momentos fui provocada a olhar para a minha identidade e para as histórias que carregava, mesmo quando ainda não falava sobre elas e não era tão ciente do impacto que elas haviam tido na minha trajetória e nas minhas escolhas como professora e como atriz. Recordo que a primeira provocação nesse sentido se deu na disciplina de “Fundamentos do Ensino de Teatro I”, componente curricular obrigatório do currículo da Licenciatura em Teatro.

Na primeira aula, a professora Adriana Jorge Lopes Machado Ramos, ministrante da disciplina, nos fez a seguinte pergunta: “Quem é você?”. Ao ser questionada, como aluna, fiquei nervosa, como se essa pergunta fosse a questão de uma prova, sobre a qual eu não tinha a menor ideia de quais deveriam ser as respostas “corretas” (na minha visão, naquele momento, as respostas esperadas pela professora). Passado o espanto inicial causado pela pergunta, minha primeira atitude ao tentar respondê-la foi buscar na memória informações ou definições que outras pessoas tivessem dito ou feito sobre mim em algum momento da minha vida, porque eu, como mencionei anteriormente, até aquele momento, nunca havia refletido profundamente sobre ou validado as minhas próprias vivências.

Penso que a atitude que tive no primeiro dia de aula da disciplina de “Fundamentos do Ensino de Teatro I” seja um exemplo concreto da insegurança referida no início deste memorial como motivadora das minhas curiosidades investigativas, pois, até mesmo numa situação em que eu deveria ser a pessoa com mais propriedade para abordar o tema (que dizia respeito à minha própria pessoa), senti a necessidade de uma legitimação externa (nesse caso, a legitimação de pessoas que me conheciam) para comprovar o meu conhecimento, representado aqui pela forma como eu me descrevia.

Alguns anos mais tarde, já no quinto semestre do Curso, na disciplina de “Metodologia do Ensino em Teatro”, ministrada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, também pude fazer esse exercício de olhar “para o meu próprio umbigo” e pensar a minha existencialidade. À diferença do que costumava ocorrer em muitas disciplinas teóricas do Curso, o programa dessa disciplina não pressupunha a leitura prévia dos textos relacionados à pedagogia do teatro que fundamentavam as atividades de ensino e aprendizagem do semestre. Ao invés disso, partimos “de nós mesmos” com a construção de um memorial, em que tínhamos que contar como haviam sido as nossas primeiras experiências relacionadas ao teatro (ou às artes em geral) e à educação. Em um primeiro momento esse memorial era realizado em aula, oralmente, promovendo conversas entre os estudantes sobre as diferenças e semelhanças encontradas entre as trajetórias de cada um e cada uma. Ou seja, além de olharmos “para o nosso próprio umbigo”, olhávamos “para o umbigo dos outros”. Já, em um

segundo momento, a proposta de criação memorial era realizada individualmente: o que havia sido dito em aula era transformado em texto escrito, que deveria ser entregue à professora.

Desse modo, ao entrar em contato com narrativas memoriais por primeira vez, me dei conta, sobretudo, que: a turma em geral não possuía tantas experiências com o teatro profissional ou, pelo menos, suas primeiras aproximações com o teatro vinham de um lugar muito mais amador e intuitivo do que profissional – noção que se afastava daquela imagem que eu havia construído sobre as pessoas que estudavam comigo no início da minha formação na faculdade. Isto é, escutando os relatos dos meus colegas e das minha colegas, percebi que as suas vivências eram muito amplas e que, em várias ocasiões, seus contatos iniciais com o teatro não se davam por meio de oficinas ou de formações mais específicas para a atuação nessa área, o que me permitiu identificar nessas histórias muitos aspectos em comum com a minha trajetória. A possibilidade de constatar que o meu “umbigo” não era tão diferente do “umbigo” das outras e dos outros que compartilhavam o mesmo espaço pedagógico que eu levou-me a pensar numa outra perspectiva: a partir daquele momento passei a enxergar a turma como uma aliada do meu processo de aprendizagem e me senti mais livre para compartilhar as minhas inseguranças como futura professora de teatro.

Outro aspecto muito importante que descobri a partir das práticas do memorial (principalmente durante o seu processo de escrita) foi a minha falta de generosidade em relação às minhas próprias experiências. Explico-me: pelo fato de ter tido vivências teatrais exclusivamente a partir das brincadeiras e dramatizações da infância e das práticas cênicas no meio escolar, e de me enxergar como uma novata na licenciatura, por não ter “dado aula” antes de ingressar no Curso de teatro, eu desvalorizava a minha experiência, tanto no teatro como na educação, considerando as minhas práticas anteriores como algo menor e desmerecendo as minhas vivências, como se não fossem dignas de ser mencionadas como “experiências com o teatro” ou “experiências com a educação”.

Neste momento, com um olhar diferente e um entendimento muito mais afetuoso e generoso em relação ao meu passado e ao meu trajeto até aqui,

quando penso nos meus primórdios, no caso da licenciatura, possivelmente a primeira memória que surja seja a do meu pai, um professor de espanhol que constantemente me mostrava o seu amor pela profissão. Porém, antes dele, também surge a memória da minha avó paterna, professora de geografia. Ou ainda anteriormente, a imagem da tia dessa minha avó, responsável pela sua criação, e igualmente professora.

As duas últimas memórias não são tão recentes e a última faz parte da minha memória como uma extensão da memória do meu pai, visto que essa tia de minha avó faleceu quando eu tinha apenas dois anos. Contudo, gosto de considerá-la como parte das minhas recordações sobre a licenciatura porque ela constitui a minha “arqueologia familiar” e evidencia meu pertencimento e identificação a uma “linhagem” de profissionais da área. Portanto, sempre estive inserida, de alguma maneira, nesse mundo, às vezes inclusive à nível celular.

Fora isso, durante a minha infância eu também frequentei, em muitas ocasiões, espaços de formação acadêmica, já que meus pais estavam cursando a graduação e às vezes tinham que me levar para a universidade, por não terem com quem me deixar. Sendo assim, dado que muitas vezes ocupei a posição de observadora de processos pedagógicos, seria muito difícil ser alheia a ideias e questionamentos relacionados à educação.

Outra lembrança ligada ao meu pai, cuja memória eu costumava relacionar ao meu interesse pela licenciatura, me leva a refletir sobre as origens do teatro na minha vida, e a perceber que ele se inicia muito antes de ser reconhecido por mim com esse nome. Durante a infância, minhas brincadeiras favoritas geralmente envolviam situações hipotéticas e, ao buscar as origens dessa preferência, reaparece essa figura paterna.

Minha mãe conta que, na minha infância, meu pai fingia ser um fantasma para me convencer a comer. Disso não lembro exatamente, mas lembro que, com ele, brincadeiras fantasiosas não faltavam, e que, conforme o tempo passava, eu também adquiria autonomia para criar as minhas próprias fantasias e dramatizações, que compartilhava com o meu irmão mais novo como uma tradição herdada. Recordo-me que passávamos as tardes “interpretando” diferentes papéis, fingindo e criando. Desse modo, por meio de brincadeiras, eu

aprendia a criar outros mundos e possibilidades diferentes da realidade aparente. Em outras palavras, via pela primeira vez que a palavra “eu” poderia ser sinônimo de “vários” ou “várias”: o “eu” era eu e mais os outros, os meus outros, entendidos aqui como todas as experiências vividas direta ou indiretamente durante os meus primeiros anos de existência. “Eu” era possibilidade, mudança, e não limitação.

Figura 2 - Eu brincando de “bruxa”



Fonte: acervo pessoal

Figura 3 – Eu brincando de “dançar” com o meu irmão



Fonte: acervo pessoal

Algum tempo depois, em 2010, já cursando a quarta-série, no antigo Colégio Santa Rosa de Lima¹, o “eu” como possibilidade das minhas brincadeiras ganhou nome de “teatro”. Apesar de ser uma criança bastante tímida, nessa escola me atrevi a participar dos chamados “shows de talento” propostos pela nossa professora unidocente e, posteriormente, de uma peça de teatro organizada pela professora de inglês. Portanto, novamente tive a oportunidade de tentar ser “outra”, de fugir de mim, de experimentar modos de agir diferentes dos habituais. Na peça que apresentamos, eu fazia o papel da “bruxa má” e me divertia enormemente tendo comportamentos que eu nunca adotaria na vida cotidiana. Logo, aprendia intuitivamente que, ao me distanciar do “eu” esperado pelos outros, ao “me” perder, me encontrava, encontrava o “eu” como possibilidade – aquele das minhas brincadeiras de “faz-de-conta” no meio familiar (só que agora com uma plateia para assisti-las). Infelizmente, o colégio fechou, por dificuldades financeiras, e o meu primeiro ano nele acabou sendo o último.

¹ Atualmente conhecida como Centro de Educação dos Trabalhadores (CMET Paulo Freire), a escola pertence à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS; e desenvolve tem seu trabalho voltado para a educação de jovens e adultos.

A reflexão sobre esses dois primeiros exemplos leva-me a afirmar que as minhas primeiras vivências com algo que se aproximasse do teatro, neste caso, o jogo, eram muito mais práticas e intuitivas do que teóricas e planejadas – características que se repetem em muitos momentos da minha história de vida. Inicialmente, o teatro não tinha, para mim, o nome de teatro e, ainda que tivesse adquirido esse nome após a experiência que tive no Colégio Santa Rosa de Lima, ele seguia sendo encarado por mim como uma brincadeira – que me permitia “jogar” com identidades, construir e desconstruir existências e assim fazer com que eu tivesse a oportunidade de me perceber de outras formas, entendendo, de maneira empírica, a transitoriedade da vida e do meu “estar” no mundo.

Depois da minha breve (mas intensa) passagem pelo Colégio Santa Rosa de Lima, “migrei” para o Colégio Associação Cristã de Moços (ACM) - Centro² em 2011. Fui para esse colégio porque, a princípio, existia na sua proposta de ensino um enfoque muito grande nos esportes e nas artes, e essa “peculiaridade” chamou a atenção dos meus pais. Entretanto, na prática, a minha adaptação ao colégio foi mais complicada. Tendo em vista que eu acabava de fazer onze anos e já entrava na pré-adolescência, o julgamento eu que fazia sobre mim passou a ser muito mais severo e, com isso, a minha timidez característica se intensificou e os estudos se tornaram o meu refúgio, pois não tinha conseguido fazer muitos amigos na nova escola. Novamente sentia uma desconexão com a minha identidade ao me deparar com outro grupo de colegas e novas exigências, posto que, com a organização das aulas por disciplinas a partir da quinta série, passei a realizar provas de maneira mais frequente e, como consequência disso, senti que existia uma responsabilidade e uma “cobrança” muito maiores para mim como aluna.

Nessa perspectiva, me encontrei outra vez com o teatro, dessa vez, através do grupo teatral do colégio, cujo trabalho se desenvolvia no turno inverso às atividades de classe, e da disciplina de teatro que o colégio oferecia, proporcionando uma experiência mais continuada, repleta de experimentações,

² A escola pertence à Rede Privada de Ensino de Porto Alegre/RS. Ela atende a alunos e alunas do Ensino Fundamental e Médio e está vinculada a um centro de esportes (ACM Esportes Centro). O colégio pertence à rede de escolas fundadas pela organização global sem fins lucrativos, YMCA, criada em 1844 em Londres/Inglaterra.

que hoje caracterizo como um teatro lúdico e brincante. Sem dúvida a arte foi fundamental naquele momento do meu processo de escolarização, para que eu pudesse me soltar mais e lidar melhor com os sentimentos de medo, ansiedade e insegurança que caracterizavam a minha pré-adolescência. Uma vez mais eu encontrava um refúgio na “brincadeira”, um repouso das preocupações com o avaliações escolares, notas e conteúdos, bem como para aquele “eu” desgastado que carregava diariamente. Em outras palavras, nas práticas que fazíamos no grupo de teatro, eu tinha menos duas horas por semana nas quais eu podia escolher quem eu quisesse ser, sem a obrigação de corroborar com a visão que tinham sobre quem eu era.

Figura 4 - Eu em 2013 em uma apresentação de teatro no Colégio ACM Centro



Fonte: acervo pessoal

Em 2015, essa experiência com o teatro foi interrompida, pois a escola demitiu a professora com quem eu tinha essas aulas e, infelizmente, não pude me adaptar à dinâmica das aulas da nova professora de teatro que havia sido contratada. Esse acontecimento e outros, que foram resultantes de uma mudança administrativa que gerou alterações pedagógicas, foram marcando o

meu afastamento da escola – que se efetivou em 2017, quando outra vez “migrei” para uma nova instituição, dessa vez, o Colégio La Salle Santo Antônio³.

A minha escolha por essa instituição foi motivada, principalmente, pelo grupo de teatro que ela possuía, mas também pelo fato de conhecer previamente uma pessoa que estudava lá. Ou seja, à diferença do que ocorrera na ACM, minhas relações interpessoais na nova escola não partiriam completamente do “zero”, e eu tinha a esperança de me adaptar mais facilmente. No La Salle Santo Antônio deparei-me com um ensino voltado muito mais à preparação para o concurso vestibular. Esse modelo assemelhava-se muito ao que se processava na minha escola anterior, após uma troca de direção administrativa, e que me motivou a trocar de escola; mas, como eu estava no último ano do Ensino Médio, resolvi permanecer no La Salle Santo Antônio. Assim, se por um lado concluí a Educação Básica com muitas críticas ao ensino processado na escola, por outro lado, no grupo de teatro, pude adquirir a segurança necessária para optar pela Licenciatura em Teatro no vestibular de 2018 apesar das minhas incertezas em seguir essa profissão pela minha personalidade introvertida.

Figura 5 – Eu em uma montagem de “Pluft, o Fantasminha” feita no Colégio La Salle Santo Antônio em 2017



Fonte: acervo pessoal

³ A escola pertence à Rede Privada de Ensino de Porto Alegre/RS. Atende a estudantes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Está vinculada à rede La Salle, fundada por São João Batista de La Salle em 1684.

Acho importante destacar que essas minhas “migrações” de uma escola a outra eram extremamente motivadas pela criticidade sobre processos pedagógicos que vivenciei ao longo da minha vida ao ocupar a posição de observadora de práticas em salas de aula. Além do mais, considerando que meu pai é professor, aliada a essa observação, em casa eu participava de muitas conversas sobre educação e, através da minha figura paterna, me eram apresentadas perspectivas do que seria, na visão de Paulo Freire (1995), uma “educação libertadora” – em oposição à chamada “educação bancária”, que prioriza o conteudismo, e que, às vezes, eu identificava nas minhas experiências discentes nas diferentes instituições da Educação Básica que frequentei.

Desse modo, ainda que eu fosse uma aluna calada nas aulas, refletia muito, internamente, sobre os fazeres docentes. Intuitivamente, lembro de procurar identificar os aspectos de uma prática, que faziam com que eu gostasse mais de uma aula, e menos de outra. Ou melhor, os aspectos que faziam com que eu aprendesse mais em uma aula do que em outra – considerando aqui que o aprendizado só se daria plenamente se eu me apropriasse do conhecimento em questão e o transformasse em algo meu, o que se contrapunha à noção de “educação bancária”, na qual os professores e as professoras teriam a função principal de depositar os seus saberes nos alunos e alunas por entendê-los como seres “em branco”: sem história, vazios.

Por ter um vínculo muito próximo a alguém que prezava muito a profissão docente, que amava o que fazia e trabalhava a partir de uma prática pedagógica que visava estimular a autonomia dos estudantes, muito diferente daquela presente na “educação bancária”, eu acabava buscando atitudes parecidas a essa por parte dos docentes e das instituições onde eu estudava. Porém, ao não encontrar esse mesmo amor e respeito por aquilo que eu imaginava ser essa profissão, me frustrava, passando a questionar a minha permanência na Instituição e a buscar um lugar que satisfizesse essas expectativas.

Retomando a minha narrativa de forma cronológica, chego ao ano de 2018, quando, tendo concluído o Ensino Médio e sido aprovada no Concurso Vestibular, ingressei no Curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática (DAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A entrada no DAD marcou o início de uma nova etapa: de muita alegria e novas

inseguranças – aquelas sobre as quais me referi no início deste memorial, que se relacionam com a sensação de ter “pouca experiência” na área e que, conseqüentemente, faziam com que eu me sentisse sem as ferramentas necessárias para ser uma profissional competente tanto no campo do teatro como no campo da educação.

Entretanto, por mais que as inseguranças e o receio me acompanhassem constantemente durante a graduação, também existiram momentos de encontro, de reconexão com a minha identidade e com o meu interesse em trabalhar com a arte e com a docência. Dois desses momentos foram aqueles relatados anteriormente, em que pude contar as minhas narrativas pessoais e ouvir as narrativas das minhas colegas e dos meus colegas, refletindo, por meio desse exercício de “contação”, sobre a docência e, mais especificamente, a docência em teatro.

Outro desses momentos foi o trabalho que desenvolvi, no meu primeiro ano de faculdade, com crianças em um Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPSi) de Porto Alegre, proporcionado pelo Projeto de Extensão Universitária “Arte em Ação Sociocultural”, coordenado pela professora Camila Bauer, cujo principal objetivo era criar uma “ponte” entre os saberes produzidos na Universidade e o que acontecia nas comunidades. A possibilidade, inédita para mim, de ministrar aulas numa instituição foi essencial, pois a partir da troca que tive com as crianças atendidas pelo projeto, e suas existencialidades, tão diferentes entre si, percebi que tanto a educação como o teatro não possuíam um “manual”, e que eu havia aprendido muito mais com elas do que elas comigo.

Nesse espaço educacional, mergulhada na prática, entendi que teatro para mim era vida e que esta não se encontrava puramente na técnica – às vezes estanque e empoeirada; e que a técnica, se não estabelecesse uma comunicação verdadeira com quem a prática, era apenas um adereço, não “a coisa” em si. Do mesmo modo que a sala de aula não era o livro didático, mas a conexão com aquele conhecimento que, sim, poderia ser aprendido, também, na relação com o livro didático. Assim, a docência, a minha docência – aquela que eu almejava como educadora – passou a se caracterizar como deslocamento, um processo de busca pelo outro, uma interação com o desconhecido que, ao

passo em que se dá, afeta, identifica e transforma, por meio dessa identificação, o desconhecimento em conhecimento. No entanto, para isto ocorra, essa interação com o desconhecido tem que se dar na presença e no presente e revelar que todas as pessoas possuem histórias, identidades, mesmo que muitas vezes não sejam tão conscientes disso.

Considero que esse mergulho em uma experiência mais prática foi necessário para que, passado o “susto” de me encontrar numa sala de aula, tendo que assumir a função de coordenar o trabalho pedagógico, eu realmente me desse conta de que nunca estaria completamente “pronta” ou “preparada”, e isso era justamente reconhecer e aceitar o meu inacabamento, tirando a carga negativa que o “não saber sobre algo” impunha sobre mim. Ao mesmo tempo, com a perspectiva que tenho agora, já me encaminhando para o final da minha graduação, entendo melhor que os conhecimentos práticos e teóricos não são rivais; mas se complementam, numa relação indissociável. Segundo Freire (1996, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 1996, p.32)

Dessa forma, pode-se dizer que prática e a teoria são importantes principalmente no sentido de promover uma consciência sobre as nossas ações em sala de aula e, com isso, possibilitar o reajuste contínuo dos nossos procedimentos pedagógicos para uma maior aproximação do nosso objetivo central: ensinar para que alguém possa aprender, ou seja, se apropriar desse ensinamento transformando-o em algo próprio, vivo, que não pertence exclusivamente ao docente, ou aos livros ou materiais que este apresenta. No entanto, a prática e a teoria somente adquirem essa potência se forem capazes de estabelecer uma relação, uma comunicação com quem descobre esse saber, na prática. Essa comunicação, por sua vez, depende da geração, em algum nível, de reconhecimento do discente naquilo que lhe é ensinado e, para que se estabeleça essa aproximação, acredito ser muito importante estimular a reflexão sobre as identidades e histórias de vida de cada aluno e aluna nas práticas pedagógicas, visto que só podemos nos reconhecer se pensamos sobre quem somos.

Nesse sentido, outro momento que relato neste memorial, já que a partir dele comecei a refletir mais profundamente sobre o caráter formativo da utilização narrativas pessoais em ambientes de formação, deu-se a partir de, 2021, quando me vinculei à pesquisa intitulada “Docência em Artes Cênicas: formação experiencial, narrativas de si e construção de conhecimento”, coordenada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Na condição de Bolsista de Iniciação Científica⁴, passei a me dedicar ao projeto denominado “Pedagogia das Artes Cênicas em foco: a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS (2007-2020)”.

Como próprio título sugere, o projeto propõe-se a investigar a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS na formação de docentes, desde o início das suas atividades, em 2007, até o ano de 2020, com o objetivo de estabelecer diálogos entre o Ensino Superior, o conhecimento relativo à docência produzido nele, e as práticas de ensino realizadas em espaços fora da universidade, refletindo criticamente sobre o impacto do PPGAC na formação docente. Já a minha investigação individual, como bolsista pesquisadora iniciante vinculada ao projeto, possui enfoque nas relações entre experiências formativas, trajetórias de vida, construção de conhecimento e criação de projetos individuais e coletivos no campo das Artes Cênicas.

Desde o semestre de 2021/2, participo das reuniões do grupo de orientação que reúne os estudantes e as estudantes de Mestrado e Doutorado, professores e professoras da área de Artes Cênicas orientados pela professora Santos, posto que as minhas investigações como bolsista de iniciação científica se relacionam às temáticas enfocadas nas suas pesquisas.

De modo geral, o meu trabalho individual como bolsista de iniciação científica envolve o estudo das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas que partem de narrativas memoriais e estabelecem uma conexão

⁴ A bolsa tem por objetivo geral investigar a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS aos estudos no campo da Pedagogia das Artes Cênicas, a partir de Dissertações e Teses produzidas entre 2007 e 2020.

As ações investigativas iniciais da pesquisa envolveram o levantamento dos trabalhos de mestrado defendidos nos 13 primeiros anos de atividades do PPGAC/UFRGS, mediante buscas no Sistema de Bibliotecas (Sabi) da UFRGS, conforme critérios preestabelecidos, e o fichamento dos trabalhos selecionados, com o intuito de organizar uma base de dados.

entre pesquisa e histórias de vida. Escolhi essa temática, pois, desde que descobri o potencial das narrativas memoriais na disciplina de “Metodologia do Ensino em Teatro”, vi muitas possibilidades de práticas pedagógicas emancipatórias na investigação sobre as narrativas de si. Penso que, ao realizar esse exercício de contar as nossas vivências e refletir sobre as nossas próprias existencialidades – como neste memorial – identificando as diversas mudanças e desvios que formam os nossos percursos, somos capazes de compreender, na prática, a transitoriedade do estar no mundo e o nosso inacabamento, ao mesmo tempo em que nos apropriamos da nossa história. Afinal, como seremos capazes de aprender e valorizar qualquer tipo de conhecimento sem levarmos em conta os conhecimentos anteriores, o conhecimento sobre quem somos nós, que caracteriza a nossa visão de mundo e marca a nossa própria maneira de aprender? Ou ainda, como nós, docentes, seremos capazes de ensinar algo a alguém e compreender o processo de ensino-aprendizagem se nunca pensamos sobre a nossa identidade como discentes?

2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como mencionado no capítulo introdutório deste texto, um dos fatores motivadores da investigação sobre a qual reflito neste trabalho foi a minha vinculação à pesquisa “Docência em Artes Cênicas: formação experiencial, narrativas de si e construção de conhecimento”, em que participei como bolsista de Iniciação Científica, com o projeto “Pedagogia das Artes Cênicas em foco: a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS”.

Em vista disso, durante o processo de seleção das dissertações que serviriam de base para a minha reflexão foram utilizados dados gerados a partir de investigações prévias realizadas sob a orientação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Esses dados incluíam a elaboração de uma tabela, que compilava todos os trabalhos de mestrado defendidos no PPGAC entre 2008 e 2019, organizando-os de acordo com a autoria, orientação, linha de pesquisa⁵ e ano. Para a minha pesquisa individual, parti igualmente de fichas que haviam sido elaboradas a partir da tabela referida. Estas, além de possuírem o conteúdo presente na tabela (à exceção da informação sobre a linha de pesquisa), continham o resumo e as palavras-chave de cada dissertação. No caso das fichas, todos os trabalhos relacionavam-se especificamente à “Pedagogia das Artes Cênicas”.

Os critérios para a classificação e vinculação dos trabalhos ao grupo “Pedagogia das Artes Cênicas” basearam-se na análise dos títulos, resumos e palavras-chave de cada dissertação. Considerando esses critérios, foram organizados no grupo somente os trabalhos que se referissem a pelo menos um

⁵ O Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS possui duas linhas de pesquisa: “Processos de Criação Cênica” (linha 1) e “Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas” (linha 2). A linha 1 abrange pesquisas que versam especialmente sobre a cena e o seu processo, partindo da investigação sobre métodos e técnicas de composições cênicas e dramáticas. O objetivo principal da linha se centra no aprofundamento de diferentes sistemas de relação dentro da criação cênica e na aproximação desses sistemas a teorias e conceitos, promovendo assim o conhecimento dos diferentes elementos que compõem as manifestações espetaculares no que diz respeito à criação. Pertencem a essa linha as docentes: Celina Nunes de Alcântara, Inês Alcaraz Marocco, Luciana Paludo, Marta Isaacsson de Souza e Silva, Mônica Fagundes Dantas, Sílvia Patrícia Fagundes e Suzane Weber da Silva. A linha 2 aborda a cena a partir da perspectiva da recepção, da formação e produção de conhecimento em artes cênicas, visando a produção de análises e reflexões críticas e conceituais através do diálogo entre as teorias da cena e outras áreas do conhecimento. Pertencem a essa linha as docentes e os docentes: Camila Bauer Brønstrup, Clóvis Dias Massa, Flávia Pilla do Valle, Sílvia Balestreri Nunes, Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Walter Lima Torres Neto.

dos seguintes termos (que se relacionam ao universo da educação na área de Artes Cênicas): “formação”, “ensino”, “aprendizagem”, “educação”, “pedagogia”, “escola”, “sala de aula”, “aulas”, “discentes”, “estudantes”, “alunos”, “docente”, “educador”, “professor”, “processos socioeducativos”, “processos pedagógicos”, “processos educativos”, “ações educativas”, “ações pedagógicas”, “arte-educação”, “práticas artístico-pedagógicas”, “experiências artísticas e pedagógicas”. Desse modo, essa categoria agrupou vinte e nove dissertações do Programa, de um total de 134 trabalhos catalogados.

A utilização dos dados levantados permitiu que eu tivesse uma visão panorâmica do PPGAC, sua história, sua constituição, seus docentes e os trabalhos desenvolvidos nas suas linhas, antes de eleger as narrativas – ou as portas – nas quais eu “adentraria”. Assim, o seguinte passo da pesquisa foi selecionar somente os trabalhos que partissem de narrativas memoriais – considerando apenas o grupo definido como “Pedagogia das Artes Cênicas”, centrado na reflexão sobre Educação e envolvendo narrativas de caráter memorial.

Para caracterizar esse segundo grupo (relativo às narrativas memoriais), tomei como ponto de partida a definição de “memorial de formação” proposta pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). De acordo com essa definição, o “memorial de formação” é descrito como:

Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória (GESTRADO, 2010).

Desse modo, para agrupar os textos que partiam da “escrita sobre si”, considerei apenas as narrativas que, além de utilizar o relato sobre experiências passadas e a descrição de trajetórias de vida, apresentassem uma reflexão crítica sobre tais experiências e, principalmente, estabelecessem uma relação entre a experiência individual e a coletividade – entendida aqui como o contexto em que se insere a individualidade em questão.

Foram priorizados os textos que estabelecessem essa relação entre história individual e coletivo devido ao entendimento da existencialidade como um fenômeno “singular-plural” (JOSSO, 2006). Ou seja, como algo que poderia ser definido “a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” (JOSSO, 2006). Isto sempre e quando se considerasse igualmente a capacidade de mobilidade da identidade individual, partindo da noção de que “somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 1996, p. 21). Em outras palavras, ao reconhecer a relação e a influência de modelos “pré-estabelecidos” na construção de narrativas e identidades pessoais, temos a oportunidade de apreender e compreender o funcionamento desses modelos, e isso permite uma ruptura ou transformação dos mesmos. Por isso, a preferência por relatos que revelassem esse aspecto.

Entre as vinte e nove dissertações referentes ao campo da “Pedagogia das Artes Cênicas”⁶, identifiquei um total de dezoito correspondentes às bases de “categorização” estabelecida na minha investigação. Assim sendo, considerando a impossibilidade de analisar com profundidade as dezoito narrativas presentes nesse conjunto, optei por escolher um *corpus* de cinco textos memoriais. Para isso, estabeleci novos critérios de escolha – que se transformaram ao longo do processo, pois os enfoques da pesquisa, assim como a minha própria identidade como pesquisadora, se modificaram enormemente ao longo do percurso de elaboração deste texto.

Inicialmente, minha atitude foi a de querer centrar a reflexão em um grupo de dissertações que tivesse “certa unidade”, ou melhor, no qual as dissertações possuíssem uma relação mais “aparente”, seja por terem sido defendidas no mesmo ano, sendo representativas de um mesmo período do PPGAC, ou por partirem de um mesmo contexto educacional (a Rede Privada, a Rede Federal, Estadual, Municipal, ou mesmo a educação não formal) ou etapa (Ensino Fundamental, Médio ou Superior) da seriação escolar. Porém, a ideia de unificar esse conjunto de trabalhos foi sendo descartada à medida em que comecei a ler os memoriais com atenção. Um pouco por acaso, a leitura e o contato com cada

⁶ Para esta análise foi feita a leitura da introdução e do sumário de cada trabalho.

trajetória de vida e de docência foi “me contando coisas” e me conduzindo de volta a um dos motores fundamentais da minha pesquisa: a importância da valorização da experiência pessoal, do “eu”, da singularidade e da diferença, em processos pedagógicos voltados para uma “educação emancipadora” (FREIRE).

Naquele momento, percebi que essa importância, tão cara para mim como aluna de um curso de Licenciatura em Teatro e futura professora, estava um pouco “esquecida” – ou deixada “de lado” – principalmente por uma ansiedade, que fazia com que eu quisesse “resolver” a pesquisa, ou seja, chegar a um “resultado” o mais rápido possível. No entanto, na leitura de cada história – reconhecendo-me em algumas e diferenciando-me em outras – relembrei e ressignifiquei uma ideia que muitas vezes eu defendia no meu discurso, mas nem sempre aplicava na minha prática: uma pesquisa “não se resolve”. Isto porque, em um processo de educação continuada, as curiosidades e interesses não se esgotam – por mais que o texto referente a eles tenha um final. Assim, considerando as dúvidas e os problemas como parte fundamental do trajeto, decidi abraçar a incerteza e a mobilidade e considerar esses dois conceitos como as únicas “certezas certas”, abrindo um leque de possibilidades que eu não tinha quando queria “encontrar um fim” para aquilo que estava pesquisando.

Além disso, a aproximação que tive dos memoriais fez com que eu percebesse que, por mais que certos trabalhos tivessem algumas temáticas semelhantes, as formas de como seus autores e autoras se relacionavam com a temática eram bastante diferentes entre si. Cada docente havia percorrido um trajeto único, com experiências, peculiares, e isso resultava em maneiras muito distintas de aprender, ensinar e pesquisar – ainda que fosse possível estabelecer cruzamentos entre os seus relatos. Desse modo, não me parecia apropriado querer colocar as memórias em “uma mesma caixa”. Ou melhor, se assim fosse, nesta “mesma caixa” deveriam caber todas, e cada uma delas, com as particularidades, pois é justamente a valorização e assunção do aspecto único que dialogam com a minha busca por uma “educação emancipatória”. Ou seja, uma educação que partisse da ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p.52) e objetivasse criar ferramentas para a construção da autonomia dos e das discentes, estando ancorada no respeito por suas individualidades. Isto em oposição à “educação bancária”, mencionada

anteriormente no texto, que “generaliza” as turmas, considerando os alunos e as alunas “tábulas rasas”, que devem ser preenchidas pelos saberes dos professores e das professoras, negando assim o passado e a história das existências que deveriam ser também “sujeitas” da educação. Freire refere-se aos limites impostos à ação do sujeito pela “educação bancária”:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto (...), me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 1996, p. 25).

Na “educação emancipadora”, o e a discente, não pode ser relegado e relegada ao papel de “objeto”, refém da ação docente, “pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 25), pois o desenvolvimento do processo de construção de conhecimento e formação escolar, que implica os aspectos indissociáveis e interdependentes do ensino e da aprendizagem, só se realiza a partir da autonomia dos sujeitos da relação educativa.

Assim sendo, o critério final da minha escolha é quase um “não-critério”, pois se delineou a partir da ideia de que a diversidade poderia ser um elemento extremamente rico para pensar a formação acadêmica como um processo que depende tanto da discência como da docência. Portanto, optei por selecionar dissertações bastante diferentes entre si, quanto à orientação, temática e contexto, a fim de valorizar e evidenciar o caráter único da trajetória de cada pesquisador e pesquisadora na área da educação, como uma espécie de metáfora para refletir sobre a prática educativa libertadora.

Nesse sentido, as experiências memoriais construídas no PPGAC por docentes-pesquisadores, além de permitirem evidenciar e exemplificar a diversidade das investigações produzidas no Programa, refletem, de certa forma, a noção de que, em uma sala de aula, independentemente do nível acadêmico no qual ela se enquadre, “o que se aprende”, e “como se aprende”, relaciona-se, inevitavelmente, às aprendizagens e vivências prévias dos alunos e das alunas. Do mesmo modo que o “não aprendido” reflete a falta dessas relações, ou melhor, evidencia a carência de ligações entre o que “se sabe” e o que “se deseja aprendido”, ou “ensinado”.

A nossa experiência individual, bem como a nossa forma de aprender e dialogar com o mundo delineiam-se a partir de vivências anteriores ao nosso ingresso no sistema escolar, e externas ao processo de escolarização. Além disso, é importante ressaltar que, em um processo de aprendizagem, aquilo que é completamente novo é inacessível. Desse modo, além de considerar a pluralidade dos discentes, cabe à ação docente oportunizar relações, pontos de intersecção e vínculos entre cada vivência, de modo a incluir toda a turma no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, de uma educação emancipadora e de uma pedagogia relacional, defini as escolhas metodológicas da pesquisa, que levam em conta, primordialmente, a compreensão da relação entre a individualidade e a coletividade, isto é, o entendimento de que o coletivo “é mais coletivo” quando reconhecemos – e respeitamos – aquilo que é individual.

2.1 Sobre “quem” estamos falando?

Antes de entrarmos propriamente na análise das narrativas memoriais selecionadas, julgo necessário apresentar um breve resumo sobre cada trabalho e trazer algumas informações sobre o currículo de suas autoras e seus autores. Isto, pois acredito que compartilhar uma memória – algo tão íntimo – é um ato de extrema generosidade e confiança e, para respeitar o “espaço” que me foi concedido, não posso, bruscamente, “abrir a porta do quarto em que as lembranças se escondem”. A memória é delicada. É preciso “pedir licença”, perguntar “quem está do outro lado?” e, com a permissão concedida, entrar. Desse modo, nos próximos parágrafos, apresento, em ordem cronológica, algumas informações sobre os referentes de onde “nascem” as memórias refletidas na minha pesquisa.

Como representante do ano de 2009, foi selecionada a dissertação intitulada “Juntoudeunisso: percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola”, escrita pela professora Mônica Torres Bonatto⁷ e

⁷ Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (1999), Mestre em Artes Cênicas (2009) e Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora de Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS. Desde 2013, integra o Grupo de

orientada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Esse trabalho de mestrado investiga possíveis relações entre práticas cênicas desenvolvidas em ambientes escolares e procedimentos da produção artística contemporânea, com enfoque na performance, dialogando com autores e autoras como Lehmann, Pupo e Desgranges. A elaboração da reflexão proposta pelo trabalho parte de experiências pedagógicas desenvolvidas com uma turma de quarta série⁸ de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Privada de Porto Alegre, RS.

Seguindo a ordem cronológica, como representante do ano de 2012, tem-se a escolha da dissertação denominada “Dança na escola e a construção do cor(po)letivo: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)”, escrita pela professora Josiane Gisela Franken Corrêa⁹, e igualmente orientada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Nesse caso, o trabalho centra-se na investigação sobre a inserção da dança na escola e, para isso, utiliza autores como: Freire (1996), Tardif e Levasse (2011), Imbernón (2011), Becker (2008), Gil (2004), Marques (2010), Strazzacappa (2006) e Tiriba (2008). A elaboração do trabalho partiu de práticas desenvolvidas com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da Rede Pública de Porto Alegre, RS.

Já como representante do ano de 2014, a dissertação escolhida intitula-se “Memória na ponta dos dedos: sistematização de práticas de teatro com surdos”, de autoria da professora Adriana de Moura Somacal¹⁰ e orientação da

Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE), composto por atores e atrizes, discentes e docentes pesquisadores e pesquisadoras da UFRGS e da UERGS.

⁸ Na época da elaboração da dissertação, o Ensino Fundamental era organizado em oito “séries” (que correspondiam a oito anos da etapa escolar). Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de duração e adotou o termo “ano”. Desse modo, a “quarta série” corresponde à etapa escolar do quinto ano.

⁹ Licenciada em Dança (2007) pela Universidade de Cruz Alta e Mestre em Artes Cênicas (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora adjunta do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Além disso, atua como líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPel/CNPq) e coordenado o Projeto Unificado Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis (Centro de Artes UFPel).

¹⁰ Licenciada em Licenciatura em Teatro (2008) e Mestre em Artes Cênicas (2014) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutoranda (2019 - atual) em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É professora de Teatro Bilingue no Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça e uma das fundadoras do grupo teatral “Signatores” – que desenvolve práticas com atores e atrizes surdos e surdas, pesquisando a dramaturgia corporal em Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS).

professora Silvia Balestreri Nunes. O trabalho investiga os processos de construção de uma linguagem teatral com surdos e surdas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, propõe a sistematização de uma metodologia de ensino que utilize a LIBRAS, tomando como base o trabalho metodológico de Viola Spolin e Augusto Boal. A pesquisa foi desenvolvida a partir de práticas educativas com um grupo teatral de Porto Alegre, RS, centrado em experiências que envolvem pessoas surdas.

No que se refere ao ano de 2016, a dissertação selecionada foi “Jovens formadores para novos espectadores: uma experiência expandida em teatro, mediação e educação”, escrita pelo professor William Fernandes Molina¹¹ e orientada pelo professor Clóvis Dias Massa. O trabalho tem como tema principal a investigação sobre propostas de formação de espectadores de teatro em instituições de ensino, dialogando com autores como Flávio Desgranges, Jacques Rancière e Jorge Larrosa. A pesquisa foi desenvolvida a partir de práticas realizadas com um grupo de estudantes de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Sapucaia do Sul, RS.

Encerrando a seleção, tem-se a dissertação representante do ano de 2019, intitulada “Caminhos para denegrir a educação social”, escrita pela professora Manuela da Fonseca Miranda¹² e orientada pela professora Celina Nunes de Alcântara. O trabalho propõe possíveis metodologias denegridoras do ensino das Artes Cênicas na Educação Social, optando pela escolha de autoras e autores, majoritariamente, negros, como bell hooks, Kabengele Munanga, Leda Martins, Nilma Lino Gomes e Patricia Hill Collins para tecer as reflexões da investigação, que utilizam conceitos como “afroperspectividade”, “negritude”, “ubuntu”, “pedagogia crítica”, entre outros. A pesquisa foi desenvolvida com base em experiências realizadas pela autora dentro de um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) de Porto Alegre, RS, com crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos de idade.

¹¹ Licenciado em Teatro (2011), Mestre (2016) e Doutor (2021) em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor de Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS. Além disso está vinculado como pesquisador ao Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE).

¹² Licenciada em Teatro (2016) e Mestre (2019) em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como educadora social, atriz no Grupo Pretagô e bailarina na Cia Nrty de Danças Indianas.

2.2 Quais memórias escolhemos recordar

Em seu conto intitulado “Funes ou a memória” (1944), o autor argentino Jorge Luis Borges narra a história do personagem fictício Ireneo Funes, um homem que certo dia sofre um acidente, e, após esse acontecimento, fica paraplégico e ganha uma espécie de superpoder: a supermemória. Funes passa a recordar todos os detalhes da sua vida, porém, à diferença do que poderia parecer uma vantagem, a característica impõe um obstáculo: ao recordar todos os detalhes, Funes torna-se incapaz de generalizar ideias, ou seja, estabelecer relações entre suas memórias, agrupá-las.

Por exemplo, em dado momento do texto, o narrador conta que Funes havia decidido criar um sistema original de numeração. Nesse sistema “cada palavra tinha um signo particular, uma espécie de marca” (BORGES, 1944, p.79). Portanto, ao invés de resumir, o seu método detalhava. Ao final do conto, Borges faz a seguinte elaboração: “Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos” (BORGES, 1944, p.80). Assim, por meio deste trecho, pode-se dizer que o autor coloca o esquecimento como um dos princípios básicos para o processo cognitivo que possibilita a formulação de ideias. Desse modo, utilizo a situação fantástica presente no conto, a fim de, antes de falar sobre memórias, considerar a importância do esquecimento para a sua construção.

Geralmente o esquecimento é entendido como algo negativo, como se representasse uma oposição à memória. Porém, ao abordar narrativas memoriais, é fundamental entender que a “escrita sobre si” apresenta apenas uma parte das nossas vivências – aquelas que o nosso aparato cerebral “decide” recordar. Segundo a pesquisadora Juliana Wolkmer:

A memória é capaz de reter e manipular conhecimentos e informações que adquirimos desde a infância, através de mecanismos de codificação, retenção e recuperação. No entanto, esse fabuloso mecanismo de armazenamento de dados é bastante complexo, considerando que acessamos apenas alguns dados necessários e tendemos a esquecer a maioria deles (WOLKMER, 2017, p. 26).

Nesse sentido, a atitude de esquecimento natural do cérebro serve como uma forma de selecionar e organizar as nossas memórias de acordo com o seu grau de relevância em determinado período ou momento de nossas vidas. Dessa

maneira, pode-se dizer que, além de serem definidas pelo passado, entendido aqui como o momento em que foram “criadas”, as memórias são também definidas pelo presente já que elas “não são gravadas na sua forma definitiva” (IZQUIERDO, 1989, p. 94).

Por outro lado, as memórias não são todas iguais. Sobre os tipos de memórias, tomando como base as teorias de Iván Izquierdo (2004), Wolkmer (2017, p. 27) afirma que “podemos classificar a memória biológica conforme o seu tempo de duração em três categorias: memória de trabalho, memória de curta duração e memória de longa duração”.

De acordo com Wolkmer (2017, p. 27, apud IZQUIERDO, 2004, p. 23), “A memória de trabalho, ou operacional, é a que usamos para entender a realidade que nos cerca e poder efetivamente formar ou evocar outras formas de memória” – sendo uma memória que “não produz arquivos, pois as informações se perdem em segundos ou minutos” (WOLKMER, 2017, p. 27). Ainda representando uma variedade de memória de duração limitada, está a memória de curta duração, que “não ultrapassa o tempo de seis horas e serve para mantermos uma informação disponível durante o tempo que requer a memória de longa duração para ser construída” (WOLKMER, 2017, p. 27).

De outro lado, está a memória de longa duração, que “demora horas para ser constituída, mas pode permanecer em nossas mentes por muitos anos” (WOLKMER, 2017, p. 27). Tal variedade de memória é a que mais interessa a este trabalho, visto que a reflexão proposta no próximo capítulo se centra na análise sobre relatos relacionados a processos formativos de docentes que atuam na área das Artes Cênicas. Ou seja, de certa forma, os memoriais estudados revelam aquilo que ficou retido na memória de longo prazo, dos processos de aprendizagem vividos. Utilizo o termo “processos de aprendizagem” por compreender, a partir da perspectiva de Izquierdo (1989), que a memória depende do aprendido, visto que se constrói por meio de experiências aprendidas.

Essa construção da memória de longo prazo pode ser entendida a partir de dois caminhos: em um deles, a memória se constitui pela ação de repetição e significação de informações; já, no outro, ela se “desenha” pela carga afetiva

e emocional das informações. Neste trabalho, vamos “caminhar” mais pelo segundo caminho. Isto é, partindo da noção de que as memórias “com certa carga emocional ou afetiva são melhor lembradas que as memórias de fatos inexpressivos” (IZQUIERDO, 1989, p. 97).

Por último, vale ressaltar que, mesmo que certas recordações estejam presentes na nossa “caixa” de memórias de longa duração, no processo de “escrita sobre si”, nem sempre escolhemos mencionar todas essas memórias. Isto é, neste processo de escritas memoriais, novamente realizamos uma seleção sobre aquilo queremos contar, organizando as informações que temos conforme a relevância.

Além disso, entendo que essa seleção e classificação sejam igualmente passíveis de transformações ao longo do tempo. Segundo Artières (1998, p. 10 apud PEREC) “o problema das classificações é que elas não duram; mal acabo de impor uma ordem e essa ordem já está caduca”. Logo, se fizéssemos esse exercício de escrita memorial em períodos distintos de nossas vidas, provavelmente acabaríamos descobrindo narrativas diferentes. Nessa perspectiva, ainda segundo Artières, podemos entender esse fenômeno ao observar a forma de como escrevemos um diário íntimo: “Num diário íntimo, registramos apenas alguns acontecimentos, omitimos outros; às vezes, quando relemos nosso diário, acrescentamos coisas ou corrigimos aquela primeira versão” (ARTIÈRES, 1998, p.11). Em adição a essa ideia, o autor igualmente defende que, por meio de práticas de arquivagem da própria vida “construímos uma imagem, para nós mesmos e às vezes para os outros” (ARTIÈRES, 1998, p.10).

Desse modo, podemos aferir que os memoriais dependem do passado, da memória, contudo, não podem ser pensados como textos “definitivos”. As histórias que contamos, ainda que centrem a narrativa em experiências passadas, dependem de um processo de organização feito no presente, ou seja, no momento em que estamos narrando a história. Portanto, os memoriais que analiso no próximo capítulo correspondem a um período específico da vida de seus autores e suas autoras, do mesmo modo que a reflexão sobre eles corresponde a um momento da vida e da experiência da pesquisadora, autora deste trabalho.

As considerações feitas ao longo deste capítulo tiveram por objetivo justificar teórica e metodologicamente as minhas escolhas e interesses investigativos, apresentar, em linhas gerais, as pesquisas de onde “nasceram” as memórias presentes no conjunto de trabalhos, que constitui o *corpus* das minhas análises, e explorar algumas teorias envolvendo a memória, entendendo seus mecanismos e variedades como aspectos importantes à compreensão dos relatos memoriais sobre os quais me debruço. O próximo passo é “abrir as portas” onde estão guardadas as lembranças. Entremos!

3. INTERSECÇÕES ENTRE DIFERENTES MEMÓRIAS

Para introduzir este capítulo no qual analiso as narrativas memoriais presentes nas dissertações escolhidas, sob alguns aspectos, parto da noção de “afetos” (ou afecções) proposta pelo filósofo holandês Baruch Espinosa (1677) e retomada por Gilles Deleuze (2002). Nas palavras de Deleuze (2002, p. 57), os afetos são “imagens ou marcas corporais (...) e as suas ideias englobam ao mesmo tempo a natureza do corpo afetado e a do corpo exterior afetante”.

Nesse sentido, se os afetos são definidos como “marcas corporais”, poderíamos afirmar, seguindo uma relação de causa e consequência, que os nossos corpos (que guardam essas marcas) são constituídos por esses afetos. Além disso, também seria possível aferir que esses afetos são gerados pelos corpos exteriores afetantes, ou seja, pelas influências externas. Desse modo, os afetos revelariam tanto a natureza do “eu” (o corpo afetado) como do “outro” (o corpo afetante).

Aqui utilizo as palavras “eu” e “outro” como representantes do corpo afetado e do corpo afetante apenas como uma forma de compreender separadamente cada atitude. Ainda que o “eu” também possa ser afetante, temos a tendência de perceber mais facilmente as ações que recebemos do que as ações que desempenhamos sobre os demais. Dessa maneira, somos condicionados – mas não determinados – por esses encontros com “corpos externos” ao nosso.

Ainda de acordo com a teoria de Espinosa (1677), existiriam bons encontros, ligados a afetos positivos, como a alegria, capazes de aumentar a capacidade de ação de um corpo e; de outro lado, maus encontros, vinculados a afetos negativos, como, por exemplo, a tristeza, responsáveis por diminuir essa capacidade de ação. Os bons encontros, encarregados de aumentar a nossa potência de ser e agir no mundo estariam relacionados a uma afinidade entre o corpo afetado e o corpo afetante. Já os maus encontros, que reduzem essa potência, seriam originados a partir de uma relação de incompatibilidade entre a identidade do corpo afetado e a do corpo afetante.

No caso deste trabalho, utilizo somente a noção de afeto, sem classificar os afetos como bons ou maus, por entender que um dos aspectos básicos para

a pesquisa científica é a elaboração de um problema e que, muitas vezes, o impulso investigativo parte de momentos nem sempre agradáveis. Logo, nessa perspectiva, inclusive os maus encontros aumentariam a nossa capacidade de ação sobre o mundo na medida em que provocam o desejo por querer romper com estruturas ou inventar novas maneiras de pensar e agir.

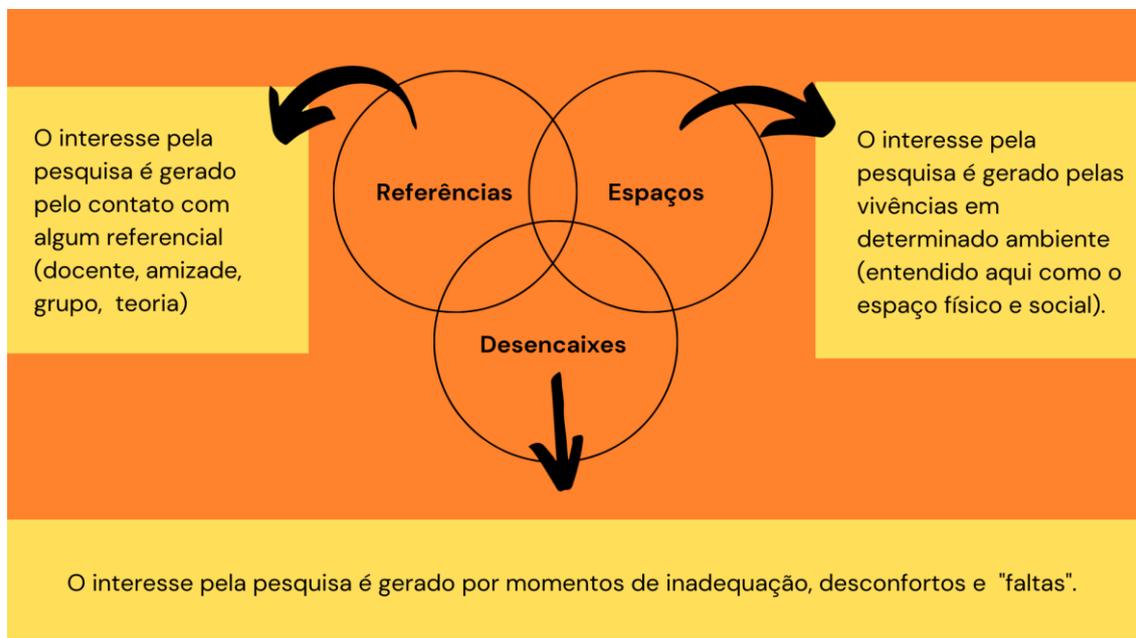
Dito isto, ao longo da pesquisa procurei identificar nos memoriais analisados os principais “geradores” desses afetos, entendidos como as influências externas que atuam sobre nós e que, de certa forma, nos habitam. No processo de escolha e reflexão sobre as dissertações aqui enfocadas, identifiquei três aspectos recorrentes em todas as narrativas investigadas, impulsionando em maior ou menor grau cada uma das pesquisas. Tais aspectos dizem respeito aos espaços nos quais as pesquisas se desenvolveram, às suas influências e referências e aos desencaixes que as mobilizam. Dessa forma, decidi organizar os subcapítulos deste capítulo de forma a compreender os trabalhos investigados sob cada um desses aspectos.

O primeiro subcapítulo, referente aos espaços, apresenta exemplos e reflexões envolvendo as relações entre as vivências dos pesquisadores e pesquisadoras em certos ambientes (entendidos aqui como os espaços físicos e sociais) e os interesses pelas temáticas das pesquisas. Já no segundo subcapítulo o enfoque está nas referências das pesquisas, abrangendo tanto os referenciais teóricos (o encontro com autoras e autores, por meio do contato com obras) como os aprendizados abstraídos de encontros com familiares, amigos, amigas, colegas de trabalho, dentre outros. Já o último capítulo, referente aos “desencaixes”, compreende os momentos de crise, dúvida, insegurança, inadequações, desconfortos e ausências evidenciados nos trabalhos.

Vale destacar que a sequência dos subtítulos não supõe a existência de um grau de relevância ou uma ordem cronológica entre a forma de como os aspectos aparecem em cada trajetória; serve apenas para organizar o texto, de modo a abranger os aspectos observados. Neste trabalho, mesmo que esses aspectos sejam analisados separadamente, com intuito de aprofundar cada um deles, eles são compreendidos como elementos relacionais, por vezes interdependentes e até indissociáveis. Por exemplo, numa trajetória, determinado espaço possui relação direta com determinada referência, ou

determinada referência vincula-se a determinado desencaixe, e assim por diante, conforme mostra o diagrama a seguir, presente na Figura 4:

Figura 6 - Diagrama de Venn representando a relação entre os aspectos de análise.



Fonte: criação pessoal.

3.1 Os espaços

“As ruas de Buenos Aires já são minhas entranhas” (BORGES, 1998, p. 25). Assim começa o poema de abertura do livro “Fervor” (1923) de Jorge Luis Borges. Quando penso sobre os espaços e a memória automaticamente me transporto para a noção de que muito do que somos é construído a partir dos caminhos que traçamos ao longo das nossas trajetórias. Nesse sentido, considero tanto a dimensão física, a espacialidade, como a dimensão social, o contexto. Contudo, julgo importante retomar a ideia de que, nesse processo de afetos, não somos apenas receptores passivos, isto é, somos afetados, mas também possuímos a capacidade de afetar. O chão que pisamos marca a sola dos nossos pés quando caminhamos sobre ele, mas os nossos pés, que caminham sobre o chão, igualmente deixam pegadas, vestígios de existências. Dito isto, entremos no caminho dos espaços.

Durante a leitura e análise das narrativas observei a presença de dois tipos de espaços de formação e atuação docentes: aqueles ligados à educação formal (Ensino Fundamental, Médio e Superior); e aqueles ligados a ambientes educativos não formais (centros de práticas religiosas, agremiações comunitárias, escolas de teatro e de dança, dentre outros), de convivência e socialização. Além disso, refletindo sobre as relações entre o espaço e as individualidades por meio dos relatos, notei que existiam duas atitudes resultantes do encontro entre o corpo individual e o corpo espacial.

A primeira diz respeito a uma relação de não identificação entre indivíduo e ambiente, que, na visão de Espinosa (1677), seria caracterizada como um “mau encontro”. Essa relação, na maioria das vezes, provocava um desejo de transformação ou busca por diferentes lugares, visto que, ao suscitar sentimentos negativos, o ambiente em questão acabava sendo armazenado na memória como um “mau exemplo”. de espaço socializante. Nessa perspectiva, cabe mencionar que essa não identificação nem sempre era assumida no momento em que ocorria o encontro com o espaço. Ou seja, o julgamento sobre o espaço poderia mudar ao longo do tempo, dado que memórias podem adquirir uma carga mais ou menos negativa com o passar dos anos por meio do entendimento e da ressignificação delas. Um exemplo da primeira postura e dessa ressignificação de memórias pode ser observado na seguinte relação com o espaço:

Devia ter uns 8 anos na época. Sempre era convidada a cantar na **Igreja Batista** que frequentava com minha família. Minha mãe cantava no grupo de louvor e me incentivava a cantar em casa. Dessa forma, nas datas especiais como páscoa, natal, dia das crianças, dentre tantas outras ocasiões, eu e ela ensaiávamos e eu cantava na igreja (MIRANDA, 2019, p. 16, grifo meu).

No início de sua narrativa memorial, a docente-pesquisadora Manuela da Fonseca Miranda conta um pouco sobre o contexto da cidade em que vivia durante a infância, Caxias do Sul – RS. O primeiro espaço que aparece em sua escrita é o da igreja que frequentava com o pai e a mãe. O ambiente da instituição, ao longo da narrativa, aparece como um lugar que desperta sentimentos contraditórios. Se, por um lado, aquele espaço havia possibilitado as suas primeiras experiências artísticas através do canto, por outro, representava algumas das situações de opressão mais marcantes em sua

trajetória como mulher negra. A educação religiosa que recebia na instituição comumente demonizava as manifestações religiosas afro-brasileiras, que eram praticadas por alguns membros de sua família, como se observa no seguinte trecho da sua dissertação: “a associação dos deuses negros com demônios, foi fortemente implantada na minha educação. Eu abominava e sentia muito medo” (MIRANDA, 2019, p.18). Além disso, esse ambiente, não apenas desvalorizava as religiões de matriz africana, mas parecia colocar a sua família em uma posição de inferioridade e subserviência em relação aos outros frequentadores do espaço:

Eu havia ouvido muitas vezes a palavra soberba na igreja e sabia que meu pai estava dizendo que eu tinha que ser mais humilde. Mas como ser mais humilde? **Já não bastava minha família chegar duas horas antes do culto para limpar o templo? Não bastava sermos a família pobre que dependia de carona, que se colocava à disposição para todos os eventos da igreja?** Por que a minha indignação de criança era interpretada como soberba? (MIRANDA, 2019, p.17, grifos meus).

Desse modo, funcionando como um exemplo negativo, esse afeto acaba sendo um catalizador da pesquisa pela via do distanciamento. Isto é, pela falta de afinidade com as experiências vividas nesse ambiente, relacionadas à opressão, à desvalorização e à tentativa de apagamento da sua identidade. Assim, a atitude da pesquisadora é a de buscar espaços que lhe despertem outras sensações.

Outro espaço que considerei como pertencente ao primeiro grupo foi o espaço descrito pela professora Adriana de Moura Somacal em seu relato, que caracteriza a rotina das aulas na escola quando era criança: “Chegando à escola, cumprimento as minhas colegas ainda sonolentas como eu. **Carregamos grandes mochilas** nas costas; **somos pequenas tartarugas** rumo à sala de aula” (SOMACAL, 2014, p.16, grifos meus).

Nessa escrita, a autora, por meio da imagem das mochilas pesadas e da sonolência presente nela e nas colegas, mostra a rotina de sua escola, que parece representar uma estrutura rígida e tediosa, na qual estudantes necessitam ser chamados para prestar atenção em aula, e cujos momentos mais divertidos são os intervalos em que se pode conversar entre amigas.

Em determinado ponto do texto de Somacal, a sua vivência do ambiente escolar é contraposta à que ela observava, com olhar curioso, no prédio azul

claro, que ficava do outro lado da rua. Na continuidade do seu relato, descobrimos que o prédio azul claro seria o espaço onde, anos depois, ela atuaria como professora de teatro junto a alunos e alunas surdos e surdas.

Olho para o outro lado da rua. Eles estão lá, como todos os dias. Imagino que os horários de aula sejam os mesmos, pois me contaram que é uma escola assim como a nossa. Observo a maneira como conversam, mexendo as mãos – deve ser porque estudam no outro lado da rua. Aqueles poucos metros, fronteiras de dois mundos (SOMACAL, 2014, p. 17).

Dessa forma, a escola frequentada pela pesquisadora durante a infância é apresentada como o espaço que gera distâncias, em contraste à realidade que se apresenta no prédio azul, escola para pessoas surdas, na qual, mais tarde, ela começaria a desenvolver a principal temática de sua pesquisa de mestrado: a sistematização de um método de trabalho teatral com atores e atrizes surdos e surdas.

Esse segundo exemplo (o do colégio azul) revela que existem também os espaços que afetam a experiência escolar pela via positiva, que muitas vezes serão os referentes para docentes-pesquisadores na imagem que eles e elas têm sobre o que seria um ambiente educativo mais adequado, marcado por vivências prazerosas. No caso desses espaços, noto que é despertado um interesse por mimetizar, uma vontade de aproximar. Ou seja, uma busca por outros espaços que sejam semelhantes ao que fora encontrado. Abaixo apresento um exemplo desse tipo no texto da professora-pesquisadora Mônica Torres Bonatto.

A mim coube estagiar na Brinquedoteca, localizada no Campus do Vale (...). **O cenário, quase idílico**, era composto por uma casa construída no centro de **um amplo terreno, rodeada por árvores, sem grades nas janelas** ou sistemas eletrônicos de segurança. Lá, pela primeira vez, pude observar as brincadeiras infantis com olhar atento de quem (re)conhece um **universo instigante e desafiador** (BONATTO, 2009, p.17, grifos meus).

Nas suas palavras, o espaço da Brinquedoteca era um cenário “quase idílico”. A descrição desse ambiente parecia referir-se a um espaço livre e agradável (o terreno era espaçoso, havia árvores, as janelas não possuíam grades). Além disso, parecia supor uma reconexão com memórias e vivências queridas, que, no entanto, haviam sido deixadas um pouco de lado ao longo de sua trajetória pessoal.

Dessa maneira, pode-se dizer que o espaço em questão possibilitava um reconhecimento de experiências positivas do passado. Essa relação pode ser estabelecida ao analisar a escolha de adjetivos da autora, já que o espaço, ao mesmo tempo em que aproxima por ser “instigante” é também “desafiador”, pois remete a uma atitude que havia sido esquecida ao longo do processo formativo. Em outras palavras, a partir desse espaço, ela se vê com a possibilidade de (re)conhecer, (re)lembrar um comportamento que possuía na infância. No entanto, ainda que a aproximação com a infância desperte recordações positivas, esse encontro pressupõe um esforço, visto que a pesquisadora já não estava mais nessa etapa do seu desenvolvimento.

Como outro exemplo de identificação com a natureza do espaço, selecionei o relato do professor-pesquisador William Fernandes Molina, sobre uma das suas primeiras lembranças como espectador de teatro na sua cidade natal, Bagé – RS. Essa experiência foi promovida pela escola onde ele estudava, e a sua recordação desperta sensações muito satisfatórias, como pode ser visto na caracterização do espaço abaixo.

Um lugar **grande, amplo** e escuro, com o teto bem alto, de onde desciam pesadas cortinas; um corredor largo no meio das cadeiras de madeira que tinham os assentos móveis e que **poderiam acomodar facilmente dois de mim**; cortinas abrindo; **luzes que causavam surpresa**; pessoas fantasiadas com **roupas coloridas** que ocupavam um lugar mais alto do que aquele no qual meus colegas e eu estávamos sentados e que, algumas vezes, pediam pela nossa participação; uma casa que se movia; uma estrada de tijolos amarelos; música e dança; **agradável sensação de alegria**; som de palmas; cortinas se fechando; fila para sair (MOLINA, 2016, p.13, grifos meus).

Logo no início do texto de Molina, a seleção das palavras “grande” e “amplo” e o uso de imagens, dos assentos móveis que podiam acomodar facilmente o dobro do seu tamanho, das luzes e das roupas coloridas que causavam surpresa, levam a pensar no espaço como uma possibilidade de ampliação, de potência, como uma chave para um mundo novo. Neste caso, o mundo novo poderia ser entendido como a posição de espectador de teatro. Assim, a potência despertada na relação com esse espaço, acaba desenvolvendo um forte vínculo com a pesquisa de mestrado realizada pelo autor do memorial, já que ela se relaciona com a recepção teatral e a formação de espectadores nas escolas.

Ainda analisando casos em que o espaço desperta sentimentos de alegria, selecionei o relato da professora-pesquisadora Josiane Gisela Franken Corrêa, que descreve as suas idas à piscina e a relação que desenvolveu com a água.

A maior parte do dia, no verão, lá estava eu, dentro da água. Sempre achei que mergulhar fosse como voar: os pés não tocam no chão e se pode ver tudo de outro ângulo. **É possível criar caminhos dentro d'água para percorrer, esconder-se dos amigos lá no "fundão" da piscina, delimitar espaços imaginários, invisíveis** (CORRÊA, 2012, p. 17, grifos meus).

Nesse trecho, o espaço proporcionado pela piscina parece indicar que o ambiente ensina estratégias de movimento, abre caminhos, já que a água permite esconder-se no fundo e delimitar espaços imaginários e invisíveis. Durante a escrita, a professora-pesquisadora constantemente relaciona os processos de pesquisa e ensino-aprendizagem com a água, quase como se ela tivesse desenvolvido a sua identidade como docente, principalmente, a partir desse elemento. Podemos ver isso no fragmento a seguir:

Ao trazer a natação para ilustrar o ato de aprendizagem, não quero de modo algum compará-la com qualquer Arte, mas sim refletir sobre as nuances do processo de aprender. **Penso que a relação com a água cria um mundo novo para o indivíduo que entra em contato com ela. Na descoberta de como interagir com este mundo é que se criam mecanismos para sobreviver ao inesperado** (CORRÊA, 2012, p.16, grifos meus).

3.2 As referências

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade

Conceição Evaristo, 2008.

Ao pensar sobre a questão da influência das referências na trajetória de formação de docentes-pesquisadores, imediatamente me veio à memória o poema “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo. Nele, a escritora reflete sobre o tempo e as memórias herdadas, vivências que ecoam em nossos corpos mesmo que nós não as tenhamos vivido diretamente. Por meio desse texto, introduzo o primeiro subgrupo que identifiquei de acordo com a “ordem de proximidade” do sujeito com o referencial dentro do grupo das referências: o referencial familiar – sendo familiar entendido aqui como “íntimo”, podendo relacionar-se tanto à família quanto a outros vínculos que possuam esse elemento de intimidade.

Talvez os referenciais ligados à família, que revelam as nossas heranças mais ancestrais, constituam os nossos afetos mais primários, visto que representam o primeiro contato com outros corpos desde a nossa chegada ao mundo, marcada pelo momento em que saímos do ventre de nossas mães, abandonamos um espaço quente, cômodo e confortável e somos expostos ao meio externo.

Particularmente me identifico bastante com esse tipo de experiência relativa às referências, por ter em minha família pessoas que trabalhavam na área da educação, como mencionei no primeiro capítulo deste texto. De alguma maneira, por sempre ter estado em contato com professores e professoras, este saber nunca foi alheio à minha existência e, muito provavelmente, constitui a minha identidade como professora e aluna. Portanto, no que diz respeito à área da docência, sinto que existe uma memória minha, e outra, que, de tanto ser ouvida,

acaba sendo minha também. Nesse sentido, na análise das dissertações, encontrei outras duas narrativas que possuíam uma forte marca familiar no aspecto das referências, como no meu memorial e no texto que abre este subcapítulo.

“Com seis meses de idade, nos braços da **minha mãe**, eu era levada a mergulhar na água transparente da piscina. Com três anos de idade, **meu pai** começou a ensinar-me as técnicas da natação” (CORRÊA, 2012, p. 17, grifos meus). Nesse trecho, a professora-pesquisadora relata que o contato com a água (mencionado anteriormente no subcapítulo referente aos espaços) deu-se pela influência da sua mãe e do seu pai. Nessa perspectiva, no decorrer da leitura do texto de Corrêa, quando se descobre que os seus pais eram professores da área de Educação Física, compreende-se que as suas relações com a água propiciaram, também, os seus primeiros encontros com a educação. Nas palavras da autora:

As atitudes e posturas pedagógicas de meus pais, professores de Educação Física, possibilitaram-me construir a noção de que ensinar e aprender são ações coletivas. Atualmente, essas relações assumem novos sentidos: agora reconheço aspectos da minha personalidade suscitados por essa experiência de aprender e ensinar da qual participo em família, desde cedo (CORRÊA, 2012, p. 18, grifo meu)

Assim, a sua pesquisa e a sua docência parecem carregar “respingos” do trabalho desenvolvido tanto por seu pai como por sua mãe, colocando o referencial familiar como um dos grandes influenciadores do seu interesse pelo aprender e pelo ensinar.

Ainda abordando o referencial construído a partir de experiências na família, trago um exemplo que se difere do anterior, visto que, neste caso, a influência do familiar não se deu pela presença física na vida da autora, mas por uma imagem, único registro fotográfico da sua avó Leonor, que exerceu importante papel na trajetória da pesquisadora. Na fotografia, a avó de Miranda, uma mulher negra, está acompanhada por outra mulher negra, nas palavras da autora, estão “ambas vestidas de empregadas (...) sem qualquer sorriso. Minha avó segura uma menina branca e loira, que segura um picolé” (MIRANDA, 2016, p.32). Dessa forma, com a construção de uma *performance* inspirada na imagem da avó, a autora reflete em seu trabalho sobre a solidão da mulher negra e as

estruturas sociais racistas – que fazem com que o único registro visual dela tenha sido feito pelos patrões:

Essa performance não muda o passado. Não muda a solidão das mulheres negras, cuja existência registrada e eternizada para mim, no caso de minha avó, foi feita pelo olhar do patrão ou da patroa. Mas expressa as minhas reflexões como pesquisadora no campo das Artes Cênicas. É uma maneira de assimilar conceitos e de expressar meu posicionamento enquanto mulher negra que questiona as bases do feminismo tradicional ocidental com traços nitidamente embranquecido (MIRANDA, 2019, p. 34 e 35).

O segundo subgrupo que identifiquei possui certa proximidade na relação com o pesquisador, porém, não é tão próxima como o referencial familiar. Esse subgrupo vincula-se aos referenciais construídos a partir de relações profissionais ou amadoras de ensino e prática em teatro. Como exemplo desse conjunto, selecionei dois relatos.

O primeiro, de autoria de Somacal revela o seu encontro com o professor Cláudio Mourão, que lecionava teatro na Escola para Surdos Frei Pacífico, onde ela teve sua primeira experiência com a prática que desenvolve em sua pesquisa: “Contei sobre meu interesse em dar aula de teatro para surdos e (...) Cláudio respondeu: Se ela quer, se ela tem vontade, sim, ela pode acompanhar as aulas” (SOMACAL, 2014, p. 19). Este encontro acaba sendo fundamental para a realização da pesquisa na medida em que o diálogo com o referido professor favorece a incursão da então licencianda em um espaço real de ensino para alunos e alunas surdas, marcando o seu primeiro contato mais direto com a temática.

Outro exemplo é o relato de Molina sobre o seu contato com o grupo teatral “Persona”, da cidade de Camaquã/RS, que lhe oportunizou as primeiras práticas como ator, pois, até então, o seu contato com teatro havia se dado somente na condição de espectador.

Foi no Colégio Estadual Sete de Setembro que, na oitava série do Ensino Fundamental (hoje nono ano), entrei para o Grupo de Teatro Persona e tive efetivo contato com a prática teatral. **A partir do trabalho com jogos teatrais, uma série de atividades propostas pela teórica, professora e diretora de teatro Viola Spolin (1906-1994) em seu livro “Improvisação para o teatro” (SPOLIN, 2010), a professora Clarissa Meroni de Souza orientava os encontros semanais para os estudantes interessados (MOLINA, 2016, p. 14, grifos meus).**

Nesse exemplo, além da influência de um referencial ligado à experiência no Grupo Persona e da importância de Grupos Teatrais para a formação de profissionais na área do Teatro, é possível notar outro tipo de referencial: o referencial teórico (vinculado geralmente a uma relação fisicamente distante entre pesquisador e referência), visto que as práticas desenvolvidas no Grupo inspiravam-se na metodologia de Viola Spolin.

Identifico igualmente esse tipo de referência no seguinte fragmento da narrativa de Bonatto: “eu levava **o olhar impregnado por palavras, ideias e teorias de diversos autores**, que **me chegavam através de leituras** feitas nas disciplinas de Teatro e Educação. Entre tantos nomes que marcaram aquele período inicial de formação, destaco: Jean Chatêau (1954/1987), Richard Courtney (1968/1980), Pierre Leenhardt (1973/1997)” (BONATTO, 2009, p.17 e 18, grifos meus). Em seu relato a professora menciona alguns dos teóricos que serviram de base para as suas concepções sobre o fazer teatral naquele momento de sua vida, apontando, de outro lado, a dificuldade em se relacionar com as crianças com as quais realizava atividades na Brinquedoteca (mencionada no capítulo dos espaços) por ter o seu olhar impregnado por palavras, neste caso, pelos referenciais teóricos.

Cabe frisar que esses subgrupos foram utilizados como uma forma de estabelecer relações e diferenciações entre as narrativas. Porém, os mesmos conjuntos podem se mesclar se considerarmos o caráter híbrido das relações humanas, afinal de contas, todas essas referências estão relacionadas a existencialidades e o grau de proximidade entre sujeito e a referência que o influencia depende do ponto de vista de quem pesquisa.

3.3 Os desencaixes

Conforme mencionei na introdução deste trabalho, a minha pesquisa sobre as memórias docentes presentes nas dissertações aqui analisadas nasceu principalmente de uma insegurança. É a insegurança que me move a pesquisar, a aprender e a ensinar. Nesse sentido, Virginia Kastrup (2001, p.17) propõe que o processo de aprendizagem “é sobretudo invenção de problemas, é experiência de problematização”. Desse modo, ao definir os aspectos desta análise, pensei

que o termo “desencaixe” pudesse representar e sintetizar a potência da falta, do problema, daquilo que não funciona, para o processo investigativo e pedagógico. Isto por entender que a formação continuada é uma busca permanente, uma espécie de linha do horizonte, que quanto mais nos aproximamos mais se afasta, porque, quando chegamos a um lugar, de repente, queremos alcançar outro – visto que, ao terminar certos trajetos, nossas identidades também já são outras e o que queremos está em um lugar novo. Além disso, penso que a busca, a pesquisa, a escrita sobre os desconfortos de si (e sobre os desconfortos do mundo, que são revelados através de cada um e cada uma) sejam formas de sanar as nossas ausências, as nossas dores.

Escrever sobre aquilo que dói é uma forma de entender de onde vem a dor e, assim, poder resolvê-la – ou, pelo menos, amenizá-la. É nesse sentido que, após experiências sociais traumáticas como guerras, ao invés de ignorar o passado, devemos buscar compreendê-lo para que ele não se repita. É nessa perspectiva que a memória se coloca como um ato de resistência: recordar aquilo que marca nossos corpos. Assim, neste capítulo, estabeleço relações entre os momentos de dúvida que, em maior o menor grau, são a base de todas as pesquisas, porque a investigação, essencialmente, é o próprio “estar” no mundo e o reconhecimento de seu “inacabamento” (FREIRE, 1996).

O fato que me veio à memória não aconteceu em uma das muitas apresentações que fiz na igreja, mas sim a apresentação em que fui trocada por outra menina. Era Natal e a igreja, que ficava em Caxias do Sul – RS, alugou um grande teatro na cidade. Para aquele evento, ao invés de me chamarem, escolheram a filha de um dos mais prósperos membros daquela congregação. Um grande cabeleireiro de fama nacional, inclusive. Fiquei triste pela situação, mas um sentimento de raiva e indignação me invadiu quando ao começar a apresentação da referida menina, notei que ela estava dublando a versão de uma música que eu conhecia, pois já havia cantando a mesma canção em outro natal e conhecia muito bem a música e a voz da cantora original música (MIRANDA, 2019, p.16, grifos meus).

Os desencaixes, ao mesmo tempo em que nos causam desconfortos podem ser elementos potencializadores de transformações, efervescências, rupturas, ressignificações a partir da compreensão de que algo “não funciona”. Em vista disso, escolhi o relato acima como um dos exemplos em que o desencaixe, isto é, um evento que provocou uma sensação de falta, uma carência, influenciou a pesquisa através da compreensão sobre os desajustes de funcionamento de uma estrutura – neste caso, a da igreja. Nessa perspectiva,

o desencaixe poderia ser pensado como o momento de reconhecimento de um problema e, esse reconhecimento, poderia resultar em ações de ruptura. Cabe destacar que obviamente não é desejado sofrer nenhum tipo de opressão, porém, quando essas situações ocorrem e são identificadas pelos sujeitos que sofrem essa opressão, pode existir um estímulo a inverter a lógica do sistema que oprime. Daí a importância das escritas memoriais no processo de reconhecimento e apropriação da própria narrativa, como uma forma de resistência, de registro e de denúncia – que acaba se refletindo na pesquisa da educadora autora do relato já que, por meio de suas práticas, ela busca reconhecer e valorizar as existencialidades e a cultura negra em espaços educativos.

“Lembro, quando criança, a dificuldade em entender as normas sociais a forma imposta pelo externo” (SOMACAL, 2014, p.16). Neste caso, o momento de desencaixe é provocado pelas normas sociais e a dificuldade de assimilação das mesmas durante a infância, assim, insere a pesquisa da autora na busca por outras formas de ensino, baseadas em modelos diferentes daqueles tradicionais, que eram vistos na sua escola (como mencionado no capítulo referente aos espaços).

No seguinte relato a escassez aparece na forma das poucas experiências que o autor havia tido como espectador de teatro na infância, em função da baixa oferta de espetáculos na cidade onde morava. Isso pode ser percebido através do seguinte trecho: “Não foram muitas as oportunidades que tive de ir ao Teatro, visto que a oferta não era grande na cidade onde morava e também porque minha família não cultivava esse hábito” (MOLINA, 2016, p. 13). Neste caso, a atitude de pensar sobre a importância da formação de espectadores nas escolas relaciona-se às ausências da sua própria experiência nesse sentido. Dessa forma, através de suas práticas, ele busca desenvolver aquilo que, em sua infância não vivenciou em tantas ocasiões.

No próximo trecho de relato que apresento é possível estabelecer uma relação com o relato relacionado às referências no capítulo anterior. Enquanto naquele relato a docente-pesquisadora se aproximava de autores e autoras por meio de teorias, era incapaz de estabelecer a mesma relação de proximidade

com a sua infância na relação com as crianças que frequentavam o espaço da Brinquedoteca.

Mas o fato é que até então, os relatos sobre infância me pareciam tão distantes quanto uma narrativa de ficção; eram envolventes porém abstratos, incapturáveis. Minha própria infância estava relegada a um passado, aparentemente remoto. A menina que brincava, que perguntava sobre tudo, que corria, caía e levantava, parecia não estar mais por perto, parecia inacessível (BONATTO, 2009, p.18).

Já no relato seguinte, o sentimento de falta inicialmente não é apontado pela própria pesquisadora, mas na relação entre ela e suas alunas de dança. Desse modo, a ausência é proposta pelas alunas e, a partir dessa proposta, a professora repensa a prática realizada na escola, levando à reflexões sobre o ensino de dança na escola e a ausência referente à quantidade de horas/aula da disciplina.

Quando uma aluna da 7ª série dessa escola onde eu trabalhava, no final de 2007, lançou a proposta “Profe, vamos fazer um grupo de Dança fora da escola?”, a minha primeira resposta foi através de um questionamento: eu precisava saber o porquê dessa vontade. No diálogo que se seguiu, a justificativa dada pelas meninas fora de que elas queriam “dançar mais” e isso significava mais horas de aula, ensaios, conversas sobre Dança. (...) A vontade das alunas que me solicitaram “dançar mais” levou-me a duas reflexões: a primeira é que a escola não proporcionava um número de horas/aula de Dança suficiente para possibilitar um maior aperfeiçoamento de conteúdos específicos da Dança; e a segunda é que, a despeito disso, a escola suscitara nessas alunas a vontade de uma especialização em Dança e a necessidade de um engajamento diferente do que o que estava ocorrendo naquele espaço (CORRÊA, 2012, p. 21).

3.4 Reverberações: pesquisa na docência e docência na pesquisa

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (...) Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Paulo Freire, 1996.

Neste capítulo, com o qual finalizo a análise proposta por este trabalho e que, no entanto, não finaliza a minha pesquisa, parto da perspectiva de Paulo Freire (1996) para pensar sobre a importância de olhar para a formação docente, por

entender que o jeito com que se aprende está indissociavelmente relacionado ao jeito com que se ensina.

Faz parte do comportamento humano a atitude de separar e classificar elementos, ordenar e reordenar. Essa é uma estratégia extremamente válida quando adentramos com maior profundidade em determinado assunto. Às vezes é preciso reduzir o número de informações para conseguirmos olhar para elas em detalhe, percebendo cada parte do conjunto e entendendo melhor a coletividade por entender detalhadamente os elementos específicos.

Aqui, volto à questão do esquecimento e ao conto de Borges: em certa medida, é importante abstrair para conseguir pensar. Esquecer, assim como recordar são princípios básicos do processo de aprendizagem. Contudo, não podemos, nesse *zoom* esquecer de, em alguns momentos, diminuir a imagem, enxergá-la de longe – em relação aos outros sujeitos que a compõem.

Nesse sentido, penso sobre a docência e a discência e o caráter formativo das narrativas memoriais. Acredito que, na minha pesquisa, o que verdadeiramente motivou o meu interesse em relação às narrativas foram as suas reverberações nas práticas docentes fora do espaço da Universidade. Acredito que o docente que ao longo da sua formação universitária é estimulado a pensar sobre a sua trajetória, a reconhecê-la e respeitá-la, tende a ser mais sensível às vivências dos seus alunos e alunas. Ou seja, na medida em que entendemos os nossos percursos e os diversos afetos possibilitados a partir deles, somos capazes de compreender que a discência também possui atravessamentos. Da mesma forma que eu, professora, ensino a partir das minhas vivências, os alunos e as alunas aprendem a partir das suas. Assim, o grande desafio é respeitar esses dois corpos que se afetam nessa relação de ensino-aprendizagem e potencializar esses dois corpos através do encontro.

Após refletir sobre os aspectos levantados das dissertações, observo que, quando analisamos narrativas memoriais em espaços de formação docente – neste caso, na área de Artes Cênicas – além de conseguirmos visualizar o processo de construção de identidades docentes (os caminhos trilhados até a pesquisa), vemos também a construção de identidades discentes, anteriores a

esta. Portanto, acredito que a nossa docência e a nossa pesquisa estão intimamente marcadas pela nossa construção como alunos e alunas.

Dessa forma, olhar para a própria existencialidade e escrever sobre si constituem maneiras de apreender o mundo, descobrir de onde surgem nossos impulsos, as formas de aprender e de ensinar que, de alguma maneira, eu intuo, vão estar relacionadas às nossas práticas pedagógicas. Afinal de contas, no fundo, no fundo, por debaixo de todas as camadas, nós, professores e professoras, ainda somos as crianças das nossas infâncias, com um mundo a descobrir.

OS CORREDORES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Abro as minhas considerações finais retomando a narrativa do acontecimento anedótico da minha infância, sobre os corredores, elaborada em uma das aulas da professora Adriana Jorge Lopes Machado Ramos no decorrer do Curso. Essa narrativa fora lembrada pela professora na ocasião de apresentação da minha pesquisa no Painel da Licenciatura¹³ do Departamento de Arte Dramática (DAD) da UFRGS.

Tal lembrança sequer estaria presente neste trabalho, pois, entre tantas memórias, ela havia ficado esquecida em algum canto, em alguma sala que eu não visitava fazia algum tempo. Talvez a sala do meu “eu” criança, do meu “eu” que brinca, que agora é também um pouco do “eu” deste texto, porque ao reavivá-la, relembro outras identidades que tive ao longo da vida e me assemelho um pouco mais a elas.

Sempre gostei de brincar nos corredores, mas não sabia o porquê. Eu simplesmente brincava. Talvez naquela época fosse por eles serem largos e permitirem mais espaço para as minhas brincadeiras – essas em que eu brincava de ser tudo menos eu mesma, ou talvez, fosse mais eu mesma por me distanciar de mim. Eu só sei que antes não interessava saber o porquê das brincadeiras. Os caminhos simplesmente se desenhavam, por acaso e, de repente, eram os caminhos certos – como a água, que simplesmente segue o seu curso.

Depois de tanto tempo, eu comecei a me interessar mais pelo porquê das brincadeiras. Durante a escrita deste texto percebi que eu ainda brinco nos corredores, um pouco sem querer. Neste momento acho que eu sei o porquê de gostar de brincar aqui – talvez algum dia eu esqueça – mas por enquanto eu sei. Por enquanto gosto de brincar nos corredores porque eles me contam histórias, eles não começam nem terminam, eles conduzem a outros cômodos da casa, mas não têm pretensão de chegar a um lugar – como este texto.

Para encerrar esta escrita – que na verdade, não se encerra, como os corredores e a minha pesquisa, gostaria de transcrever uma carta que escrevi

¹³ Evento semestral do calendário do DAD ligado à chamada Mostra DAD, no qual são apresentados os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do Curso de Licenciatura em Teatro em processo de elaboração.

ao meu pai como atividade final da disciplina “Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais” que cursei na Faculdade de Educação (FACED) em 2018, no meu segundo semestre de faculdade. Redescobri essa carta enquanto procurava o meu texto sobre os corredores, que introduz este trabalho. Nela eu retomava esse texto e ressignificava esses corredores a partir da minha primeira experiência docente, dando aula em um Centro de Atenção Psicossocial da Infância e à Adolescência (CAPSi) durante aquele mesmo ano. É misterioso pensar que de alguma forma este trabalho e esta pesquisa sempre estiveram na minha memória. Eu só tinha que lembrar.

Pai, resolvi escrever uma carta para poder falar melhor e nem assim sei se eu vou conseguir. As coisas andam todas tão juntas que é difícil falar separadamente da vida, dar enfoque específico para cada elemento quando, na maior parte das vezes tudo é tão simultâneo e está tão relacionado entre si. Pode ser um problema meu, mas eu não consigo entender as coisas separadas. Para mim elas estão em constante *influenciamento/influênciação* (não sei de qual palavra eu gosto mais). Aqui tomo a liberdade dos poetas que inventam palavras (acho que o Valentín¹⁴ também era poeta... lembra de quando ele inventou o verbo “dumalizar?”). Agora faço isso porque se eu estou no mundo, que já existia antes de eu nascer, também tenho (ou deveria ter) o direito de inventar algumas coisas quando as que existem são insuficientes – até porque, como já dizia Paulo Freire (agora ele também faz parte da minha realidade): somos inacabados. E, vou confessar uma coisa, o inacabamento é uma maravilha quando a gente toma consciência dele. Não teria por que estar aqui se as coisas fossem determinadas e a gente, além de existir no mundo, não pudesse construir ele. Na verdade, é impossível não construir: até com a nossa ausência a gente constrói...

Voltando à questão da simultaneidade, se te conheço bem, acho que tu não entendeste nada – essa é uma das desvantagens das cartas. Mas tudo bem, vou te dar um exemplo: agora estamos no horário de verão e eu estou fazendo mais coisas, como essa carta ou ficar deitada olhando para o teto. O simples fato de estarmos no horário de verão me dá a sensação de que o dia é mais longo e de que eu posso fazer mais coisas – mesmo que essas coisas sejam consideradas “improdutivas”. Ou seja, pelo fato de a luz do dia durar mais tempo eu estou começando a fazer coisas. Antes eu nem começava porque achava que não ia dar tempo. E assim, meio aos trancos e barrancos no fim do semestre, tenho vivido esses momentos em que a gente percebe que a vida é tudo e nada – ao mesmo tempo. E acho que o horário de verão está me ajudando a viver, por incrível que pareça...

Bom, tudo isso foi uma grande introdução. O que eu queria contar mesmo é o que aconteceu semana passada. Foi o fim do meu projeto de extensão no CAPSi. Agora é que são elas... Toda vez que eu vou falar sobre isso me dá um nó na garganta, me vem um quase-choro. Um quase-choro que é feito de tudo. De medo, porque no início eu tinha medo, ou melhor, receio. Chegar no primeiro semestre da faculdade, sem nunca ter tido uma experiência como docente, para dar

¹⁴ Valentín é o nome do meu irmão mais novo. Quando era criança muitas vezes inventava palavras.

aula para crianças diagnosticadas com “necessidades educativas especiais” não era fácil... Lembro dos primeiros dias, nos quais visitei o CAPSi só para observar as crianças. Lembro de elas serem muito criativas. Falavam de um jeito que eu não sei definir. Uma linguagem que um dia eu dominei, mas desaprendi. Uma linguagem que nos deixa sem chão, perdidos – a gente nunca sabe de onde nem como vai vir. E todo mundo diz que é feio estar perdido, eu, pelo menos acreditei nisso durante muito tempo. Mesmo que jurasse de pés juntos que não, eu tinha medo daquilo que estava fora do meu controle. Assim, resolvi pesquisar sobre os diagnósticos das crianças: autismo, hiperatividade, déficit de atenção e várias outras classificações. “Vou planejar aula assim pra estimular a comunicação...”, “Vou fazer aula assim pra estimular a concentração”. “Assim não porque eles não vão querer fazer, vão se sentir desconfortáveis”. Tudo isso antes de efetivamente ter dado uma aula. Quando chega o aguardado momento: boom. Eles quiseram fazer atividades que eu nunca teria imaginado que eles fossem querer fazer e não quiseram fazer aquelas que eu achava que “eram melhores para eles”.

Foi então que me deparei com os mistérios da docência, com a atitude de ler a situação de ensino, com uma professora que cria laços com os seus alunos – porque ensinar e aprender são atividades afetivas. A partir daí se desenhou-estásedesenhando uma nova etapa da minha vida. Acho que aos poucos estou entendendo o porquê de ter escolhido a licenciatura como uma opção e não como a “última opção”. Antes eu achava que era algo natural, tu sabes como ninguém... eu venho de uma família de professores. Mas hoje eu tenho mais consciência sobre algumas coisas. Nesses momentos lembro de ti, falando que tal aula tinha sido difícil ou que tal aula tinha sido muito boa. Lembro de ti quando os teus alunos te reconheciam na rua “Professor Hugo!” – eles diziam. Lembro da vó também. Lembro de mim quando guardo na memória outros professores, ou pessoas, que não são professoras, mas que passaram por mim... “Sempre gostei de corredores”, retomo algo que eu disse no semestre passado para uma professora – que passou por mim também – e acho que hoje entendo essa frase. Além de leitores, políglotas, que aprendem as diferentes línguas dos seus alunos, porque todos tem as suas próprias linguagens e, acima de qualquer diagnóstico, são alunos – cabendo ao professor que se permite enxergá-los perceber as suas “necessidades educativas especiais”. Como eu dizia, além disso, somos corredores pelos quais as pessoas passam. Somos um trajeto, um processo, que guarda momentos ruins, idades das trevas, momentos bons, renascimentos – fazendo com que talvez o que fique de tudo isso seja a sensação de uma memória, meio turva, como aquelas que temos da infância. A cada dia me convenço mais de que isso é bom. É um presente passar e ser passado pelas pessoas.

Hoje me dói ter que deixar o CAPSi, mas é a vida... Eu aprendi demais, como professora e, principalmente como eu mesma, Laura, até porque, acho que essas duas coisas não se separam. Depois de tudo, ainda posso ficar com a memória de ter passado por aquelas crianças e de aquelas crianças terem passado por mim. A memória de sorrisos, de choros, da vontade de desistir por achar que eu não estava fazendo o suficiente, da vontade de continuar pelo mesmo motivo, de observações que eu nunca teria previsto, de abraços apertados quando eu estava sentada esperando para dar aula, do “te amo”, do “tu tem que falar mais alto”, do “ela não queria ir hoje, mas eu falei que tinha a oficina e ela levantou correndo”, do “eu não quero mais brincar”, de todas essas imagens que passam simultaneamente pela minha cabeça agora. Eu finalmente choro esse quase-choro. E, apesar de todas as coisas tristes que aconteceram neste ano, me muno das

minhas memórias e sonho, porque é o jeito de dar o próximo passo – nem que seja para além do fim do mundo.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos históricos**, Brasília, v. 11 n. 21, p. 9-34, julho. 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

BONATTO, Mônica Torres. **JUNTOUDEUNISSO: percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola**. Orientador: Vera Lúcia Bertoni dos Santos. 2009. 101 pgs. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Departamento de Arte Dramática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Porto: Biblioteca Visão, 2000.

BORGES, Jorge Luis. **O Fazedor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BORGES, Jorge Luis. **Fervor de Buenos Aires**. São Paulo: Globo, 1999.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **DANÇA NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CO(RPO)LETIVO: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)**. Orientador: Vera Lúcia Bertoni dos Santos. 2012. 138 pgs. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Departamento de Arte Dramática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IZQUIERDO, Iván. Memórias. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 89-112, agosto. 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8522/10073>. Acesso: 1 de mai. 2022.

IZQUIERDO, Iván Antonio et al. MEMÓRIA: TIPOS E MECANISMOS – ACHADOS RECENTES. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 98, p. 9-16, junho/julho/agosto. 2013. Disponível em: Acesso em: 28 de abr. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KASTRUP, Virginia. APRENDIZAGEM, ARTE E INVENÇÃO. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 de mai. 2022.

MIRANDA, Manuela da Fonseca. **Caminhos para denegrir a educação social a partir das Artes Cênicas**. Orientador: Celina Nunes de Alcântara. 2019. 187 pgs. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Departamento de Arte Dramática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MOLINA, William Fernandes. **JOVENS FORMADORES PARA NOVOS ESPECTADORES: uma experiência expandida em teatro, mediação e educação**. Orientador: Clóvis Dias Massa. 2016. 204 pgs. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Departamento de Arte Dramática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Experiências formativas em Artes Cênicas: Composições Memoriais. Poéticas e Estéticas Decoloniais** – Artes Cênicas em Campo Expandido, Uberlândia, ano IX, p. 3469-3489, novembro. 2016.

SOMACAL, Adriana de Moura. **MEMÓRIA NA PONTA DOS DEDOS: sistematização de Práticas de Teatro com Surdos**. Orientador: Silvia Balestreri Nunes. 2014. 128 pgs. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Departamento de Arte Dramática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (GESTRADO), 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/memorial-de-formacao/>>. Acesso em: 4, abril, 2022.

WOLKMER, Juliana. **FORMAÇÃO EM TEATRO NA UFRGS (1960 – 1973) Memórias de Tempos de Ousadia e Paixão**. Orientador: Vera Lúcia Bertoni dos Santos. 2017. 164 pgs. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Departamento de Arte Dramática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Tabela com as dissertações do PPGAC

Linha de pesquisa	Ano	Autoria	Título	Orientação
1	2008	VIEIRA, C	Fragmentos Brietzkianos : estudo da cena nas montagens Brechtianas de Irene Brietzke	SPRITZER, M
2	2008	BORGES, P	A estética metaficcional do teatro de animação gaúcho contemporâneo	OLIVEIRA, U
2	2009	OLIVEIRA, A	Fluxo de consciência : variações no teatro contemporâneo	MASSA, C
1	2009	SASTRE, C	Nada é sempre a mesma coisa. Um motivo em desdobramento através da Labanálise	MAROCCO, I
1	2009	DALL'OLMO, A	Bailarino-ator-autor : a experiência do corpo biográfico no fazer de companhias gaúchas	SILVA, M
1	2009	DIAS, A	Performance-me! : o processo de si pelo movimento dos desejos	MAROCCO, I
2	2009	SACCHET, P	Da discussão "clown ou palhaço" às permeabilidades de clownear-palhaçar	NUNES, S
1	2009	SILVA, T	Treinamento do ator : plano para a reinvenção de si	SILVA, M
2	2009	GONÇALVES, M	Do topo aos horizontes possíveis : ação artística e aprendizagem inventiva no ensino de teatro	NUNES, S
2	2009	GRISA, A	Em três atos : jovens e teatro	GIL, J
2	2009	SILVA, J	Misterioso, mas não indecifrável : um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral	SANTOS, V
2	2009	ZANCAN, R	Motivação criadora e recepção estética no espetáculo Re-sintos da Muovere Companhia de Dança	MASSA, C
2	2009	BONATTO, M	Juntou deu nisso : percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola	SANTOS, V
2	2009	CARLI, J	Movimentos de encenação em corpos de pensamento-criação	GIL, J
1	2010	MOTTOLA, A	Cia. Stravaganza : um olhar sobre os processos criativos no teatro de grupo	SPRITZER, M
2	2010	SILVA, N	Palcos da vida : O vídeo como documento do teatro em Porto Alegre nos anos 1980	MASSA, C
1	2010	PORTO, R	Para além do ensaio : a meditação tibetana no processo de criação cênica	SPRITZER, M
1	2010	ÁVILA, S	A organicidade da palavra no processo criativo do ator	SPRITZER, M

2	2010	NETTO, M	Ética, boniteza e convívio teatral entre grupos e comunidades	MASSA, C
2	2010	SILVA, B	Práticas teatrais na escola : histórias sobre processos coletivos de conhecimento em teatro	SANTOS, V
1	2010	BACKES, L	Voz & emoção : provocações a partir de Wolfsohn, Roy Hart e Pantheatre	SILVA, M
2	2010	PINTO, E	Os reis vagabundos e as reminiscências no tear de Penélope	GIL, J
2	2010	CAMARGO, D	Tudo sobre Soraya : composição da personagem e atuação na consulta encenada	NUNES, S
2	2010	MELLO, H	Aspectos da crítica teatral brasileira na era digital	MOSTACO, E
2	2010	FONSECA, G	Acima de tudo, teatro! : um olhar sobre a produção teatral para infância e juventude a partir de Porto Alegre	SANTOS, V
1	2010	BAU, A	Imagens da pintura como estímulo para a composição da personagem teatral	SPRITZER, M
1	2010	CORTINHAS, R	Figurino : um objeto sensível na produção do personagem	SILVA, M
2	2010	SANTOS, M	Tragédia na sala de aula : um estudo de práticas de teatro na Educação de Jovens e Adultos	GIL, J
1	2011	ARIETA, A	Falos, de nós para vocês : uma interface entre a imagem eletrônica e o acontecimento teatral	MAROCCO, I
1	2011	PADILHA, P	Canção de ninar : um encontro entre o clownesco e Beckett	MAROCCO, I
1	2011	PINZON, J	Montagem revelada : As Poéticas de Isadora. Orb – A metáfora final, de Rickv Seabra e a Un certo punto dell	SILVA, M
1	2011	MONTEIRO, R	Semiótica teatral : análise do espetáculo O vendedor de palavras	OLIVEIRA, U
2	2011	CHAVES, M	A trilha sonora teatral em pauta : experiências de criadores de trilha sonora em Porto Alegre	MASSA, C
2	2011	PURPER, R	Políticas de encontro : criação e colaboração nos processos do grupo Experimental de dança de Porto Alegre	NUNES, S
2	2011	BARROS, A	Fronteiras entre o ator e a arte marcial : a prática do Kildo Self Defense como treinamento para atores	NUNES, S
2	2012	CÓRREA, J	Dança na escola e a construção do coletivo : respingos sobre um processo educativo que dança	SANTOS, V
2	2012	ROCHA, F	O hábito habitável : a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre	MASSA, C

1	2012	DEFFACI, K	"Oô de casa!": um processo de criação cênica a partir da vivência com mulheres da rota do tropeirismo gaúcho	MAROCCO, I
1	2012	LIMA, J	Corpos ditos e malditos: processos de criação e princípios de composição	SILVA, M
1	2012	RODRIGUES, D	Tecendo o invisível: o elemento circense na construção de uma dramaturgia da atriz	MAROCCO, I
1	2012	RIVOIRE, L	Quem conta um conto: o amor como encontro na contação de histórias	SPRITZER, M
1	2012	COELHO, M	A presença de corpos ausentes: a fantasmagoria de Denis Marleau em Os cegos de Maurice Maeterlinck	SPRITZER, M
2	2012	RODRIGUES, L	Teatro e transdisciplinaridade: a experiência do projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade Fed	SANTOS, V
1	2012	PESSOA, D	Questões éticas na prática teatral: a experiência do Grupo Neelic em Porto Alegre	SILVA, M
1	2012	COLIN, D	Não-eu: a busca incessante do performer por si mesmo	MAROCCO, I
1	2013	HEIDRICH, E	Quando o de fora faz a gente mergulhar para dentro: utilização de uma manifestação cultural brasileira como	MAROCCO, I
1	2013	LAZZARETI, A	A procura de um subtexto contemporâneo	SPRITZER, M
2	2013	JACOME, C	Práticas de ocupação da cidade pelo teatro: um estudo a partir de grupos atuantes em Porto Alegre	SANTOS, V
1	2013	VICARI, J	Raízes para voar: caminhos para uma abordagem somática groudng	DANTAS, M
2	2013	GIANUCA, L	O oceano cênico de Zoé Degani: por uma cenografia plural	NUNES, S
1	2013	BELLOTTO, L	Um Títere de si mesmo: a imagem como interface dos jogos estabelecidos em uma criação sistêmica	SILVA, M
1	2013	DELGADO, P	Moldar a carne: a queerização do corpo no teatro de João Carlos Castanha	DANTAS, M
2	2013	MENDONÇA, R	O tradicionalismo gaúcho em cena: a experiência do teatro folclórico Em	MASSA, C
			não te assusta, Zacaria!	
1	2013	OLIVEIRA, R	Metamorfose	SILVA, M
2	2014	JUGUERO, V	Bando de brincantes: um caminho	GIL, J

			dialético no teatro para crianças	
1	2014	FERREIRA, P	A espetacularidade e a teatralidade na cena cinematográfica	MAROCCO, I
2	2014	TRAVI, M	Caminhos para dançar-se : Elementos da psicanálise no processo criativo de Pina Bausch	NUNES, S
2	2014	FREITAS, L	A escola como lugar de teatro : táticas de ocupação do espaço para o teatro como disciplina na Educação Bá	SANTOS, V
2	2014	PIRES, G	A relação do ator com o espaço e o espectador no espetáculo Teatro à La Carte	MASSA, C
1	2014	MENDES, E	Em busca de uma "poética política" na cena teatral de rua contemporânea	SILVA, M
1	2014	SOARES, A	Raqs el Jaci / Dança de Jaci : hibridação por antropofagia entre a dança do ventre e a poética de Eva Schul	DANTAS, M
2	2014	SOMACAL, A	Memória na ponta dos dedos : sistematização de práticas de teatro com surdos	NUNES, S
2	2015	GOLDSCHMIDT, L	Procurando pausas em tempos atuais : um estudo do yoga para o teatro	NUNES, S
2	2015	ROLIM, M	Pensamento curatorial em Artes Cênicas : interação entre o modelo artístico e o modelo de gestão em mostra	MASSA, C
1	2015	BERSELLI, M	Processo de criação do ator : a busca pela organicidade a partir do contato	SILVA, M
1	2015	SIMAS, L	Biopoéticas teatrais : estudos da irrupção de memórias do real na cena	SPRITZER, M
1	2015	SILVEIRA, P	Sob os vestígios de um tango, a clave me convida a dançar : estudo de materialidades em movimento	DANTAS, M
1	2015	SOLDERA, N	O processo de composição da cena a partir da noção de intermedialidade	SILVA, M
2	2015	MACIEL, P	Sair da margem, vivenciar travessias propostas de mediação com espectadores de teatro	SANTOS, V
2	2015	BRITO, N	Formas de ser um, de ser só : modos de sentir da dramaturgia brasileira contemporânea	MASSA, C
1	2015	AGUIAR, F	Luminescência : o processo do ator como experiência corporificada do	MAROCCO, I

			arquétipo-herói	
1	2015	MAZUTTI, F	O ator em transe : aspectos para o desenvolvimento de uma consciência sensível	MAROCCO, I
1	2015	BARBO, C	O Navio Negreiro em Performance : uma jornada do arquivo ao repertório	DANTAS, M
2	2015	PEREZ, C	Ações teatrais e dramaturgias do ambiente urbano : sobre o funcionamento da cidade como local cênico espe	MASSA, C
1	2015	ASSMANN, A	A vocalidade poética do ator em seu processo de criação a partir de uma experimentação cômica	SPRITZER, M
1	2016	SILVA, R	Performance do encontro : um estudo de práticas performativas	SILVA, S
1	2016	SCHABBACH, V	Virginia Woolf, apropriação e dramaturgia : um procedimento de escrita textual para o teatro	MAROCCO, I
1	2016	SANTOS, R	Ecopoética : o performer e a busca por poéticas de sustentabilidade no ambiente urbano	DANTAS, M
1	2016	PANISSON, L	A poética do sensorial : procedimentos de composição da cena imagética	SILVA, M
1	2016	PHILIPPSEN, P	O andamento-ritmo no trabalho pré-expressivo do Grupo Cerco no espetáculo "O Sobrado"	MAROCCO, I
2	2016	MOLINA, W	"Jovens formadores para novos espectadores" : uma experiência expandida em teatro, mediação e educação	MASSA, C
1	2016	MENDO, M	Provocações sonoras : uma investigação da escuta na criação cênica	SILVA, M
2	2016	FISCHER, G	Práticas performativas no ensino	SANTOS, V
1	2016	CHULTZ, G	Coreografando em larga escala : corpo social, corpo dançante	SILVA, S
2	2016	DEMORI, J	Poéticas singulares : um estudo sobre a territorialidade na produção artística do grupo de teatro Miseri Coloni	MASSA, C
2	2016	REINISCH, G	Conhecimento em teatro e afetividade : desenvolvimento moral e experiências discentes na educação básica	SANTOS, V
2	2017	WOLKMER, J	Formação em teatro na UFRGS (1960-1973) : memórias de tempos de ousadia e paixão	SANTOS, V
1	2017	TAVARES, L	Um olhar sobre as gestualidades em IN/Compatível? e	SILVA, S

			Tempo tepego que delicia	
2	2017	TAVARES, G	A Rua da Praia e seus artistas : cartografando sensações, multiplicando desejos	NUNES, S
1	2017	SILVA, I	Todas Nós : práticas de intimidade e atuação cênica	FAGUNDES, P
2	2017	SILVA, A	Legislação e produção de teatro em Porto Alegre entre 1985 e 2005	NETO, W
1	2017	ROSA, R	IS@. Coreo : processos de mediação/interação tecnológica de uma bailatriz latino-americana	MAROCCO, I
1	2017	RODRIGUES, M	Criação compartilhada em dança : trajetórias de SeteOito – Impermanências	FAGUNDES, P
2	2017	OLIVEIRA, L	Um teatro sem espetáculo em Carmelo Bene	NUNES, S
1	2017	MOOJEN, A	Corpo exposto/Mundo dilatado : a vivência em práticas somáticas como fio condutor da criação artística	SILVA, S
1	2017	MARTINS, P	Teatro e cinema: experimento interdisciplinar na criação	SILVA, M
1	2017	LOPEZ, A	Instantes de encontro: o vínculo entre música e dança como processo de criação	DANTAS, M
1	2017	HEUERT, D	Corpo Del Puerto: gesto flamenco no espetáculo Las Cuatro Esquinas	SILVA, S
1	2017	CASIRAGHI, M	Insônia: a tecnologia audiovisual como catalisador para a imersão no teatro	SILVA, M
1	2017	CANARIM, S	Israel Galván : poética em metamorfose	DANTAS, M
2	2017	CABRAL, J	Dança-teatro com jovens : uma proposta pedagógica inspirada em processos de criação de Pina Bausch	SANTOS, V
2	2017	BRITO, L	Beckett-we : em busca de uma poética do vazio	NUNES, S
2	2017	BORBA, A	Fratura exposta	NUNES, S
1	2017	AZEVEDO, M	Escuto poesia na vida alheia : um processo de criação radiocênica	SPRITZER, M
1	2018	RESENDE, F	"Enrola um, dois, três até a cintura...": princípios organizativos de movimento nas aulas de dança contemporânea	SILVA, S
1	2018	AIRES, D	Criação em videodança: corpos em contaminação	DANTAS, M
1	2018	PETRUCCI, L	A canção em cena: corpo e gesto nas vozes de Mônica Salmaso e Maria João	SPRITZER, M
1	2018	BRITO, S	Em travessia no teatro ritual: uma investigação no trabalho do ator sobre si mesmo	MAROCCO, I
2	2018	RAGAZZON, P	Para além de nossas diferenças:	GIL, J

			teatro, poéticas e deficiência intelectual	
2	2018	GOLDSCHMIDT, C	O PROTAGONISMO DE OLGA REVERBEL NO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL Um percurso biográfico	SANTOS, V
2	2018	CRUZ, N	Cartas para desver o conceito de resto: a cenopoesia no Hotel da Loucura	NUNES, S
2	2018	CORA, C	Do Pensamento-ação à Inundação da escrita: A Dramaturgia a Partir da Experiência Junto à Comunidade Ha	MASSA, C
1	2018	ANTUNES, A	Corpo-máscara em jogo: a rua como lugar de encontro	MAROCCO, I
1	2018	OLIVEIRA, L	Mestre King: corporalidade(s) negra(s) no ensino da dança em Salvador	SILVA, S
1	2018	MARCON, J	Ação urbana meditativa: presença cênica em meio ao movimento	FAGUNDES, P
2	2018	VELLINHO, M	Caixa de memórias: ressignificações da prática cênica em sala de aula	SANTOS, V
1	2018	RODRIGUES, M	Corpo Remixado nas Danças Urbanas: Um recorte desde os anos 1970 em Porto Alegre	DANTAS, M
1	2018	NARDI, D	QUEER me Atuação e Remontagem	FAGUNDES, P
1	2018	MERTINS, M	Insônia: o ator criador e o castelo de cartas	MAROCCO, I
1	2019	FARIAS, P	Morredeiro : a corporalidade perturbadora numa criação cênica de horror	SPRITZER, M
1	2019	NETO, M	Falarfazendo dança afro-gaúcha: ao encontro com mestra lara	SILVA, S
2	2019	SCHWARTZ, L	Através do prisma : a audiodescrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual	MASSA, C
1	2019	CONRAD, G	O acrobata da imaginação : o estado psicofísico imanente às técnicas teatrais no trabalho do ator	MAROCCO, I
2	2019	METZ, M	Gordas, gordinhas, gorduchas : a potência cênica dos corpos insurgentes	NUNES, S
1	2019	OLIVEIRA, V	A fotografia de Claudio Etges como elemento disparador da memória em dança : um mosaico histórico acerc	DANTAS, M
1	2019	KERSTING, J	No te pongas flamenca : corpo memória de uma atriz bailaora	FAGUNDES, P
1	2019	MIRANDA, M	Caminhos para denegrir a educação social a partir das artes cênicas	ALCANTARA, C
1	2019	ROSA, S	Sobrevivo : trajetórias de uma encenação enegrecida	FAGUNDES, P
2	2019	SILVA, L	Teatro de animação e tecnologias : um olhar a partir da Interface sobre o trabalho de algumas companhias do	MASSA, C
2	2019	LAGES, P	Cidadania teatral : vivências artísticas, pedagógicas e políticas em oficinas de teatro do projeto Descentraliza	MASSA, C

1	2019	SILVA, A	Terra adorada : um olhar para a resistência dos povos indígenas pela perspectiva de uma bufona	MAROCCO, I
1	2019	SEHN, F	Sul em Contato : um Festival de Contato Improvisação em Porto Alegre, Redes de Movimentos e Pensament	SILVA, S
1	2019	KIRCHER, A	Propostas compositivas para estabelecer relações entre os corpos que operam na criação em videodança	DANTAS. M