

ATENÇÃO PERFORMATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE TEATRO¹

PERFORMATIVE ATTENTION AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN THEATER TEACHING

Igor Passos Pires
Gilberto Icle

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

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

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

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

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

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



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

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

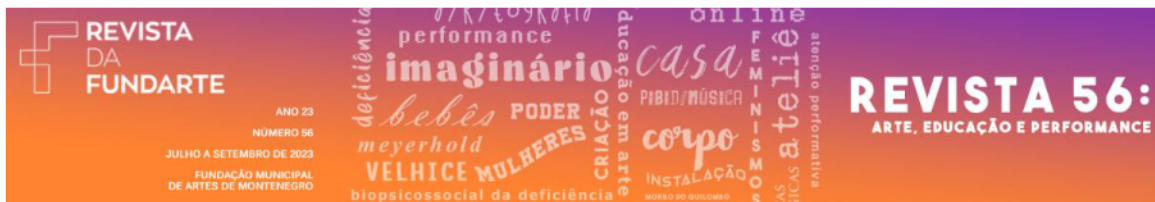
É no âmbito dos desafios, com os quais a linguagem do teatro se depara na Educação Básica, que a pesquisa em tela se inscreve, procurando verificar como professores/as da rede pública do Distrito Federal enfrentam o cotidiano de trabalho de teatro e, sobretudo, quais soluções apresentam para esses desafios.

A pesquisa foi realizada com seis professores/as² de Arte da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, licenciados/as em Artes Cênicas a partir de entrevistas semiestruturadas. Os/as entrevistados/as atuavam em três Regiões Administrativas do Distrito Federal: Samambaia, Ceilândia e Brazlândia. Três deles/as, no momento da pesquisa, atuavam no Ensino Médio e três no Ensino Fundamental – Anos Finais. Eles/as foram selecionados/as a partir de um levantamento inicial feito via e-Sic³ com a relação de professores efetivos de Arte da rede do Distrito Federal licenciados em Artes Cênicas. Obtivemos um total de 134 professores/as, locados/as em 14 Regiões Administrativas (RA's) do Distrito Federal.

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

² Ao usar os trechos de falas das entrevistas, identificamos as mesmas com nomes fictícios para preservar as identidades de professores e professoras.

³ Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Disponível em <<https://esic.cfp.org.br/sistema/site/index.html?ReturnUrl=%2fsistema>>.



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

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

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

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

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

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

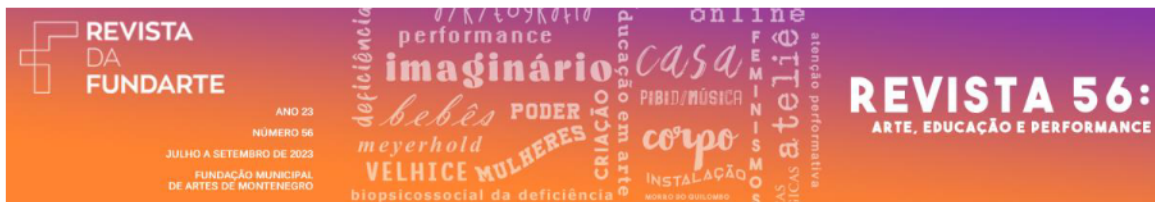
Marcelo afirma que apesar de ter formação em Teatro se sentia “acanhado com esse negócio de querer ser professor de Teatro, [...] por que a estrutura não permite”. Até que foi convidado pela gestão da escola para ser professor da Educação Integral. Sua condição para o aceite foi ter um tempo semanal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

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

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

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

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



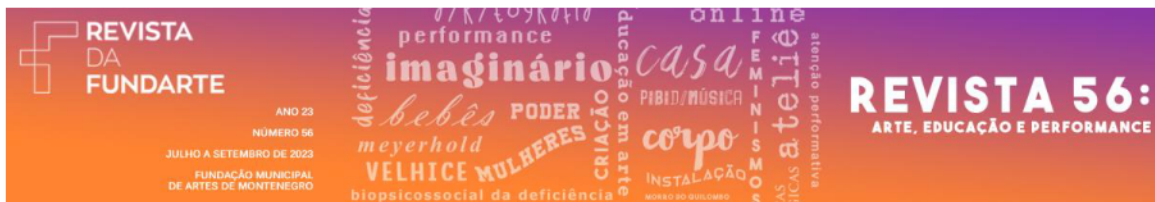
Assim, se lança na possibilidade de um e se? – e se, além de igreja, esse espaço possa ser, também, um ambiente de teatro?

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

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

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

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



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

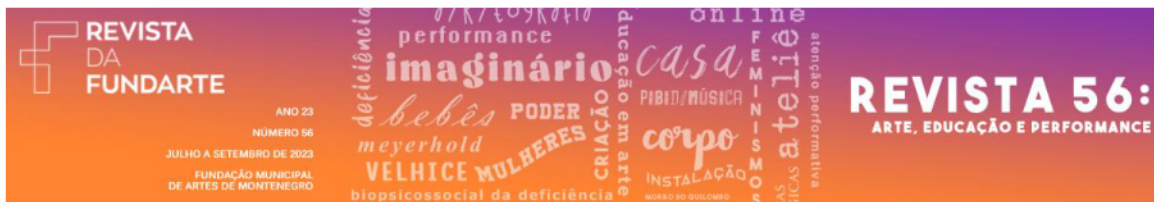
A partir da atenção exercida pelo professor-performer foi possível abrir possibilidades para um trabalho com Teatro que permitiu a todos estudantes-performers se engajarem não apenas na relação de grupo, mas na composição de noções teatrais (ICLE, 2011) que culminaram na apresentação do espetáculo.

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

Conclusão

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

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



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

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

Referências:

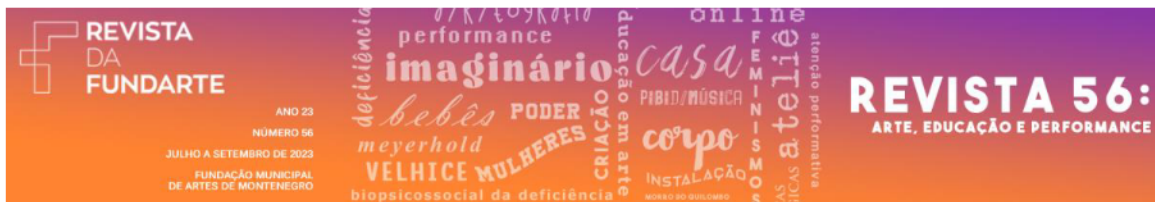
ANDRÉ, Carminda Mendes. O que pode a Performance na escola? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, p. 83-106, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JdpG6rPHk9j6dfgScfcNjhn/?lang=pt> > . Acesso em: 16 mar. 2023.

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

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

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

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



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

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

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

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

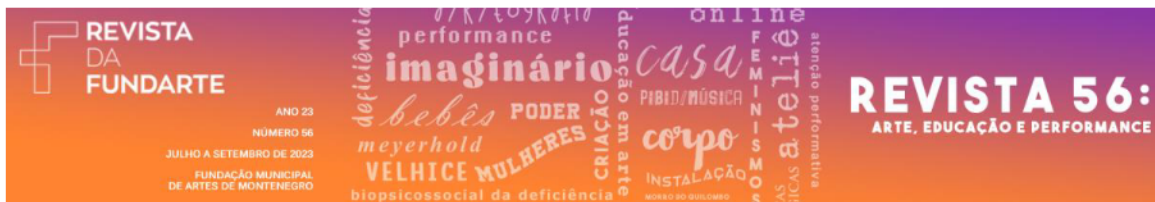
KASTRUP, V. O funcionamento da atenção do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, E., KASTRUP, V., PASSOS, E (Orgs). *Pistas do método da cartografia*. 1. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

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

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

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



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

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

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

PEREIRA, M. A.; ICLE, G. Pedagogia performativa e seus não-lugares: reverberações da khôra a partir de Platão, Derrida e Agamben. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, p. 121-137, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/nZ6zVBrWvXHfyvCNwqsfBRy/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 set. 22.

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

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

SANTANA, A. P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. *Sala Preta*, v. 2, p. 247-252, 2002. Disponível em: <

<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098>>. Acesso em: 10 set. 22.

SCHECHNER, R. “O que é performance?”. In: SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. 2 ed. New York; London: Routledge, 2006. p. 28-51.

TEIXEIRA, T. C. Subversão em performance na escola pública e diálogos com as políticas culturais. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, v. 5, n. 1, p. 133-155, 2021. Disponível em: <

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/18311>>. Acesso em: 10 set. 22.