

Histórias sagradas de animais totêmicos: um experimento com o imaginário xamânico como despontador de processos de criação artístico-pedagógicos no ensino das Artes Cênicas no Fundamental I

Totemic animals sacred narratives: an experiment with the shamanistic imaginary as a trigger for pedagogic artistic creation process in the theater teaching at the elementary school

RESUMO

A leitura deste artigo propõe o olhar para processos de criação artística na escola pública com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental inspirados em práticas de fronteira, tal como a performance e o xamânismo e que pretende colocar o espaço da aula de artes como o espaço para o *acontecimento*. Questões referentes ao ensino de artes/teatro na escola com enfoque em outras abordagens metodológicas para a produção de conhecimento através do corpo estarão presentes no trabalho. Proponho as *efemérides*, um processo criativo de caráter experimental e colaborativo onde descrevo a elaboração dos procedimentos artísticos e pedagógicos e suas referências. É dedicada uma atenção entre o que acontece no campo das artes e a realidade da escola, buscando possibilidades de ruptura com antigas formas de ver/fazer teatro e tendo na experimentação de linguagens artísticas fronteiriças e nas práticas ancestrais xamânicas uma abertura para pensar/propor outras formas de produção e compreensão das linguagens teatrais.

Palavras-chave: Performance - Xamânismo – Experimento Cênico - Pedagogia do Teatro - Teatro na Escola.

ABSTRACT

The reading of this article proposes to look to the artistic creation process in public school with children of elementary period inspired in border practices like performance art and shamanism and intends to put art classes in a moment to the *happening*. Theater classes in school using other methods will be into this article. The *ephemerides* are an experimental creative process where I describe the formulation of artistic and pedagogical procedures and its references. This study dedicates attention about between what happens in art field and school's reality, the possibility of break up with traditional forms of *to watch* and *to make* theater experimenting artistic languages and ancestral practices opening minds to other ways of knowledge construction.

Keywords: Performance art – Shamanism - Scenic Experiment - Theater Pedagogics –Theater at School

Histórias sagradas de animais totêmicos: um experimento com o imaginário xamânico como despontador de processos de criação artístico-pedagógicos no ensino das Artes Cênicas no Fundamental I

Thaís Antônio Carli¹

Este artigo parte da reflexão sobre possibilidades de criação artística e pedagógica na escola e das relações que podem ser estabelecidas entre a arte teatral e a pedagogia do teatro. Apresento as *efemérides*, processo de criação artística com crianças desenvolvido no contexto escolar, por meio da interface performance-xamânismo, evidenciando o quão complexo pode ser o ensino de teatro, buscando dessa forma, apresentar os procedimentos utilizados com noções e conceitos próprios da área teatral e a incorporação de temáticas significantes, na busca por outras formas de aprendizagem.

O percurso desta proposição artístico-pedagógica teve seu início durante a graduação em Artes Cênicas², mais especificamente no final do curso com a disciplina obrigatória Estágio na Educação – Teatro na Escola III. Propunha-me à utilização do oráculo das *Cartas Xamânicas*³ como condutora das propostas realizadas no estágio, buscando pontos de contato com referências da cultura ameríndia, os animais totêmicos, elementos da natureza junto ao contexto do grupo trabalhado.

As histórias sagradas dos animais totêmicos (2010) foi o projeto pensado e desenvolvido em parceria com a colega de classe Amanda Gartner livremente inspirado no livro *Cartas Xamânicas* de Sams&Carson (2000) sob a orientação da profa Dr^a Heloíse Baurich Vidor. O campo escolhido para o estágio foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC) que desenvolve seu trabalho com crianças de 0 a 6 anos e nasce da necessidade de atender os filhos de alunos, servidores e professores da UFSC, onde o processo seletivo dá-se por meio de sorteio.

O grupo no qual trabalhamos foi a turma 7B matutino, das 08h30 às 11h15, às terças-feiras totalizando 30 horas/aula. O grupo coordenado pela professora Sandra M. Bayestorff estava em seu último ano do NDI e algumas crianças no ano seguinte seriam encaminhadas para o 1º ano do

¹Mestre em artes pelo Programa de Mestrado Profissional – ProfArtes (UDESC) sob a orientação do Prof Dr^o Stephan Arnulf Baumgärtel (2016).

² Curso Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela UDESC.

³Livro de Jamie Sams e David Crason (2000) as *Cartas Xamânicas – A descoberta do poder através da energia dos animais* acompanha um baralho para consulta, contendo quarenta e quatro cartas representadas por animais e seu simbolismo através de narrativas recolhidas em diferentes culturas tradicionais das Américas.

³Entende-se medicina neste caso como remédio, cura.

ensino fundamental. O número de participantes das atividades oscilava a cada encontro devido às faltas, mas a turma era composta de dez crianças com idades entre cinco e seis anos.

Partindo desse contexto, procurou-se diferentes formas de associar a temática dos animais xamânicos com atividades corporais, plásticas e midiáticas com a finalidade de propiciar vivências coletivas visando a construção da identidade do grupo. A temática também visava a experimentação de qualidades e dinâmicas do movimento, trabalho vocal, imaginação, memória e observação.

O objetivo geral do projeto era o de promover o contato com o oráculo, os animais xamânicos e a cultura ameríndia como meio para a construção de uma vivência coletiva e sem a pretensão de apresentar cenas que por ventura fossem criadas durante o processo.

As narrativas descritas nas cartas serviram como base para a elaboração do que seria proposto a cada encontro, nesse ponto acrescento que como o livro de base é destinado ao público adulto, fez-se a necessária adaptação dessas narrativas para uma linguagem mais simples e acessível à compreensão das crianças.

O material utilizado é composto por um livro e por quarenta e quatro cartas utilizadas como oráculo fundamentado na tradição dos povos originários das Américas, com destaque dos autores aos nativos das planícies da América do Norte e de parte do território do México, profundamente ligados à natureza, seus fenômenos e aos animais. Para citar alguns exemplos, eles associam ao golfinho a força vital contida na respiração, a baleia simboliza a recordação através do som primordial - as batidas do coração - a aranha com sua teia representa as infinitas possibilidades de criação e o puma traz a força e energia da liderança e cuja tarefa primordial é falar a verdade.

Dentro do universo xamânico, uma das ferramentas mais poderosas utilizadas para o crescimento espiritual está pautada na busca pessoal do animal de poder, acredita-se que cada um de nós possui um animal guardião que tem a sua medicina⁴ correspondente.

As cartas constituem um método de autoconhecimento a partir da análise dos padrões de comportamentos dos animais. Eles ainda teriam poderes para desencadear processos de cura e auxiliar na busca de equilíbrio físico, mental e espiritual. Nesse caso, os animais são vistos como arquétipos, símbolos de energias que existem e se manifestam dentro dos indivíduos.

No terceiro encontro apresentamos o oráculo às crianças, embaralhamos as cartas e retiramos uma a uma na sequência estabelecida pelo grupo, após tirarmos as cartas aproveitamos o momento para silenciarmos. Um momento de meditação que se repetiu em outros encontros.

No decorrer dos encontros que eram divididos em momentos antes e momentos depois do lanche que ocorriam geralmente entre as 09h30 e às 10h00 realizamos diversas atividades, entre

elas a exibição do filme *Irmão Urso*⁵ (2003), passeios no bosque onde fica o NDI, escrita de uma carta coletiva com pedidos/desenhos de transformação para o planeta e seus habitantes, confecção coletiva de um totem de argila, jogos e brincadeiras.

Nesta experiência com as crianças do NDI, buscou-se criar um espaço aberto para o crescimento de todos, ampliando a consciência para o aqui-agora, trabalhando a percepção do espaço, do tempo, do corpo, ou seja, envolvendo o ser como um todo. E sobretudo, visando a parceria, a amizade e negando os pressupostos de competitividade.

A experiência do estágio me fez refletir sobre propostas pedagógicas que tivessem na alteridade seu fio condutor, logo o trabalho com xamânismo apresentou-se como possibilidade. A aparição de algo, ou do outro - neste caso o outro é compreendido tanto como aquele que é diferente, estranho, mas também como natureza, como acontecimento, como algo que não sou eu e que não gera identificação.

Um termo largamente estudado na antropologia, a alteridade é concebida como ciência da diferença, por isso trago o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro que nos apresenta um modo de existir onde ‘é a troca [inversão da ordem ou sentido, transformação], não a identidade [semelhante, inalterado], o valor fundamental a ser afirmado’(VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 207). Compreendo nesse modo de existir uma busca em alterar-se através do outro, do desconhecido e dessa maneira, manter-se em estado de construção e desconstrução permanentes.

Façamos o exercício de nos transportar para um tempo outro, tempo antigo, pré-colonial, para uma ocasião bastante especial: o ritual antropofágico tupinambá⁶. Configurado como uma ‘sociologia da troca na captura de alteridades’ entendida como um ‘movimento contra a indiferença e a paralisia’ e pautada no desejo de ‘absorver o outro e, [indubitavelmente] alterar-se’.

Proponho imaginarmos este episódio para nos dar uma perspectiva da dimensão que se espera alcançar: entrar no outro e deixar o outro entrar, contaminar, alterar, transformar. Por um viés pedagógico, esse ‘desejo de alteridade promove a autotransfiguração’, sendo gerador de um ‘alargamento da condição humana’(2013, 206), fundador de outro propósito de existência.

Ao emprestar o termo da antropologia, encontro na alteridade possibilidade (s) de viver uma outra vida, ou ao menos passar por uma experiência significativa num espectro de multiplicidades,

⁵Uma produção da Walt Disney, *Irmão Urso* narra a história de Kenai, um garoto que está prestes a receber dos espíritos da floresta seu totem, que guiará suas decisões pela vida. Ele se decepciona ao receber como totem pessoal o urso, este que simboliza o amor. Após o evento um urso ataca sua aldeia e, na batalha, seu irmão mais velho e o urso morrem. Kenai decide vingar-se dos ursos da região. Descontente com o jovem guerreiro, o Grande Espírito decide transformá-lo num urso pardo, forçando o nativo a enxergar o mundo através do amor, através dos olhos de seu animal pessoal de poder.

⁶Estes rituais repetidas vezes foram destacados na literatura como práticas canibalistas ou seja os tupinambás (nativos das regiões do litoral sudeste brasileiro) comiam carne humana. Porém esta não fazia parte de sua dieta, mas de um ritual de força e alteridade, pois no ato de devorar o outro – este geralmente considerado um forte guerreiro, ou dotado de qualidades potentes e até mesmo mágicas – integravam, deglutiam e se misturavam com tais qualidades, transformando-se e alterando-se.

misturas e hibridismos culturais, artísticos e ritualísticos⁷. No que se refere esta pesquisa, a utilização de procedimentos realizados em práticas xamânicas visa possibilitar aproximações com outros modos de existência, visões e apreensões de mundo (s) e realidades.

O estágio permitiu ampliar os horizontes pedagógicos através da perspectiva de uma metodologia artística que propunha uma experiência marcada pela manutenção da memória por meio da oralidade – ao recontar as narrativas - experimentos ritualísticos e práticas de criação artística do teatro contemporâneo como ferramentas pedagógicas para a formulação de processos experimentais de ensino-aprendizagem com crianças.

A experiência decorrente do estágio tornou-se uma ferramenta pedagógica. Desde então, desenvolvi práticas-piloto⁸ com diferentes crianças e intui a possibilidade de um espaço para a experimentação nos modos de ensino-aprendizagem e também o questionamento das relações/situações que geram aprendizado.

Na companhia dos animais xamânicos e na premissa de uma educação artística contemporânea compartilho momentos de reflexão sobre as possibilidades de uma educação do *agora*, que procura caminhos, desvios para proposições pensadas e impensadas rumo a uma educação outra para o acontecimento de um ser humano total, integrado, somático e disposto a viver alteridades.

Durante o percurso da pesquisa, busquei articular a experiência da alteridade e a potência metamórfica que compreende o corpo nas aulas de teatro, como plataformas para a criação de procedimentos artísticos-pedagógicos para a reestruturação do que hoje é concebido como arte no âmbito escolar.

Efemérides é o nome que dei ao percurso criativo sobre o qual me debruço nesse momento. O nome é referente aos registros de acontecimentos importantes, por isso trago as anotações que se acumularam no caderno deste processo e revisito junto ao leitor/a o diário dessa trajetória: a elaboração dos procedimentos artísticos e pedagógicos, suas referências, relato das experiências, a participação das crianças e a personalidade da professora.

Efemérides correspondem também àquilo que dura pouco, algo passageiro que habita o espaço das aulas de artes – espaço este que quer habitar o tempo da oportunidade efêmera (SOARES, 2010). Pensando sobre a efemeridade e sua qualidade fugaz, passageira, presente nas relações temporais do processo, dos encontros, do *acontecimento* dessa proposição, invisto na ideia de descontinuidade, interrupção, *flashes* e sobreposições de imagens mentais, corporais e espaciais.

⁷Esta colocação se reporta mais para uma mixagem, para um processo de combinação oriundo de fontes diversas do que para uma ideia de eugenismo cultural, a exemplo de discursos e concepções sobre raiz e tradição.

⁸Nas oportunidades em que trabalhei com crianças do 1º ano do ensino fundamental desenvolvi processos com os animais xamânicos, ainda distante das aproximações com o teatro contemporâneo e da proposição de outras formas de produção de conhecimento em arte na escola.

Como utilizar essa característica do mundo contemporâneo, desse tempo agora para modificar a relação com uma tradição de teatro escolar que se identifica com um modo de fazer e ver teatro que privilegia a forma bem-acabada, linear e fechada?

A tradição que me refiro é voltada para um fazer teatral que se limita em imitar uma realidade, que algumas vezes não é real para determinados grupos de pessoas, como a reprodução de uma realidade de novela, por exemplo.

Existe um branqueamento da sociedade que a novela retrata, onde impera uma heteronormatividade nos papéis masculinos e femininos e que são bem marcados numa narrativa que gira quase sempre em torno de uma ascensão social, vingança ou desejo pelo poder. Pergunto, dentro desse contexto, onde estão os pobres, negros/as, indígenas, imigrantes, emigrados, homossexuais, transsexuais, portadores de deficiência, as minorias?

Os poucos momentos em que presenciei teatro na escola ou mesmo em rodas de conversas na escola sobre teatro, se referiam a esta prática milenar como ‘pecinha’ ou ‘teatrinho’. E que a prática teatral na escola serviria para mostrar seu resultado, enquanto ‘produto’ aos familiares em datas comemorativas ou para o secretário de educação do município que por ora visitava a unidade escolar ou ainda na prevenção do uso de drogas e de acidentes no trânsito.

Me parece que esta concepção de teatro não cabe na urgência dos tempos de agora, não cabe no espaço *entre* acontecimento e experiência, entre arte e vida.

A multiplicidade de informações, imagens, textos e contextos do tempo em que vivemos serve de combustível para o experimento nos modos de relação, de produção e aquisição de conhecimento. Proponho através da interface performance-xamânismo, com o intuito de promover outras formas de ser/estar e de pensar/fazer teatro na escola, na experimentação de discursos e práticas sensíveis à pluralidade e à diversidade.

O cotidiano escolar é repleto de intermitências, atravessamentos, ruídos, desordem espacial, intervenções da secretaria para avisos, bilhetes, agendas, medicações etc. O permanente movimento do corpo-escola é incorporado por esta proposta que se reconhece na dimensão da brevidade do *acontecimento*.

O experimento em arte que apresento neste escrito aponta para a existência de práticas contemporâneas na escola condizentes com o nosso tempo - e o tempo agora é o contemporâneo, não é algo que se persegue, senão algo que *já é*.

Pensando sobre isso me coloquei a indagar sobre a necessidade de proposições artísticas contemporâneas na escola, pois o discurso e as práticas artísticas utilizados por mim, até então, passavam longe da realidade viva do teatro, das experimentações performáticas e midiáticas que jogam com o real, dos experimentos na música, dança e nas artes visuais, em suma, mostravam-se distantes dos acontecimentos em arte no mundo.

Se distantes da arte em si - o discurso e sua prática - estavam muito mais próximos de dispositivos disciplinares⁹ e orientados em dar conta dos conteúdos das aulas de artes, preencher páginas do caderno, mostrar um trabalho ‘bem-feito’, limpo e expositivo, marcando novamente a arte como produto e não como processo de investigação e construção/desconstrução.

A proposta aponta para a atualização do currículo escolar no que se refere aos acontecimentos em arte por meio de metodologias e procedimentos artísticos não-convencionais e não-habituais, que podem causar estranhamento num primeiro momento por parte da administração escolar e do corpo docente.

Uma vez que são mantidas formas tradicionais e convencionais de leituras a respeito de práticas artísticas que reforçam visões de mundo no tocante às questões de gênero, étnico-raciais, de classe e que são reforçadas por questões de resistência político-religiosa e pela presença da mídia com suas modices, criadora de realidades de consumo que servem ao mercado e não à emancipação do sujeito¹⁰.

A atualização das linguagens artísticas e de seus diferentes procedimentos pode ser capaz de gerar uma ampliação acerca da concepção a respeito da arte e dos discursos políticos e ideológicos arraigados no corpo-escola.

O processo artístico como processo pedagógico encontra nas práticas que aspiram uma experiência real e na sobreposição de conteúdos e gêneros artísticos a formulação para seus procedimentos metodológicos. As práticas artísticas as quais me refiro, partem de algumas manifestações cênicas contemporâneas que podem ser lidas como teatro pós-dramático e que estão muito próximas da performance.

Existe nesse caso uma fluidez entre as fronteiras do teatro e da performance, não há distinção entre essas duas linguagens e sim uma sobreposição, tornando difusa sua compreensão inicialmente.

Em relação à estética pós-dramática e suas aproximações com a performance e com os modos de ser da criança, trago para esta leitura Marina Marcondes Machado que sugere observar a criança como performer, como performadora de suas ações no cotidiano. A respeito da criança-performer a autora escreve:

Em meu percurso, como professora de teatro para crianças, percebi que muito da estética nomeada pós-dramática fazia sentido diante da maneira de ser dos meus alunos pequenos: a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em

⁹ Sobre dispositivos disciplinares ver mais em: *Vigiar e Punir: historia da violencia nas prisões*, de Michel Foucault (2007).

¹⁰ A educação libertária postulada por Paulo Freire, almeja que os estudantes sejam protagonistas de suas vidas, críticos, politizados e em permanente diálogo com o mundo e suas relações, não estando sujeito à algo, mas em permanente construção. Ver mais em: Paulo Freire (1996).

termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança (...) das maneiras de encenação contemporâneas (MACHADO, 2010, p.118).

Esse modo de ser/estar da criança inteiramente no aqui-agora permitindo ser atravessada quase que a todo o momento pelos diferentes estímulos que a circundam, atribuindo sentido outro a objetos, situações, lugares, interagindo com presenças reais e virtuais permitem a abertura para a experimentação de procedimentos artísticos, pedagógicos e de existência.

Na perspectiva de professora, observar os corpos das crianças nos diferentes momentos da rotina escolar sempre foi um exercício para a elaboração das aulas, uma pesquisa do movimento e da sua relação entre corpos e espacialidades, sonoridades, comunicação, embates, combates.

O exercício de olhar, a observação dos modos de ser/estar das crianças me conduziram para reflexão do papel da arte na escola, para os modos de fazer/aprender/realizar/ensinar/compreender a arte neste espaço.

Coisas extraordinárias acontecem no âmbito artístico: exposições, instalações, espetáculos teatrais, intervenções no espaço urbano, dança em locais inimagináveis, dança que não parece dança, performance, e política, denúncia, desconstrução do que entendemos como *verdades*, reinvenção de realidades, encontros com o outro, alteridades. Por que não apresentar/compartilhar essas referências/experiências com os estudantes das escolas públicas?

Ao insistir em práticas artísticas contemporâneas na escola, proponho desdobramentos na percepção e novas possibilidades de pensamento rumo a novos percursos de ensino e de aprendizagem.

Nesta proposição optei pela obra não acabada e em processo, nesse caso não há o objetivo de um produto final¹¹ e sim o de tornar o espaço da aula de artes o espaço para o *acontecimento*¹² *estético-cênico*.

O experimental nas aulas de teatro

O eixo do processo está na experimentação de procedimentos artístico-pedagógicos de um teatro *além-drama* pós-dramático, compreendido também como performance. A escolha em se

¹¹ Apresentação de uma peça teatral produzida durante as aulas no intuito de ser apresentada em algum evento da escola ou data comemorativa, por exemplo.

¹² Neste processo a ideia do *acontecimento* está relacionada com o conceito de *happening*, de modo genérico trata-se de um procedimento que joga com o ‘acaso, imprevisto, aleatório’ e com ‘uma maneira de atuar não prevista (...) não organizada previamente’ e que encontra ‘seu prolongamento na performance’ (PAVIS, 2007, p. 192).

apresentar como experimento pretende a produção de um pensar que se coloca em desafio frente a uma concepção outra de teatro no contexto escolar, que reivindica uma existência integrada com os processos de compreensão das potencialidades e possibilidades de um processo de criação artística em aula, na escola, com crianças.

As crianças podem ser lidas como sujeitos em transformação, o que facilita tornarem-se animais, elementos da natureza, acontecimentos, invenções. Na descoberta de inúmeras possibilidades corporais, as aulas podem parecer – para quem não participa do processo – uma grande bagunça, sem lógica alguma, sem nenhuma continuidade linear, onde os movimentos sugeridos trabalham com o abandono da corporalidade normativa.

Podemos então, pensar um corpo não-domesticado¹³ e mais aberto para o recebimento de forças desconhecidas – corpo da criança disponível para o jogo. Através da experiência individual, da investigação e invenção de possibilidades corporais e imaginárias disparadas pelas proposições articuladas durante o processo.

A compreensão e consciência da criança sobre o processo criativo na qual está inserida passa pela experiência pessoal que na maioria das vezes não se consegue explicar com palavras, ou no máximo um *muito legal* ou *chato de fazer*. A conscientização do papel do corpo no aprendizado escolar por meio das aulas de artes/teatro promove novas situações de aprendizagem através dos desvios das rotas tradicionais de ensino da arte na escola.

Considero *efemérides* como um desvio, um novo horizonte para a prática artística-pedagógica que tenho experimentado com crianças. Uma vez que, estar na companhia de crianças gerou outro entendimento sobre os processos que acontecem no corpo nas aulas de teatro, legitimando processos criativos que acontecem através do corpo em movimento.

Ao refletir sobre os processos marcados no corpo, trago para a discussão a professora Márcia Virginia Araújo, cuja pesquisa apresenta uma metodologia de ensino e de criação artística que compreende rituais xamânicos das tradições nativas ameríndias (norte, central e sul) e também as Danças da Paz Universal, aproximando-se desta proposta no tocante à sua temática.

A autora destaca que ‘quando tratamos do corpo como conhecimento artístico, nos deparamos com situações de aprendizagem e autoconhecimento (Araújo, 2012, p. 54)’ seja através de tentativas de produzir movimento corporal e gerar significado ou de realizar conexões entre os processos de criação em sala de aula e a vida vivida em seus contextos sócio-culturais e econômicos.

O processo pedagógico em *efemérides* se apropria da temática do ritual dentro das práticas xamânicas, porém se inspira em seus procedimentos formais, através da utilização de elementos naturais como água, fogo, ar e presença animal – por meio de símbolos como amuletos, imagens,

¹³ O sentido de corpo domesticado pode ser lido como corpo dócil, a esse respeito ver mais em Michel Foucault (2007).

penas, garras ou dentes – o manejo de objetos que denotam um sentido mágico e/ou místico como a vela, o incenso, as cartas, sinos.

Assim como nos ritos, existe um propósito nas ações e nas palavras escolhidas para cada aula, presentes nas narrativas escolhidas para compor o material pedagógico, na temática xamânica e na estética ritual. Um espaço para os mistérios, para o desconhecido que se apresenta/inventa a partir de convenções, de acordos – entre real e ficcional - em possibilidades de um mundo diferente, ou que alguma coisa aconteça em alguma instância na vida das crianças, seja ela pessoal, social e/ou simbólica.

Apesar de estabelecer aproximações entre o ritual místico-religioso e a apropriação de alguns de seus elementos e configurações, esta proposição se orienta para os seus desdobramentos no espaço das aulas de teatro.

Diferente de Araújo, que investe no sagrado como método de ensino e na importância de viver a espiritualidade pelo/ e através do corpo na realização de rituais de cura e de seus desdobramentos na cena. Definindo a espiritualidade como forma de aprendizagem via corporalidade, concordo com a autora quando esta descreve

A necessidade ontológica do ser humano de viver rituais está ligada à possibilidade de encontro com sua realidade mais primordial, de pertencimento às linhagens de sabedoria de nossos ancestrais, dos ancestrais do planeta, ou que nos identifiquemos camaleonicamente com alguma tradição, antes desconhecida (ARAÚJO, s/ano, p.4).

A espiritualidade pode ser compreendida como um treinamento do sensível dentro do campo artístico, o exercício da abertura do corpo para novas experiências e para a porção imaterial do humano e conseqüentemente para a realidade múltipla do corpo.

Propor encontros/aulas experimentais que estabeleçam relações com o que é realizado artisticamente fora do ambiente escolar e com o que é apresentado/proposto em artes na escola para que formas outras de ler/apreender o mundo sejam expostas e dispostas para os estudantes da escola pública.

O processo artístico-pedagógico *efemérides* tem como referência as práticas de teatro experimental e colaborativo e a utilização da sala de aula como um espaço laboratorial, de pesquisa e experimentação, no qual além de professora e atriz coloco-me também como aprendiz dos modos de fazer/pensar uma pedagogia artística condizente com o discurso e a prática aqui escritos/descritos.

Ponto (s) de partida: performance, xamânismo

Parto da vivência com crianças que têm idade de 6/7 anos. Fazer teatro com essa faixa etária soava como algo impossível, pois minhas referências de teatro na escola me conduziam para o teatro dramático enquanto lugar de personagens bem construídas, num contexto de ações ficcionais, de representação com princípios miméticos, presença da quarta parede, diálogos lógicos e herdeiro de um modo de atuação realista do século XIX.

Fazer teatro tradicional ou dramático com crianças na maioria das vezes leva à reger suas escolhas controlar seus corpos e minimizar sua força criativa, em contraponto a esse modo de fazer/ver teatro, a atenção está voltada justamente para a não-domesticação dos corpos infantis, a corporalidade intensa e selvagem¹⁴, a vitalidade e suas possibilidades de expressão/explosão criativa.

A escolha por discursos não-utilitaristas¹⁵ no teatro e a relação direta entre professora e aluno/a pode colocar a aula de artes como lugar de encontro para provocações, experimentações e realização de discursos fragmentados e ilógicos. De certa maneira, isso pode parecer ruim para uma instituição que tem como objetivo o contrário, no entanto a potência deste experimento artístico-pedagógico reside no desafio em alcançar estratégias para a experiência da criança na aprendizagem/criação artística.

No contexto com crianças do ensino fundamental pude perceber que o ensino do teatro é um processo de trabalho onde a ação artística pode ser deslocada para a situação, para o *acontecimento*, o que pode causar a impressão de improviso e falta de ordem.

A transgressão do drama permite romper com a ordem estabelecida, no tocante à compreensão das artes cênicas contemporâneas e para a forma tradicional de perceber o teatro na escola, possibilitando a expansão das relações espaciais.

Esse espaço é tanto o do prédio escolar, a sala de aula, os corredores, o parquinho, como o espaço interior, centrado no corpo e em seus impulsos, sua potência metamórfica, a relação com a imaginação e o movimento. A questão da corporalidade está diretamente relacionada com a experiência, na relação do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com o outro.

¹⁴O estudo de Marjatta Kalliala oferece uma contribuição para esta reflexão, quando aponta para a necessidade vital da perda de controle, 'a experiência de um momento de loucura sem conseqüência social', ou a declarada 'propensão para a selvageria das crianças' (2011). É importante ressaltar que as relações sociais na escola não acontecem de modo selvagem, estando associadas à civilidade e ao convívio com o outro, portanto tal colocação refere-se à conduta das crianças nas aulas de artes e também na observação dos seus modos de ser/estar no horário do lanche e em brincadeiras coletivas.

¹⁵A escolha por discursos não-utilitaristas no teatro, me reporta novamente para um fazer teatral na escola que se direciona para operar determinada função, como a prevenção do uso de drogas, escovação dentária ou questões referentes ao lixo, a função da arte neste caso, é transferida para uma utilidade. Enquanto que a sua função, no meu ponto de vista, está justamente nas possibilidades de transformação da realidade, em outras possibilidades de existência.

Descubro no xamânismo um aliado no processo pedagógico para o exercício da alteridade, indo de encontro ao outro, com o diferente, causador de estranheza, a sobrenatureza, o animal, a concepção de mundos desde uma perspectiva ameríndia, cabocla, mestiça.

Este encontro com o outro a partir das narrativas animais e suas teias de relações com a prática docente, a aprendizagem das crianças, o contexto sócio-cultural, a desconstrução do currículo, possibilita desencadear processos de criação e ampliação do fazer artístico na escola.

O xamânismo pode ser entendido como a mais antiga prática religiosa, médica e psicológica da humanidade. O termo *saman* é oriundo do povo tungu da Sibéria e quer dizer ‘alguém que está comovido, elevado’. A noção de xamã é utilizada para fazer referência a grupos específicos em variadas culturas que são denominados curandeiros, bruxos e/ou feiticeiros (WALSH, 1993) que estabelecem relação com entidades extraordinárias fortemente vinculadas às forças naturais em suas qualidades mineral, vegetal, animal e espiritual.

A relação estabelecida pelo xamã com forças invisíveis, outras dimensões de tempo e espaço tornam sua relação estreita com o lado mágico e sagrado da existência, tendo a licença para expôr de modo excêntrico sua performance nos processos de êxtase, dando destaque para o corpo e sua alteração e conseqüente transformação.

Neste ponto as aproximações com o trabalho de ator¹⁶ na contemporaneidade persegue estas características, não mais a representação de uma personalidade/personagem e sim a apresentação de discursos e a multiplicidade de sentidos nos modos de existir/resistir no aqui-agora.

A temática do xamânismo me acompanha desde as vivências e experiências com as manifestações de matriz africana (umbanda e candomblé) e também junto aos representantes da nação Mbyá Guarani, de Biguaçu e Kaxinauá, do Alto Amazonas, com os quais participei de festas e cerimônias, conversas, silêncios, passando por leituras e referências da antropologia.

Possuo um fascínio por esta prática ancestral que está diretamente conectada com a natureza e seus fenômenos e que se apresenta/manifesta em diferentes culturas, através da figura do xamã e na sua transfiguração, na comunicação *entre* mundos, no simbolismo dos animais, objetos mágicos e narrativas.

O elo entre xamânismo e a linguagem da performance foi construído a partir dos modos de ser/estar da criança no cotidiano escolar. Na habilidade infantil inata para entrar e sair de situações dadas por jogos e brincadeiras, na abertura para deixar o outro entrar e deixar ser no outro, na possibilidade de vivenciar o absurdo sem obstáculos de um pensamento lógico e racional e por vezes repressor.

A realidade efêmera, imprevisível e múltipla de ser/estar da criança encontra na performance¹⁷ um conceito aberto e poroso que tem definição e limites fluidos, o que nos leva a

¹⁶ Sugiro ver mais a esse respeito em *O Ator como Xamã*, de Gilberto Icle (2010).

pensar sobre juntar os pedaços que se apresentam na justaposição dos acontecimentos em aula/vida, nos *flashes* do cotidiano, nos instantes capturados, na experiência de si no coletivo.

Dentro do que compreende este trabalho, seu entendimento é orientado para a performance como linguagem artística *ou* arte ao vivo *ou* arte em ação surgida nos anos 1960/70 com uma postura de ruptura e desafio, não ideológica ou dogmática e que por questões políticas emerge como ato de intervenção efêmero interrompendo circuitos da indústria cultural e de seus produtos de consumo.

A autora RoseLee Goldberg (2006) situa os antecedentes da performance nas práticas dos futuristas, dadaístas e surrealistas, todavia é possível localizar (outras) origens da performance a partir de práticas específicas e de outras autorias, a exemplo de toda a ritualística presente no cotidiano dos povos nativos em diversas partes do mundo sendo impossível datar tais manifestações.

Os questionamentos suscitados a partir de noções de origem e autoria na performance denunciam sua natureza efêmera na experiência do momento, esta que não poderá ser capturada, nem tampouco reproduzida e sabendo-se de seu futuro desaparecimento encontramos nos dispositivos de repertório¹⁸ e de arquivo¹⁹ formas legítimas de transmissão de conhecimento.

Neste experimento artístico-pedagógico a importância da performance como linguagem é destacada na sua abertura para o *acontecimento*, na exploração de realidades outras presente nos exercícios corporais individuais e coletivos (jogos, brincadeiras) e nas referências oriundas do xamanismo, tornando capaz de materializar possibilidades, constituindo dessa maneira realidades outras.

A questão da memória é de importância vertical neste processo, visto que a escolha por referências provenientes das práticas ancestrais xamânicas são convocadas como transmissoras de memória subalterna²⁰ e de conhecimento individual e coletivo nas narrativas utilizadas para a elaboração dos exercícios e que serviram como condutoras dos encontros.

Articulando um espaço para a reflexão pessoal e a propriocepção social dos envolvidos por meio da linguagem da performance, as proposições se dirigem para o sentido de ‘verdadeiro’, real, do que é vivo e que se inscreve no processo, na prática, no ato, no evento, nos seus modos de transmissão, desempenho, realização e meio de intervenção no mundo.

¹⁷A compreensão de performance descrita neste trabalho foi elaborada a partir do *Seminário Teorías y Prácticas Del Performance en México*, ministrado pelo professor Dr. Antonio Prieto Stanmbaug no período de agosto-outubro 2015 (UDESC-CEART).

¹⁸Repertório: ações ao vivo, memória corporal que circula através de performances, gestos, narrativas orais, movimento corporal, dança, canto, presença. Ver: *Estudios avanzados de performance*, introdução de Diana Tylor (2011).

¹⁹Arquivo: textos, documentos, estatísticas na performance, restos arqueológicos, vídeos. Ver: Diana Tylor (2011).

²⁰Memória subalterna de minorias que caem no esquecimento e na invisibilidade, como a questão indígena.

Quando Guilherme Gómez-Peña coloca a performance como possuidora de um lugar interno (2005), ele a leva para o espaço da intimidade, tornando difusas as fronteiras entre pessoal e social através de um corpo vivo que se apresenta frente a outro. Este espaço de intimidade se registra pelo compartilhamento da ação realizada, este compartilhamento existe no aqui-agora e na presença simultânea do artista e do público - na exposição completa do artista e na experiência do público de testemunhar a ação.

O artista se coloca num lugar intermediário. Entre aquele que se apresenta frente ao outro e também como suporte para o recebimento/produção de energia e fluxo de movimento. Justamente se abrir, expandir as possibilidades corporais para apresentar um corpo modificado, um corpo anormal, como que atravessado:

Toda cultura tem um espaço destinado para a renovação da tradição e um espaço para o comportamento contestador e desviado. Por exemplo, nas culturas ameríndias eram os xamãs que tinham permissão para cruzar as perigosas fronteiras dos sonhos, do gênero, da loucura e da magia. Na cultura ocidental este espaço de passagem está ocupado pela arte (GÓMEZ-PEÑA, 2005).

Arriscar ultrapassar as fronteiras da realidade é o exercício que invisto e investigo em meu labor de professora-artista, por isso o corpo ocupa o lugar central como expressão simbólica, de ‘possibilidades de outros comportamentos artísticos, políticos, sexuais e espirituais’ e que está cinscunscrito na performance artística, mas sobretudo convoca um outro sentido para a arte do corpo.

Pensem a performance como lugar e o corpo como território, neste espaço a ‘contradição, a ambigüidade e o paradoxo são tolerados e estimulados’ e no terreno existe uma certa ‘garantia de liberdade’ onde ‘a tradição pesa menos, as regras são quebradas, as leis e estruturas estão em constante troca, não há hierarquias’ (GÓMEZ-PEÑA, 2005), existe um espaço e uma licença para o devir.

Pensar pedagogicamente a arte como canal de comunicação *entre mundos* possibilita explorar caminhos que passam por práticas antigas que promovem desdobramentos no fazer artístico, apresentando experimentos de renovação nos procedimentos de ensino e aprendizagem em artes cênicas, nas novas relações entre professora e aluno/a e entre corpo e espaço.

Considerações importantes sobre o processo

Atuo como professora de Artes/Teatro pela Prefeitura Municipal de Florianópolis em regime de caráter temporário (ACT), o que ocasiona certa inconstância no desenvolvimento das propostas pedagógicas, no tocante à continuidade e aprofundamento das proposições, pois a cada ano há uma surpresa, uma escola/contexto diferente, algo parecido com *jogo de azar*.

Durante dois anos seguidos trabalhei no mesmo local, a *Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal* (2013/2014) situada no bairro de Coqueiros na Grande Florianópolis (SC). A escola é uma das poucas da rede pública municipal localizada na região central, o que faz com que a maioria dos estudantes matriculados sejam oriundos de diferentes localidades, estão entre elas as comunidades da Vila Aparecida, Morro da Caixa e Abraão²¹ e também de municípios próximos como São José, Palhoça e Biguaçu.

Neste espaço de trabalho-experimentação-reflexão, me aventurei em parte das propostas que tenho me dedicado neste momento, pois a escola permitiu minhas incursões criativas com os estudantes. Passei por turmas do 1º ao 8º ano, por duas direções, colegas de trabalho ACTs e efetivos, educação especial, projetos e programas e a convivência com uma grande quantidade de pessoas num espaço determinado e cerceado que é a escola.

Como disse a *sorte – ou azar* – pode me lançar para escolas e contextos diversos, essa instabilidade possibilita um espaço para intervir e modificar o cotidiano escolar e ser também atravessada por ele, por estas questões busco ocupar o espaço da aula em atos efêmeros e conceber essa situação como campo para acionar estratégias e procedimentos de ensino-aprendizagem contemporâneos. Sua natureza movediça e instável se assemelha à linguagem da performance e instaura novos modos de estar e operar nos processos de produção e aquisição de conhecimento.

Em 2015 retornei ao Carvalhal, pois minha intenção para este processo é sua realização com crianças de 6/7 anos do 1º ano do ensino fundamental. Encontrava-me longe desta perspectiva trabalhando com outras faixas etárias, por isso resolvi voltar para a escola que esteve aberta para minhas proposições/experimentações – mesmo diante da iminência do erro.

Errar é parte do percurso – errar é outra forma de acertar – meu viver professora-artista a todo o momento deseja estar diante do abismo para se lançar, se aventurar noutras possibilidades artísticas, pedagógicas, existenciais. Lecionar tem sido para mim um movimento constante, repleto de altos e baixos, de momentos sublimes, repetições, chateações e deslumbramentos. Nos momentos de aula estou/quero estar preparada para jogar com as situações que se apresentam, *o acaso, improviso, dúvida, decisão*.

Como então separar a vida artística da escola? Os processos pedagógicos da criação artística? Penso que mobilizar a capacidade de reação e vivência das crianças durante o tempo do processo optando pela não-atuação, a realização de rituais por conta própria, a prontidão para jogar

²¹Cabe ressaltar que a escola encontra-se num bairro classe média e que as comunidades mencionadas localizam-se em zonas periféricas, com alto índice de violência, tráfico de drogas e intervenção militar. Ao procurar nos documentos da escola (Projeto Político Pedagógico/PPP), não encontrei nenhuma informação à respeito de um levantamento antropológico sobre os estudantes da escola. Ao procurar mais informações sobre estas comunidades na internet, as notícias quase sempre estão vinculadas à alguma atividade criminosa ou aborda a intervenção da polícia militar nesses locais. O breve ponto que resalto nesta nota provém da livre explanação dos estudantes no cotidiano escolar.

me leva a pensar a condição de aprendiz em estado de jogo - porque estar em sala de aula como professora é estar em estado de atenção e alerta.

Na condição de aprendiz o ato de aprender requer humildade, paciência, concentração, tenho que sair de mim e me juntar ao outro. Esse encontro com o outro possibilita o acesso para as propostas que sugere esta pesquisa, que se dão em parte por brincadeiras muito sérias e parte por coisas que fogem do controle²². E é uma via de mão dupla, pois observo e realizo; olho e brinco. E para brincar basta entrar na brincadeira, basta estar inteiro para sair de si (êxtase)²³.

Acredito que o brincar propõe a irrupção do diferente para o exercício da alteridade, diferenças que possam afetar e transformar a rotina de nossas vidas – minha e das crianças. Os encontros com o diferente promovem novas formas de existência, e para tanto ‘é preciso lutar contra o senso comum e o bom senso para que a função da arte e da educação seja a invenção de novas realidades’(DINIS, 2005, p.71-72) e não a repetição do mesmo.

Sala de aula como espaço de invenção, no intuito de provocar processos mais amplos, como o deslocamento da visão de mundo e da atenção voltada aos fenômenos internos: corpo, pensamento, sensações.

Como citei, minha situação na escola Almirante Carvalhal não era como professora, e sim como *estrangeira*, por coincidências da vida a professora é uma amiga querida. Cursamos juntas artes cênicas, participamos da trajetória acadêmica uma da outra e agora nos reencontramos novamente. Ana Luiza da Luz é a companheira de turma, a professora e também uma interlocutora direta que me confronta com suas avaliações e críticas, quero explicitar que este trabalho é colaborativo, a autoria é nossa: eu, Ana e as crianças.

A unidade temporal é outra questão relevante nessa proposição. Nossos encontros acontecem duas vezes por semana: na terça-feira a aula é antes do recreio (9h15) e tem duração de 35 minutos, pois os pequenos são liberados 5 minutos antes do sinal para o recreio e na quarta-feira a aula tem duração de 45 minutos e acontece na quarta aula, depois do recreio (10h15). O tempo de aula é curto e corrido e tenho observado que as interrupções são parte da aula e algumas vezes tomam um tempo do planejamento e novamente penso que incorporar estes ocorridos de uma maneira propositiva possa nos levar para um lugar que desconhecemos.

O desconhecido é para onde nos lançamos, para uma zona de possibilidades que decorrem da preparação detalhada dos encontros: os planos de aula ou como *planos de fuga* para fugir da mediocridade, das ‘verdades’, da vida ordinária. Por conta disso as performances são realizadas no espaço da aula de artes aproveitando os recursos disponíveis do momento, jogando com o real e o

²²Controle sobre seus desdobramentos, a materialização do planejamento de aula, sua recepção, os acontecimentos, interferências.

²³Esse parágrafo é construído a partir de reflexões, anotações da palestra ‘Ler, escrever e pensar na academia: quando o texto dá ordens. Exercícios de atenção na Universidade’ (UFSC/2015) e do conceito de experiência, ambos apresentados por Jorge Larrosa Bondía.

extra-ordinário, estabelecendo uma relação mais viva, espontânea e construída no agora e na experimentação das possibilidades do corpo em ação artística em aula na escola.

Considerarei a possibilidade de cada encontro/aula gerar um *acontecimento-estético-cênico*, a cada dia um experimento, a investigação de procedimentos onde o ato pedagógico possa convergir em ato artístico e vice-versa.

EFEMÉRIDES: abordagem metodológica

A escolha em trabalhar com crianças do Fundamental I deve-se ao fato de existir nessa faixa etária uma disposição acentuada para o jogo, para a brincadeira e para a experimentação de propostas pouco convencionais no campo da educação. As crianças demonstram uma postura mais receptiva em relação às proposições artístico-pedagógicas, seus modos por vezes deslizantes (MACHADO, 2010) possibilitam cambiar de opinião em menos de dois minutos, ir do riso ao choro num mesmo pulso respiratório e mesmo machucada encontrar energia e motivação para brincar e se divertir.

Existe, nesse sentido, uma abertura maior para a experimentação de linguagens artísticas híbridas, disposição para testar novas abordagens pedagógicas, inventar, errar, desconstruir e repetir incansavelmente aquilo que gera prazer e contentamento.

O estado de atenção da criança é o que motiva seu processo de aprendizagem, por isso pensar uma aula divertida, envolvente, que desperta a curiosidade e que prende a sua atenção. Me refiro à atenção que estabelece uma relação sensível com o mundo, uma atitude concentrada direcionada para modos outros de produção de conhecimento em arte, e que portanto exige um estado de presença *estar*.

Em estado de professora, me coloco no exercício de estar atenta ao que chama a atenção das crianças, procuro desenvolver uma escuta outra, para contemplar os desejos e expectativas e de uma forma pedagógica acolher as frustrações e dores do mundo que por acaso venha se manifestar durante as aulas. Espaço aberto para interrupções, descontinuidades, intervenção, improvisação, em suma: jogar com o acaso e incorporá-lo ao processo.

Procurando enunciados interessantes e propostas motivadoras para levar a aula de artes para o espaço da possibilidade de uma experiência marcante. Nesse sentido, é como se a cada aula abrissemos o oráculo, tirássemos uma carta e na sua interpretação ao invés de conselhos ou avisos, exercícios criativos experienciados no corpo, rituais lúdicos, processos de ensino-aprendizagem, experimentação de linguagens artísticas, alteridade.

Escolhi elaborar um plano de aula primeiramente divertido e envolvente, desinteressado em apenas 'dar conta dos conteúdos', ou de seguir sistematicamente o que consta no currículo, antes de

tudo propor alguma coisa que faça sentido - não um sentido lógico-racional somente - mas um entendimento do sensível, do invisível e da atenção no aqui-agora.

Silêncio.

Estabeleci um ritual diário que consiste numa prática meditativa no início das aulas que se dirige para o exercício da atenção aos fenômenos que ocorrem internamente no corpo, como respiração, pensamentos e sensações. A relação da criança consigo mesma e o desenvolvimento da atenção e da concentração, com foco na respiração.

Existe uma diferença se a aula é antes ou após o recreio, pois o corpo é vivenciado de maneira distinta nesse dois momentos. Antes do recreio existe uma expectativa corporal para o intervalo, expectativa para liberar o movimento, se soltar, correr, gritar, lutar, perder o controle. Já no momento após recreio, o corpo está acelerado e pulsante. A prática meditativa quer colocar a criança no aqui-agora das aulas de artes, é um ritual de preparação, de concentração, desaceleração.

É necessário olhar para o *corpo* no ambiente escolar, sendo que repetidas vezes o movimento físico é associado ao prazer e a imobilidade ao desconforto, pois movimentar-se como ressalta Strazzacapa (2001) ‘sempre foi dentro do espaço escolar uma moeda de troca’. Um mal comportamento tem como punição a imobilidade, a criança indisciplinada fica restrita às atividades das aulas de educação física, passeios extra-classe e recreio, por exemplo. O castigo é a restrição do movimento.

Busco com as práticas meditativas, deslocar a imobilidade física do território da punição e re-posicioná-la como exercício de interrupção, de paciência e percepção da sensibilidade, considerando estabelecer um contraponto à hiper-estimulação dos sentidos da sociedade ocidental atual (QUILICI, 2014).

A experiência da contemplação se inicia com o fechamento das cortinas, apagar das luzes, silêncio. Todos/as sentados/as nas cadeiras, olhos fechados, inspira ar pelo nariz e solta ar pela boca. *A voz conduz a atenção para determinadas partes do corpo – pés, tornozelos, joelhos, quadril, barriga, peito, coração e o som dos batimentos, ombros, cotovelos, braços, mãos, coluna vertebral, pescoço, boca e língua, nariz e o ar que entra, olhos, cabeça e pensamentos – visualizações.*

A respiração ajuda na concentração das entradas e saídas de ar, expansão dos pulmões e da caixa torácica e movimentação diafragmática. A meditação se encerra com um ciclo de três respirações completas.

Após a prática meditativa, o segundo momento da aula está associado aos animais e às ações performáticas.

Cada aula foi marcada e elaborada a partir de um animal expresso nas narrativas descritas no livro *Cartas Xamânicas - A descoberta do poder através da energia dos animais* (2000), seus sentidos e significados podem ser alterados de uma cultura para outra, no caso desta proposição as referências estão de acordo com a obra citada – todavia seus significados permanecem em aberto para as contribuições das crianças e interpretações outras.

A escolha dos animais sorteados foi realizada por mim, procurei elencar os animais que as crianças possivelmente conhecessem e suas possibilidades pedagógicas de acordo com seu simbolismo.

No livro, os animais trazem consigo uma palavra-chave que designa suas características e elementos essenciais, dessa maneira, as possibilidades de ação pedagógica foram extraídas das imagens, relevos e sensações que cada narrativa animal propõe:

- GOLFINHO - Força-vital (respiração e ritmo interno);
- BORBOLETA - Transformação (ciclo: ovo-larva-casulo-nascimento);
- FORMIGA - Paciência (trabalho coletivo e senso comunitário);
- SAPO - Purificação (elemento água, limpeza física, mental e espiritual);
- MORCEGO - Renascimento (analogias entre nascimento e morte);
- URSO - Introspecção (silêncio);
- BALEIA - Recordação (memória antiga);
- BEIJA-FLOR - Alegria (coisas do coração);
- GALO SILVESTRE - Espiral sagrada (dança pessoal);
- TATU - Limites (auto-proteção, armaduras corporais);
- TARTARUGA - Mãe Terra (conexões com a natureza);
- COBRA - Transmutação (elemento fogo, mudança de pele, consciência cósmica);
- ARANHA - Tecedura (criatividade, teia de relações);
- COELHO - Medo (queimar os medos);
- PUMA - Liderança (responsabilidade);
- ALCE - Energia (relações fraternas);
- CORUJA - Decepção (observação silenciosa);
- GRALHA - A lei (integridade pessoal);
- LOBO - O professor (compartilhar os conhecimentos);
- LONTRA Sagrado feminino (fluidez).

A ordem das experimentações decorreu da observação atenta do comportamento, movimento, dinâmicas corporais e espaciais das crianças durante o tempo em que estou na escola e principalmente da resposta dada pelas mesmas durante os encontros.

No decorrer dos encontros realizamos diversas atividades²⁴, entre elas a criação de amuletos pessoais, onde cada criança recebeu seu animal pessoal para colorir²⁵.

Houve a criação de rituais por conta própria - *Ritual de posse dos amuletos*, *Ritual de Purificação* com a água²⁶, *Ritual de Transmutação* com o fogo²⁷ – estes rituais foram inspirados em algumas narrativas do livro, nos ritos da tradição ayahuasqueira²⁸ e ritos iniciáticos²⁹.

A observação e ocupação de diferentes espaços da escola - pátio interno, externo, bicicletário, parquinho – através de jogos e brincadeiras com balões coloridos, teia de relações e projeções para o futuro com novelo de lã³⁰ e dança pessoal³¹ foram parte de algumas das coisas que experimentamos no espaço das aulas de artes/teatro.

O processo de criação artística em *efemérides* foi construído a partir das características, qualidades, informações e narrativas dos animais sorteados e seus possíveis desdobramentos em

²⁴ O registro detalhado dos encontros encontra-se no *Relatório de Processos de Criação - Histórias sagradas de animais totêmicos: um experimento com o imaginário xamânico como despontador de processos de criação artístico-pedagógicos no ensino das Artes Cênicas no Fundamental I* no site do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES).

²⁵ As figuras foram retiradas do livro de Sams&Carson (2000) ilustrados por Angela C. Werneke e ampliados para melhor visualização.

²⁶ A ação realizada nesta efeméride é a de tomar água. O ritual pede que sejam rememorados momentos em que a criança vivenciou sensações de tristeza, nervosismo, medo, desamparo ou fraqueza, para serem lavadas pelas águas purificadoras do sapo – o animal deste encontro. É servida uma pequena quantidade de água para cada criança, esta deve ter em mente os pensamentos que geram desconforto e antipatia, pois ao tomar a água os pensamentos negativos serão purificados dando espaço para a atenção no momento presente aqui-agora.

²⁷ Na referência trazida por Sams&Carson o coelho tornou-se o invocador de medos após uma terrível maldição lançada pela feiticeira Olho Andante, que fez com que este animal e ‘todos os seus descendentes fiquem permanentemente chamando seus medos [tornando-os] parte inseparável de sua personalidade’ (2000, p. 174). A representação do coelho é a de um animal assustado e como oráculo pressagia momentos de inquietação, para tanto os autores sugerem colocar a atenção nos medos e em seguida anotá-los em uma folha de papel e por fim queimá-los. A ação consiste em desenhar os medos numa folha de papel e em seguida queimá-los, livrando-se definitivamente de todo e qualquer temor.

²⁸ Nestes ritos é servida uma pequena quantidade de chá feito a partir da folha da chacrona e do cipó jagubi, configurando uma bebida sagrada que promove a expansão da consciência e visões de longo alcance – passado/futuro.

²⁹ Ritos iniciáticos estão presentes em diferentes culturas, a exemplo da morte ritual do xamã. Este vai para o interior da mata e encontra um local onde cavará um buraco onde passará a noite acompanhado apenas por um cobertor. Este buraco será uma espécie de cova onde o iniciado morrerá durante a noite, em que enfrentará seus medos inconscientes como perturbações, confusão, paranoia e medos reais como a possibilidade do ataque de algum bicho perigoso ou outra situação de perigo. Ver mais em Roger Walsh (1993).

³⁰ A ação consiste em tecer uma teia de possibilidades com um novelo de lã através do entrelaçamento das linhas que se formarão na movimentação das crianças na construção de uma outra teia de relação com o mundo - constituídos/desenhados a partir de um desejo compartilhado e verbalizado. Cada criança ao receber o novelo de lã falará seu desejo para o mundo e em seguida o levará até outra criança e assim por diante.

³¹ Esta efeméride é inspirada em uma antiga tradição dos nativos que habitavam as planícies do território dos Estados Unidos e que realizavam a *Dança do Galo Silvestre* ‘efetuando contínuos movimentos circulares [semelhantes ao do] Galo Silvestre [procurando] reproduzir o desdobrar de uma espiral (SAMS&CARSON, 2000, 191). As carteiras das sala formam um círculo e no centro o espaço para a experimentação da dança pessoal de cada criança – licença para dançar/movimentar da maneira que melhor lhe convém, caso não queira dançar basta girar em torno do próprio eixo três vezes assemelhando-se à espiral que o galo silvestre representa em sua movimentação.

sala de aula e nos espaços alternativos da escola, o que incluiu a elaboração de exercícios e estruturas presentes em alguns procedimentos de criação em performance, teatro, circo e dança.

Cabe ressaltar que não foram realizadas ações com todos os animais sorteados, pois durante este percurso alguns acontecimentos encurtaram nossos encontros como os conselhos de classe, obrigações institucionais e compromissos acordados antes do início do processo.

Neste espaço de escrita, busquei apresentar a proposta de criação artística com crianças na escola e criar um espaço de familiarização com os temas, seus procedimentos metodológicos e a sistematização da sua prática.

Algumas considerações

Um mundo de coisas é parte do que aconteceu em *efemérides*, várias janelas se abrem quando me proponho a produzir pensamento sobre processos pedagógicos, discorrer acerca da elaboração dos planos de aula: xamânismo a partir das narrativas animais, transmissão de memória antiga, experimentação ritualística com elementos naturais, a relação corpo-espaço-tempo, improvisação, brincadeiras de alcance estético, performance, intervenção no cotidiano escolar, perspectiva do estado de professora de artes na escola pública e a pesquisa no campo das pedagogias artísticas.

O caminho desta proposição artístico-pedagógica é extenso e anterior à experiência de estágio no NDI (2010), teve seu começo primeiro em meu processo de aprendizado e autoconhecimento junto às plantas de poder da floresta amazônica - a folha da chacrona e o cipó jagubi ou mariri *Ayahuasca* – e das montanhas do Equador - o cacto conhecido como São Pedro *Aya Coya*. Nas práticas religiosas que utilizam chás e beberagens, acredita-se que o espírito do vegetal é acompanhado por um espírito animal, apresentando-se sob a forma de serpentes, felinos, aves de rapina ou mamíferos com pelagem colorida³².

Para aprender com as plantas foi necessário aceitar os animais e conhecer a memória antiga da terra, presente nas narrativas da criação do mundo, re-contada pelos avós guaranis, kaxinauás, na cosmovisão afro-ameríndia. Um aprendizado fora da escola, mas uma verdadeira escola dentro de mim.

Então comecei a pensar sobre a escola - essa de dentro - e me vi em trânsito na escola pública formal trazendo de forma lúdica os animais e perspectivas xamânicas, que não deixam de

³² No México o cacto peyote é utilizado como planta de poder e sua força é anunciada e conduzida por um veado azul *venadito azul Kauyumari* aparecendo nas narrativas, nos cantos e visões proporcionadas pelo uso ritual do cacto. Outras presenças animais são marcantes como a águia, o condor, a serpente e grandes felinos no alcance das tradições amazônicas e andinas.

ser perspectivas filosóficas, ecosóficas, artísticas e pedagógicas. Buscando uma abordagem integrada entre arte e vida, não apenas em discurso, mas em ação, no espaço da aula de artes/teatro.

Pensando a este respeito, procurei por procedimentos que colaborassem com esse desejo de criação artística na escola. Para tanto, me distanciei de um fazer teatral bem conhecido por mim: a construção de personagens, o texto dramático, a repetição, a encenação, a sensação de realidade, a produção de algo para dar a ver e mostrar seu resultado após tantos ensaios.

A distância com esse modo de fazer teatro me aproximou de um outro fazer artístico, construído através de experimentos em sala de aula, fundamentados na perspectiva da criança-performer (MACHADO, 2010) entre as aproximações latentes entre os modos de ser/estar das crianças e suas relações espaço-temporais e a performance como linguagem artística.

O espaço da aula de artes, foi o laboratório de criação para pensar e estruturar um processo pedagógico inspirado nos saberes ancestrais Ameríndios, remexendo em seus ritos, ativando memórias e propondo um pensamento índio³³ para a realidade escolar.

Interessa-me pontuar que ser professora-artista é refletir sua época, por isso a temática indígena tornou-se uma escolha política. O índio, segundo Eduardo Viveiros de Castro tem muito a colaborar para um país mais democrático e diverso, sendo capaz de gerar uma reflexão sobre a prática pedagógica na escola, tanto na esfera ética como artística.

O afastamento entre professor e artista (n)os coloca em lugares distintos e bem marcados, como se para o professor seus interesses, capacidades e sua responsabilidade profissional estivessem relacionados apenas com as questões pedagógicas, enquanto o artista estaria mergulhado em seus processos criativos num estúdio de ensaio criando, executando e conseqüentemente apresentando seu produto artístico para um público.

Em muitas escolas o professor de artes não é um artista, mas este será o responsável pela coreografia da festa junina e pelos conteúdos lineares da história da arte, na manutenção do padrão colonialista da apresentação de artistas ocidentais europeus com pequenas pinceladas sobre a arte plumária indígena, as palavras do vocabulário africano que utilizamos nos dias atuais e a figura da mulher apenas estampando pinturas.

A escola é um ambiente de reprodução de comportamentos normativos existindo um esforço em manter uma ordem no que diz respeito à corporalidade dos estudantes e também dos professores, que incluem os códigos da fala e também do vestuário, posicionamento político e ideológico e da relação [distância] que se estabelece com os alunos/crianças.

³³ Não tenho como trazer o índio para a sala de aula se o índio não está lá. O índio está vivo, porém marginalizado, invisível, desapropriado de suas terras e vivenciando outros processos pedagógicos. Neste momento emprego o termo *pensamento índio* na tentativa de alcançar uma compreensão outra nos modos de viver, de realizar, de aprender, em viver alteridades, profundamente inspiradas na sabedoria dos povos originários.

Algumas noções clichê atribuída ao artista cênico como possuidor de talento e dom natural é replicada na escola, não apenas no que se concentra às artes, mas também às outras disciplinas. Podemos usar como exemplo alguns papéis sociais presentes na escola como a imagem do ‘bom aluno’ inteligente que fica quieto durante as aulas e tira notas altas, ou chamado ‘burro’ que não sabe nada de letras e números e é ‘bom de bola’ [estigma dos jogadores de futebol brasileiro] e os artistas que sabem reproduzir a coreografia da apresentação de dia das mães e falam bem o texto de teatro – geralmente uma história boba sobre a escovação dentária e a questão do lixo.

O professor dentro deste contexto, pode modificar algumas coisas – até tocar o sinal de encerramento da aula - e ele modifica ao ser o próprio veículo de aproximação entre arte e vida:

Assumir o papel do professor-performer/performador (...) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades (...) o professor mostra-se como (...) modelo para as crianças na direção de um outro tipo de visão da infância: (...) distanciando-se do dos estereótipos do que é *bom* para a criança pré-escolar, ou do que são conteúdo e forma próprios para a educação *infantil*, e aproximando-se de uma forma antropológica para compreender como as crianças vivem a vida, seus conflitos, suas dúvidas, suas criações’ (MACHADO, 2010, p.117)

A contribuição desta proposta, ao meu ver, encontra-se em apresentar para crianças uma alternativa de educação e de vida escolar que caminha atenta ao exercício contínuo de transformação e que está diretamente ligada e relacionada com seu tempo, refletindo as condições nas quais se encontra e da maneira como joga com os recursos disponíveis e com as situações que emergem além do planejado .

Como professora-artista defendo que deveríamos ao máximo fugir da monotonia propondo um esforço para encontrar a beleza na rotina escolar, o que dentre outras coisas resulta num dos motivos que me fez escolher trabalhar com vertentes contemporâneas na educação.

A iniciação a uma educação estética que promova trajetórias no campo da arte contemporânea, um trabalho pautado no corpo, na criação de uma atmosfera envolvente que atravesse os órgãos dos sentidos e fomente argumentos acerca do corpo que se propõe e realiza uma ação artística.

Efemérides partiu da necessidade de seguir o caminho artístico com estudantes da escola pública, da possibilidade de criação artística e da produção criativa e crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem. O diário compartilhado do processo de criação artística em *efemérides* traz a relação entre a concepção das propostas artístico-pedagógicas e a reflexão posterior das ações realizadas em aula, mas esta reflexão visa continuar em aberto e em movimento, não pretendendo cristalizar a experiência e nem tampouco chegar em reduções como ‘muito bom’ ou ‘não deu certo’.

Quero olhar com coragem para este percurso e reconhecer suas armadilhas e encontrar meios de incorporá-las para então transformá-las em experiências de ensino e de aprendizagem e muito mais que isso, desejo que as crianças, a juventude que compartilha comigo momentos únicos em aula alcem voos mentais, espirituais e geográficos *bem alto, o mais alto que conseguir.*

Referências

ARAÚJO, Márcia Virginia Bezerra de. *Arte como Paz In-Corpo-Orada*. In: Repertório, Salvador, nº 18, p.53-57, 2012.1.

_____. *Arte-ritual: poética de segredos interculturais ancestrais*. In: Fórum 2: Emoção estética: a poética do segredo nas criações artísticas. ISBN 978-85-61744-04-5, p.4, s/ano.

DINIS, Nilson Fernandes. *Educação, cinema e alteridade*. In: Educar, Curitiba, Ed. UFPR n.26, p. 67-79, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 35ª. Edição, 1996.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GÒMEZ-PEÑA, Guillermo. *En defensa del arte del performance*. In Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, 2005.

ICLE, Gilberto. *O ator como xamã*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KALLIALA, Marjatta. *Play Culture in a Changing World*. In: PRENTKI, T.; POMPEO, M. (trad.) Acabou a Brincadeira: O Teatro Pode Salvar o Planeta? Revista Urdimento, p. 187-195, setembro de 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. *Experiência e Alteridade em Educação*. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul/dez, 2011.

_____. *Ler, escrever e pensar na academia: quando o texto dá ordens. Exercícios de atenção na Universidade*, palestra realizada no Centro de Eventos da Universidade Federal de Santa Catarina em 13/07/2015.

MACHADO, Marina Marcondes. *A Criança é Performer*. In: Educação & Realidade, 35(2), p. 115-137, mai/ago 2010.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PRIETO Stambaugh, Antonio. *¡Lucha libre! Actuaciones de teatralidad y performance*. In: Domingo Adame, ed., *Actualidad de las artes escénicas: Perspectiva latinoamericana*, Xalapa, Universidad Veracruzana. pp. 116-143, 2009.

QUILICI, Cassiano S. *A Contemplação Reconsiderada: Artes Performativas e Investigações da Percepção*. In: Revista Conceição/Conception, UNICAMP, v.2, n2, p. 73-81, agosto de 2014.

SAMS, Jamie; CARSON, David. *Cartas Xamânicas: a descoberta do poder através da energia dos animais*. Editora Rocco, Rio de Janeiro, 2000.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública*. São Paulo: Aderaldo&Rothschild, 2010.

TYLOR, Diana, y Marcela A. Fuentes (edits.) *Estudios avanzados de performance / ed. e introd. general de Diana Taylor, ed. e introd. de cada capítulo de Marcela A. Fuentes ; trad. de Ricardo Rubio, Alcira Bixio, Ma. Antonieta Cancino, Silvia Peláez*. — México : FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A Inconstância da Alma Selvagem – e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WALSH, Roger N. *O espírito do xamanismo: uma visão contemporânea desta tradição milenar*. São Paulo: Saraiva, 1993.

Audiovisuais:

BLAISE Aaron, WALKER Robert. *Irmão Urso*. 85 minutos, Estados Unidos, 2003.