



1150090512



FE

T/UNICAMP S138n

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Narrativas Poéticas Autobiográficas:

(auto)conhecimento na formação de educadores /

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de pós-graduação da
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas,
como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em
Educação, na área de concentração de **Educação,
Conhecimento, Linguagem e Arte** /

Simone Cristiane Silveira Cintra Silva /

Orientadora: Profa. Dra. Ana Angélica Albano /

dezembro de 2010

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Narrativas Poéticas Autobiográficas: (auto) Conhecimento na Formação de Educadores

Autor: Simone Cristiane Silveira Cintra Silva
Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Simone Cristiane Silveira Cintra Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

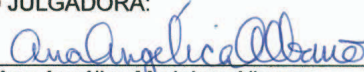
Data: 06/12/2010

Assinatura:.....




Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano



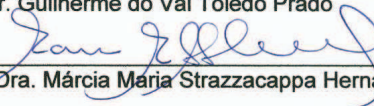
Profa. Dra. Laura Villares de Freitas



Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado



Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernandez

2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Si38n	<p>Silva, Simone Cristiane Silveira Cintra</p> <p>Narrativas poéticas autobiográficas: (auto) conhecimento na formação de educadores / Simone Cristiane Silveira Cintra Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Formação de professores. 2. Educação estética. 3. Autobiografia. 4. Símbolos. 5. Psicologia analítica. I. Albano, Ana Angélica. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">10-275 /BFE</p>
-------	---

Título em inglês: Poetic autobiographical narratives: (self) knowledge in teacher education

Keywords: Teacher education; Aesthetics education; Autobiography; Symbol; Analytical Psychology

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Ana Angélica Medeiros Albano (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Laura Villares de Freitas

Prof^a. Dr^a. Luciana Esmeralda Ostetto

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof^a. Dr^a. Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Data da defesa: 06/12/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail: scintra@hotmail.com

Para

Henrique e Beatriz

Manoel e Jacira

Soraia, José Carlos, Júlia e Luís Felipe

Athayde e Ercília

André e Denise

Pelo amor que nos une

Primeiros agradecimentos...

Iniciei o processo de doutoramento em agosto de 2006. Entretanto, bem antes desse momento, muitas histórias existiram para que minha pesquisa pudesse existir e muitas outras foram se fazendo junto ao esforço e ao prazer do doutorado. Agradeço a todas as pessoas com as quais vivi essas maravilhosas histórias de vida, criação e docência. Sei da impossibilidade de nomear todas elas, mas sei também da força que a presença de cada uma imprimiu à pesquisa e à pesquisadora: muito obrigada!

Mais agradecimentos...

Obrigada,

Nana, pela presença constante e amiga, pela orientação livre e precisa. Obrigada, mais ainda, pela escuta e acolhimento das (des)construções da pesquisa e da pesquisadora sem os quais a dor dificilmente transmutaria.

participantes das práticas de formação, por permitirem sua realização, pela forma corajosa com que transformaram suas histórias de vida, formação e práticas docentes em matéria de criação, pela generosidade de entregar-se a esse processo.

Henrique, por nossa história de amor, pelo cuidado e carinho dedicados à nossa família, pela alegria e entusiasmo com que leu, discutiu, elogiou e questionou **todos** os textos que escrevi nestes mais de quatro anos de trabalho.

Bia, por seu carinho, beijos e abraços apertados na mãe que, muitas vezes, mal tirava os olhos do computador para recebê-los. Tão menina você e com uma capacidade incrível de compreensão e amor!

meus pais, pela presença amorosa, forte, protetora e acolhedora, pela ajuda, sem a qual este trabalho teria se tornado árduo demais! Por nossa história de amor e entrega que nenhuma palavra do mundo seria capaz de expressar.

meus sogros, pelo apoio amigo e verdadeiro, pela torcida, afeto e admiração.

minha irmã, pelo interesse em me ouvir contar sobre o trabalho, sobre minhas conquistas, dúvidas e alegrias.

Denise, minha afilhada e amiga querida, por nossas longas conversas, por seu carinho e companheirismo, por compartilhar comigo seus caminhos e preencher o meu com as suas poderosas imagens.

tia Rita e tia Zezé, por participarem da minha vida de forma tão cuidadosa e atenta.

professoras Luciana Ostetto e Laura Villares de Freitas, professor Guilherme do Val Toledo Prado, pelo acolhimento e leitura atenta do trabalho de qualificação, pelos preciosos ensinamentos que espero ter sido capaz de alcançar, tornando-os parte da história desta reflexão.

Rosvita, por acolher a mim e a minha família junto à sua, pelos encantadores momentos de partilha que vivemos neste e em outro continente, pela possibilidade de compartilhar as dúvidas e as conquistas de nossas pesquisas.

Rô, por sua generosidade desmedida, pela força da sua presença, por estar comigo nas últimas horas da gestação deste texto, ajudando-me

com as vírgulas, palavras e frases que teimavam em não se estruturar com beleza e fluidez.

Camila, minha amiga junguiana, por entregar-se ao encontro tramado pelo destino e que nos proporcionou a vivência de uma amizade rara em intensidade e partilha, por me ajudar a adquirir mais segurança junto às leituras, discussões e escritas.

Lilian, por se fazer tão próxima, por acolher minha filha com tamanho cuidado e tamanha atenção, pela ajuda constante, pelos tantos textos, indicações, empréstimos, caronas... pelo o que aprendi com você e com a sua pesquisa.

Carol, Ana Cristina, Ester, Raquel, Ana Luísa, por nossa amizade, pelas conversas e ensinamentos, pelas descobertas, sonhos, leituras, ideias compartilhadas.

professoras Márcia Strazzacappa e Eliana Ayoub, professor Rogério Moura, pelo saber adquirido em nossas reuniões do grupo de pesquisa, pela oportunidade de acompanhar, participar e desenvolver atividades educativas em suas disciplinas e cursos, pela confiança e carinho.

mestrandos e doutorandos do Laborarte (nosso querido grupo de pesquisa!), pela vivência intensa, pela partilha de nossos trabalhos, pela alegria dos momentos de expressão e criação, pelos encontros, bolos, risos e lágrimas.

professora Laura e colegas das disciplinas que cursei no Instituto de Psicologia da USP, pelos momentos de grande aprendizagem sobre um mundo, a princípio, tão desconhecido, quanto desejável.

Nilza, pelos trabalhos compartilhados, pelo desejo incansável de me ouvir falar dos caminhos percorridos com o teatro, a docência e a pesquisa.

funcionários e funcionárias da Faculdade de Educação da Unicamp, pela atenção, dedicação e competência.

Fapesp – Fundação de amparo à pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio que permitiu a realização desta pesquisa.

*O filósofo Kierkegaard me ensinou
que cultura é o caminho que o
homem percorre para se conhecer.*

Manoel de Barros

Resumo

Narro e discuto aspectos dos muitos caminhos que integraram esta pesquisa, constituindo-a como uma “via de mão dupla”, em que processos de construção de conhecimento e de autoconhecimento – não só dos licenciandos com os quais ela foi realizada, mas também, os meus próprios processos como educadora, artista e pesquisadora – estiveram em constante diálogo. Durante os anos de 2007 e 2008 realizei três práticas de formação com grupos distintos formados por licenciandos da Unicamp - Universidade Estadual de Campinas. Durante nossos encontros os participantes elaboraram narrativas poéticas autobiográficas, assim denominadas por terem sido criadas a partir de elementos das linguagens artísticas. Paralelamente, realizei, como aluna de disciplinas do Programa de Pós-graduação da Unicamp, exercícios memorialísticos junto aos quais pude rememorar-me e narrar-me por meio de metáforas e símbolos. A reflexão e a resignificação dessas práticas de autoinvestigação, vividas como pesquisadora e como aluna, conduziram minha ação investigativa. A partir desse movimento reflexivo passei a conceber as narrativas poéticas autobiográficas como lugares privilegiados para a elaboração de símbolos – manifestos pela e na ação criativa e postos à apreciação por meio do produto dessa ação. Elegi como *corpus* de análise da pesquisa, tanto o processo vivenciado com o grupo formado por licenciandas em pedagogia, como as produções por elas realizadas. Baseando-me em aportes da Psicologia Analítica de Carl G. Jung identifiquei indícios do processo de produção e convivência com símbolos junto a duas narrativas poéticas autobiográficas criadas por alunas desse grupo. E, a partir desses indícios, construí relações entre esse processo e práticas autorreflexivas no âmbito da formação docente. Essas relações estabeleceram-se diante da possibilidade do consciente, por meio da ação de processos simbólicos, ampliar-se e transformar-se no contato com o conteúdo inconsciente, implicando em outros modos de vivência do conhecimento de si e do mundo, podendo, ainda, redimensionar nossa capacidade de refletir sobre esse (auto)conhecimento e a partir dele (re)organizar nossas ações diante da vida e da docência.

Abstract

The present research consists on a “two-way-road”: processes of achieving knowledge and self-knowledge, both from the subjects and my own, were in constant dialogue. During the years of 2007 and 2008 I worked on three different training practices with three different groups of UNICAMP – Campinas University – students. During our meetings, the participants prepared poetic autobiographical narratives, so named because they were created from elements of artistic languages. Along with that process I wrote memoirs in order to recall myself of my own experiences, telling my own story through metaphors and symbols. My whole investigation was based on these very self-reflective practices. I discovered through the process of research that the autobiographical narratives were ideal places for conceiving symbols to be manifested in creative action and through creative action. I chose as the corpus of my research both the process experienced within the group formed by undergraduates in pedagogy as well as the productions undertaken by them. I then tried to identify the main symbols present on two of the students' narratives, based on C. G. Jung's Analytical Psychology. From such evidence I then started to find relationships between these processes and the self-reflexive practices within teacher education. These relationships would point towards the integration of unconscious contents into consciousness, showing the possibility of new ways of living and knowing the world and ourselves and also reshaping our ability to reflect on how (self) knowledge can (re) organize our actions in life and teaching.

Sumário

Primeiras Palavras	1
---------------------------------	---

Caminho: histórias reinventadas	3
--	---

1. Começo da História	5
------------------------------------	---

1.1. Clareira: formação de educadores e formação do ator	7
---	---

1.2. Memória e Criação Teatral: do rio ao cerrado, mais uma vez a clareira	9
---	---

1.3. Investigação-Formação: desejos, encontros, questões	25
---	----

1.4. Metáforas e símbolos compartilhados: autoinvestigação da investigadora	39
--	----

1.5. Investigação: escolha do <i>Corpus</i> de Análise	56
---	----

2. Meio da História	59
----------------------------------	----

2.1. Formação de Educadores: procura pelo fazer da poesia.....	61
---	----

2.2. Rememorar e Criar: a prática de formação com as licenciandas em pedagogia	64
---	----

3. Fim da História	105
---------------------------------	------------

3.1. Afinando o olhar, explicitando conceitos	107
--	-----

3.2. Narrativa Visual Autobiográfica	112
---	-----

3.3. Narrativa Cênica Autobiográfica	156
---	-----

3.4. Narrativas poéticas autobiográficas e formação de educadores: implicações	177
--	-----

Referências Bibliográficas	187
---	------------

Primeiras Palavras

Há histórias que têm começo, meio e fim (ou muitos fins que levam a outros começos) e assim são contadas. A minha segue esse movimento narrativo. Entretanto, os acontecimentos narrados não se estruturam, em todo texto, por uma ordem cronológica, mas sim por uma ordem estabelecida junto aos atos de narrar e refletir sobre o vivido. Acontecimentos relacionados tanto à investigação-formação que realizei com licenciandos da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, quanto à minha história de vida, formação e práticas artística e docente.

Para António Nóvoa (1995), “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, (...) cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p.17). Associo esse cruzar e desvendar do “eu pessoal e do eu profissional” (*idem*) à ação do pesquisador. Pois ao vivenciar as etapas do trabalho do doutorado e, também, ao reencontrar-me com elas junto à tarefa da investigação e a da escrita, fui compreendendo que a pesquisa desvendou a minha maneira de ser, assim como a minha maneira de ser passou a desvendar o caminho a ser percorrido com e pela pesquisa.

Talvez não consiga precisar o exato momento em que tomei consciência desse duplo desvendamento, mas sei que esta tomada de consciência determinou a minha forma de investigar e de narrar esta história. Por meio desta narrativa busco interligar “pesquisa e marcas autobiográficas do pesquisador” (FISCHER, 2005, p.17), unindo as minhas próprias memórias às memórias dos sujeitos da pesquisa. Busco ocupar-me das perguntas feitas por Rosa Fischer em *Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê*, entretecendo conceitos, memórias e análises de

dados.

Com que cuidado fazemos anotações sobre o que lemos? Com que vibração estabelecemos relações entre autores, obras, conceitos e o nosso “objeto de desejo”, nosso problema de pesquisa? Como, parafraseando Chico Buarque, catamos a poesia que [o mundo] entorna no chão, ou seja, como nos deixamos tocar pelo que lemos, pelas aulas a que assistimos, pelos problemas de educação dos quais desejamos falar em nossos trabalhos, pela beleza dos conceitos que herdamos de um filósofo, de um sociólogo, de um psicanalista, de um educador? E o que tudo isso de fato tem a ver com nossa vida, com aquilo que amamos e que se faz carne viva em nós? (FISCHER, 2005, p.119).

Entendo que essa maneira de escrever, por mim adotada, está fortemente relacionada às características e especificidades do *Memorial de Formação*, conceituado por Prado e Soligo (2005) como “um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período” (p.58). Entretanto, diferencia-se desse gênero à medida que incluo a minha experiência formativa no processo reflexivo sem, contudo, tomá-la como foco da investigação pretendida.

Escrevo sobre como o que foi sendo construído e desconstruído na pessoa da pesquisadora relacionou-se, inspirou e determinou - junto a outros procedimentos - as ações da pesquisa. E como as ações da pesquisa relacionaram-se, inspiraram e também determinaram (des)construções na pessoa da pesquisadora. Com esta escrita busco acolher e deixar transparecer aspectos da pesquisa que a constituíram como uma “via de mão dupla”, em que processos de construção de conhecimento e de autoconhecimento – não só dos licenciandos com os quais ela foi realizada, mas também, os meus processos como educadora, artista e pesquisadora – estiveram em constante diálogo.

Escrevo, enfim, sobre o caminho percorrido e procuro, com esta escrita, desvendá-lo e evidenciá-lo, na perspectiva de que sua história abrigue a investigação-formação realizada.

Caminho: histórias reinventadas

O poeta Antonio Machado tornou célebre a idéia de que “o caminho se faz ao caminhar”. Diz seus versos:

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar!*

Junto a essa imagem poética e à realização deste texto, passei a compreender que a consciência do caminho percorrido o constitui enquanto experiência adquirida. Então, atenta aos muitos caminhos que compõem esta pesquisa, narro suas histórias. Melhor dizendo, narro as partes tornadas conscientes pelo próprio ato de narrar, uma vez que a palavra “obriga a consciência a formular o vivido e assim integrar elementos até então inconscientes” (FREITAS, 1990, p.90).

Com a escrita dou nome aos acontecimentos, nomeando-os aproximo-os da consciência num movimento incessante de autoconhecer-me (OSTETTO, 2008, p.131) e reinventar-me. Uma reinvenção de quem sou, articulada à reinvenção do que vivi, pois como diz Antonio Biá, personagem do filme *Narradores de Javé*², “uma coisa é o fato acontecido, outra é o fato escrito. O fato tem que ser melhorado no

1. <http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>. Acesso em 11/09/2009.

2. *Narradores de Javé*. Direção de Eliane Caffé e roteiro de Luís Alberto de Abreu e Eliane Caffé, Brasil: Vídeo Filmes, 2003.

escrito para que o povo creia no acontecido" (ABREU e CAFFÉ, 2004, p.58).

Entretanto, mais do que desejar que o *povo creia no acontecido*, desejo que o narrado aqui possa dialogar com outras histórias de vida, de formação, de prática docente e de pesquisa. Possam "despertar (...) outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos" (PRADO e SOLIGO, 2005, p.53).

Há, ainda, um último elemento a ser considerado nessa reconstrução do vivido que me propus a realizar: olho para o que vivi no passado, mesmo que recente, com os olhos do que sou, penso e sinto no presente. Rememoro a minha história de vida, formação e práticas artística e docente, conduzo meu olhar ao trabalho desenvolvido com os licenciandos, mas, esses olhos já são outros. Foram modificados pelos educadores em formação com os quais trabalhei, pela minha própria ação docente junto a eles, pelos aportes teóricos com os quais dialoguei, pela vida cotidiana... enfim, pelo o que foi (des)construído em mim junto ao caminho percorrido do início do trabalho até o seu término. Uma vez que

a memória não se cristaliza, ela acompanha o movimento do indivíduo, das massas e da cultura ao qual o indivíduo se relaciona. Através da linguagem, o indivíduo se revela. Revela sua memória e diz. Mas o que diz de suas lembranças, no entanto, não é sempre o mesmo. Na recuperação da memória por meio da língua, da fala e da escrita, o sujeito conta uma história. Uma história cheia de memórias, mas cheia também de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi passado (KENSKI, 2003, p.150).

Passemos, então, ao começo da história, cuja origem, como a de muitas outras, encontra-se em diferentes tempos e em diferentes lugares.

1. Começo da História

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas.

Manoel de Barros

1. **Clareira:** formação de educadores e formação do ator

Uma clareira: local de confluência de diferentes trilhas de uma mesma floresta. Essa é a imagem que simboliza o encontro entre o teatro, caminho que venho percorrendo desde os 11 anos de idade, e a formação de educadores iniciada com a docência na UCB - Universidade Católica de Brasília, entre os anos de 2003 e 2005.

A clareira também me faz pensar, imaginar, ver... um lugar com luz, de convívio entre pares, de descanso para continuar ou iniciar uma jornada. Uma imagem que me ajuda a ressignificar o vivido: o momento em que minhas experiências artísticas e docentes passaram a conviver e a integrar-se, delineando minhas ações e pensamentos.

Há muito transitava pelas duas trilhas: a do teatro (como atriz e diretora) e a da educação (como professora de educação infantil, teatro e educação artística). Embrenhava-me pela mata percorrendo essas trilhas que me constituíam e, conseqüentemente, eram constituídas pelas descobertas, acertos e desacertos que vivia em cada uma delas. Entretanto, o encontro efetivo entre elas precisou (hoje sei!) da clareira. Local seguro, protegido por grandes árvores no meio da mata densa.

Sem que ninguém me dissesse nada ou me autorizasse a chegar até a clareira (não há como comprar uma passagem, escolher um assento, estudar atentamente um grande mapa) eu estive lá e pude unir as trilhas. Eram elas, na ocasião, a formação do ator e do pedagogo.

Convivia, durante o dia, com os universitários de diferentes cursos que experimentavam o palco, a criação de cenas e personagens e, à noite, com os estudantes de pedagogia, sonolentos após um dia inteiro de trabalho, mas entregues (muitos deles) ao desejo de discutir e construir

uma forma de pensar e fazer educação. Esses dois mundos paralelos encontraram-se dentro de mim e ao parar de ser diretora teatral, durante o dia, e professora, durante a noite, pude viver e promover o encontro.

O trabalho que realizava junto à formação do ator e do pedagogo - apesar e a partir de suas especificidades - passou a gerar questões e conflitos similares, aproximando áreas de ensino e pesquisa distintas, mas muito favoráveis ao diálogo profícuo. Discussões sobre a prática e a formação docente e artística foram se entrelaçando e trazendo questões que passaram a ser debatidas na sala de aula e na sala de ensaio. Falávamos sobre os entraves e as possibilidades dos processos de formação de educadores e de formação do ator, ressaltando a valorização da subjetividade do educador na sua prática educativa e do ator na criação da cena e dos personagens. Vislumbrávamos a necessidade da construção de uma prática docente e artística referendada também pela sensibilidade, intuição e experiências vividas pelos educadores e atores. Práticas que pudessem acrescentar "aos pólos competência e compromisso, o pólo sensibilidade - que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional" (LEITE e OSTETTO, 2004, p.12).

Não deixávamos de considerar e discutir as diferenças entre os fazeres artístico e pedagógico, mas eram as aproximações entre esses fazeres que mais me instigavam, trazendo outras configurações para as aulas no curso de pedagogia e para a criação dos espetáculos realizados com os grupos de teatro da universidade.

Ao rememorar e dar forma a essa união de trilhas fui me apoderando da atuação da experiência, construída com os alunos da Universidade Católica de Brasília, no meu percurso como educadora e artista. Uma

experiência demasiadamente forte para não trazer consequências, mudar paradigmas, ampliar a consciência. Nela, reconheço a origem de outro caminho: o que se abriu atrás da clareira e que percorri – com e a partir da pesquisa de doutorado – para refletir sobre a formação do educador. Um caminho influenciado, também, pela minha experiência de criação teatral junto a processos de rememoração.

1.2. **Memória e Criação Teatral:** do rio ao cerrado, mais uma vez a clareira

Para localizar, na história que venho narrando, o lugar da memória junto à processos de criação teatral, é preciso voltar a um passado um pouco mais distante. Participava do Grupo Andaime de Teatro que desenvolve seus trabalhos na cidade de Piracicaba, SP. Sim, antes de chegar à clareira, morei em Piracicaba e tive o seu famoso rio como inspiração e conselheiro.

Depois de ter participado de dois espetáculos com o grupo, em 1996 iniciamos um processo de pesquisa sobre a cultura caipira de Piracicaba. Desse processo nasceu o espetáculo *Lugar onde o Peixe Para*³ e também a vivência com uma metodologia de criação⁴ baseada, entre outros procedimentos, no recolhimento de depoimentos orais e na utilização desses depoimentos na criação de cenas teatrais, posteriormente, adaptadas e incorporadas à dramaturgia do espetáculo.

3. Espetáculo do Grupo Andaime de Teatro Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba. Roteiro e direção de Carlos ABC, Piracicaba, SP, 1996.

4. Vale destacar o fato dessa forma de criação vir sendo realizada por um grande número de grupos teatrais contemporâneos, ganhando abordagens e contornos diversos de acordo com a experiência e opções estéticas de cada grupo e trabalho realizado.





Como parte da criação de *Lugar onde o Peixe Para* e, depois, de *Nonoberto Nonemorto*⁵, ouvi depoimentos, na maioria das vezes, relacionados às histórias de vida de pessoas ligadas ao tema dos espetáculos. Essa sistemática de criação possibilitou-me um contato efetivo e afetivo com histórias contadas por quem as viveu ou ouviu de quem as viveu: um contato com o “marinheiro comerciante” e o “camponês sedentário”, como nos fala Walter Benjamim (1985):

“Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutam com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante (p.198-199).

Este autor, que viveu no início do século XX, advertia sobre o valor da narrativa oral tradicional e espantava-se com os indícios da desvalorização e desuso de algo que nos constitui como humanos – “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (*idem*, p.198). De fato a nossa atual falta de familiaridade com o saber da experiência (NÓVOA, 2002), tão comum aos povos indígenas, às sociedades anteriores ao advento da modernidade ou às comunidades que mantêm suas tradições apesar da era moderna, deflagra uma perda nas relações educativas. Sem a figura constante do narrador que “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIM, 1985, p.201), distanciamos-nos de nós mesmos, das nossas

⁵ Espetáculo do Grupo Andaime de Teatro. Direção de Chico Medeiros e texto de Luís

próprias experiências de vida, esquecendo de narrá-las e, conseqüentemente, não aprendendo mais com elas e a partir delas.

Em outro trecho do mesmo texto, Benjamim aponta a literatura, valendo-se da obra de Nikolai Leskov, como uma alternativa para a perda descrita acima. Não uma substituição, mas outra forma de intercambiarmos experiências. Um trecho, em particular, desperta minha atenção, trata-se do momento em que o autor situa o homem moderno como um ser solitário, com dificuldades em encontrar respostas às suas questões existenciais para além do pensamento racional, mas que pode, ainda, encontrar algum alento nas palavras dos cronistas:

No narrador, o cronista conservou-se, transformado e por assim dizer secularizado. Entre eles, Leskov é aquele cuja obra demonstra mais claramente esse fenômeno. (...) Pense-se, por exemplo, no conto *A alexandrita*, que coloca o leitor nos velhos tempos em que "as pedras nas entranhas da terra e os planetas nas esferas celestes se preocupavam ainda com o destino do homem, ao contrário dos dias de hoje, em que tanto no céu como na terra tudo se tornou indiferente à sorte dos seres humanos, e em que nenhuma voz, venha de onde vier, lhes dirige a palavra ou lhes obedece. Os planetas recém-descobertos não desempenham mais nenhum papel no horóscopo, e existem inúmeras pedras novas, todas medidas e pesadas e com seu peso específico e sua densidade exatamente calculados, mas elas não nos anunciam nada e não têm nenhuma utilidade para nós. O tempo já se passou em que elas conversavam com os homens" (BENJAMIM, 1985, p.209-210).

Compreendo as experiências de criação teatral e a pesquisa aqui abordadas em fina sintonia com as preocupações e proposições de Walter Benjamim. Ambas, originam-se e valorizam as experiências de vida, buscando favorecer sua socialização e conscientização. Mas, voltando à

narrativa dos processos de criação teatral conto sobre o espetáculo *Nonoberto Nonemorto*, criado a partir de memórias de moradores e ex-moradores de dois bairros de origem imigrante fixados na cidade de Piracicaba.





O processo de criação desse espetáculo constituiu-se, também, como foco investigativo da minha pesquisa de mestrado, por meio da qual pude refletir sobre suas muitas etapas e particularidades. Reflexão que compõe o texto da dissertação⁶, cujos trechos (alguns livremente adaptados) transcrevo abaixo.

A criação desse espetáculo se deu, entre outras práticas, por meio da elaboração, apresentação e revisitação (reencontro com o material cênico já elaborado e apresentado) de cenas dramáticas criadas a partir de depoimentos orais recolhidos pelo elenco. Portanto, o espetáculo não partiu de uma dramaturgia já existente, mas de um trabalho de pesquisa e criação teatral desenvolvido por atores, diretor e equipe técnica cuja dramaturgia final foi criada pelo dramaturgo a partir da pesquisa e criação cênica do elenco.

Durante todo o desenrolar do processo praticávamos e aperfeiçoávamos procedimentos do trabalho de ator em que corpo, voz, emoção, intuição... eram exercitados na perspectiva de construirmos um repertório comum capaz de sintonizar, nunca padronizar, nossa capacidade de expressão. Também, nessa mesma perspectiva, debatíamos sobre temas que tangenciavam nosso trabalho. Temas relacionados ao grande mote que norteava a criação do espetáculo – a origem e a manutenção de dois bairros de origem imigrante fixados na cidade de Piracicaba, SP.

Conversávamos sobre como poderia se dar a relação entre a criação das cenas que realizávamos com o que líamos e discutíamos. Compartilhávamos o que vivíamos, individualmente ou em pequenos grupos, ao criar as cenas e discutíamos, demorada e detalhadamente,

⁶ Ver (SILVA. Simone C. S. C., 2002).

sobre cada cena apresentada. Realizávamos essa conversa na perspectiva de nos reencontrarmos com as “lições” trazidas pelas cenas e na perspectiva de escolher, entre muitas dessas “lições”, as que melhor traduzissem nosso desejo do que e como falar sobre a vida humana a partir dos fragmentos de vida das pessoas com as quais havíamos conversado, colhendo seus depoimentos.

Ao escrever a dissertação reencontrei-me com a experiência vivida de forma sistemática: ouvindo as gravações em áudio de nossas conversas e debates durante os ensaios, entrevistando o elenco, lendo as cenas escritas pelos atores, apoderando-me, enfim, de um processo de longa gestação, cujas etapas pude descrever e analisar dando uma forma ao experienciado, apropriando-me da experiência também pela reflexão escrita, tornando-a consciente e me tornando mais “dona” do meu fazer artístico.

Hoje compreendo que incorporei essa experiência de criação ao trabalho da educadora, diretora teatral, pesquisadora e formadora de educadores que também sou. Pautando-me em minhas experiências de criação teatral a partir da reconstrução de memórias e na pesquisa realizada no mestrado, desenvolvi, junto aos atores do Grupo de Teatro da UCB, um processo de criação focado nas histórias de vida do elenco e de pessoas que participaram da construção de Brasília ou que viviam no Distrito Federal.

Desse trabalho de pesquisa, rememoração e criação nasceu o espetáculo *Maria Candanga*⁷. Estava, novamente, às voltas com o saber da experiência (NÓVOA, 2002), com a possibilidade de aprender com as histórias contadas pelo “marinheiro comerciante” e pelo “camponês

⁷. Espetáculo do Grupo Carpinteiros de Teatro UCB. Direção de Simone Cintra e texto de

sedentário" (BENJAMIM, 1985, p.198-199), pois, junto à criação do espetáculo, (re)conhecíamos e compartilhávamos experiências, reconstruindo-as e ressignificando-as por meio do fazer teatral:



Mais uma vez a escrita traz à consciência as trilhas que compõem o caminho que narro. Escrevendo consigo estabelecer, de forma mais precisa, a relação entre minha vivência com essa metodologia de criação e o trabalho de formação e investigação que constituem minha pesquisa. Mas falta ainda descrever outra influência, desta vez, exercida pelas palavras de outros autores.

1.3. **Investigação-Formação:** desejos, encontros, questões...

Em sua tese de doutorado, *Educadores na roda da dança: formação – transformação*, Luciana Ostetto (2006) vislumbra uma possibilidade que foi de grande inspiração e ajuda para a reorganização do meu projeto do doutorado. Diz a autora:

A necessidade de considerar, nos processos de formação, a história dos professores e a idéia de que a formação é “autoformação”, pressupondo “autoconhecimento”, vem sendo apontada por diversos campos de conhecimento. Identifico, pois, caminhos próximos entre o que estou chamando de “encontro com a criança interior” e as “histórias de vida – autobiografia”. O diferencial do que desenvolvi na pesquisa foi o fato de privilegiar outra linguagem que não a memória verbal. A partir do contato com as imagens que surgiam através das danças, poderia ser uma perspectiva fecunda aprofundar o processo lançando mão da “autobiografia”, proposta discutida por diferentes autores (OSTETTO, 2006, p.196).

Acolhendo esta perspectiva – e junto aos estudos sobre a formação de educadores no âmbito da Abordagem (auto)biográfica – reorganizei as ações da minha pesquisa, buscando propor e investigar justamente o que a autora vislumbra e traz como possibilidade fecunda: a realização de

práticas de formação docente pautadas na criação de narrativas autobiográficas criadas a partir de elementos de linguagens artísticas. E, também, a investigação das potencialidades formativas dessas narrativas junto a processos de formação de educadores.

Considerando as atividades autobiográficas como uma possibilidade de “tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência” (NOGUEIRA *et al.*, 2008, p.173), propus como objetivo de investigação refletir sobre como os elementos das linguagens artísticas podem imprimir singularidades ao exercício autorreflexivo do ato de narrar-se. Assim como, sobre possíveis implicações dessas singularidades ao processo de formação de educadores.

Após esta sistematização passei a estruturar minha pesquisa a partir de elementos teórico-metodológicos da Abordagem (auto)biográfica, configurando-a como uma investigação-formação ao englobar a realização concomitante de ações formativas e a investigação dessas ações (BUENO, 2002, p.24). Mas, sobretudo, pelo caráter formativo inerente a essa abordagem, explicitado por Souza (2006a):

Essa perspectiva de trabalho, centrada na abordagem biográfica, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (p.26).

Procurando estar atenta à possibilidade da minha pesquisa constituir-se, também, como um trabalho de formação, desenvolvi com grupos distintos – os quais denominei de *Grupos 1, 2 e 3* – experiências vinculadas à disciplinas curriculares de cursos de licenciatura da Unicamp,

sem contudo, desconsiderar o aspecto investigativo.

Formação: o trabalho com os licenciandos

Baseando-me em minha experiência teatral elegi a criação e a apreciação de narrativas cênicas como possibilidades formativas e investigativas no âmbito da formação docente. Seguindo essa orientação sistematizei as práticas com os dois primeiros grupos a partir da criação de narrativas autobiográficas pautadas em elementos da linguagem teatral. Entretanto, a reflexão constante durante o trabalho desenvolvido com esses grupos trouxe indícios da importância da incorporação de elementos das diferentes linguagens artísticas na criação das narrativas autobiográficas, uma vez que esses elementos já se faziam presentes em algumas das atividades propostas, auxiliando seu desenvolvimento e a concretização dos objetivos do trabalho.

A partir desses indícios elaborei outras atividades para o terceiro grupo e fui, também, ampliando a minha forma de olhar para as narrativas desenvolvidas pelos licenciandos, percebendo que além de cênicas, eram visuais, corporais, literárias... enfim, eram narrativas criadas a partir de elementos das linguagens artísticas, as quais passei a denominar de narrativas poéticas autobiográficas.

Sobre os Grupos

O *Grupo 1* foi composto por alunos das disciplinas “Prática de Ensino

de Educação Artística e Estágio Supervisionado I e II”, ministradas por minha orientadora durante o ano letivo de 2007. A prática de formação ocorria após o término das aulas dessas disciplinas, tinham uma hora e trinta minutos de duração e a participação dos alunos era optativa.

Dos treze alunos que iniciaram o trabalho, oito concluíram as atividades do primeiro semestre e cinco permaneceram até o final do processo. Uma aluna do mestrado em educação participou das aulas durante o primeiro semestre. Seu interesse estava na experimentação das atividades teatrais e sua participação foi bastante positiva contribuindo para a socialização e integração entre os participantes, uma vez que conhecia os outros alunos e se envolveu com a prática formativa de forma dinâmica e participativa.

No intuito inicial de aprofundar meu conhecimento e reflexão sobre a formação do educador em arte, registrei em áudio todas as aulas das disciplinas referidas acima. No entanto, mais do que um aprofundamento teórico, ter acompanhado as aulas possibilitou-me uma aproximação significativa com os licenciandos que participavam da prática de formação, podendo, assim, incorporar suas perguntas, interesses, motivações e saberes às minhas ações formativas e investigativas.

Acredito que o fato de ter conhecido e me aproximado desses alunos de forma tão significativa, esteve vinculado à organização metodológica dessas disciplinas. Durante todo o processo, foi permitido e possibilitado aos licenciandos o estabelecimento de diálogos e embates com as suas próprias maneiras de sentir, pensar e reagir às experiências vividas. Uma organização metodológica que primou por um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [em estágios docentes] e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 2002,

p.57).

A prática de formação com o *Grupo 2* foi realizada nas aulas da disciplina “Educação Estética, Cultural e Política”, com dezenove estudantes, todas mulheres. Essa disciplina, pela qual fiquei responsável ministrando todas as aulas, integrava um “Núcleo Temático” que compunha a grade curricular do curso de Pedagogia da Unicamp.

As aulas ocorreram durante o segundo semestre letivo de 2007, em encontros semanais com duas horas e trinta minutos de duração. E, diferentemente do *Grupo 1*, nessa experiência estive com todas as alunas da turma durante todo o período destinado a uma disciplina curricular.

O *Grupo 3* foi composto por todos os alunos matriculados nas disciplinas “Estágio Supervisionado I” (vinte e dois licenciandos em Artes Visuais, oito em Música, três em Dança e uma licencianda em Educação Física) e “Estágio Supervisionado II” (vinte e um licenciandos em Artes Visuais, nove em Música, três em Dança e um licenciando em Química). A inclusão de alunos de diferentes licenciaturas em uma mesma turma ocorreu devido a alterações na grade curricular dos Cursos de Licenciatura da Unicamp, em que as disciplinas “Prática de Ensino de Educação Artística e Estágio Supervisionado I e II” foram extintas, sendo substituídas pelas mencionadas acima.

As aulas eram ministradas por minha orientadora e ocorreram durante o ano letivo de 2008 em encontros semanais com duas horas de duração. Com esse grupo incorporamos as atividades da prática de formação da pesquisa aos demais procedimentos teórico-metodológicos das disciplinas de estágio, ficando sob minha responsabilidade a coordenação de vivências expressivas e dos processos de rememoração e de criação das narrativas poéticas.

Também participaram do grupo duas alunas do Curso de pedagogia matriculadas nas disciplinas em caráter especial (disciplina eletiva). Essas alunas realizavam o Trabalho de Conclusão de Curso, buscando discutir relações entre arte e educação.

Os diferentes contextos em que as práticas se deram imprimiram aos grupos particularidades que muito influenciaram na realização das atividades e também na forma como essas foram organizadas. Entretanto, as vivências expressivas, os processos de rememoração e a criação das narrativas poéticas ocorreram nas três experiências se constituindo, assim, em seu eixo norteador.

Apesar das adaptações necessárias, busquei oferecer as mesmas atividades aos participantes dos três grupos. O trabalho aconteceu a partir de duas grandes frentes desenvolvidas simultaneamente em cada um dos encontros ou divididas em dois ou mais, dependendo do número de participantes e da dinâmica de cada grupo. A primeira frente consistiu na realização de jogos teatrais, brincadeiras tradicionais, produções plásticas, leitura de poemas e processos de reconstrução de memórias. E, a segunda, na criação de narrativas cênicas, musicais, corporais e visuais criadas pelos licenciandos a partir de suas histórias de vida, formação e prática docente como estagiários.





Houve ainda, com os participantes dos *Grupos 2 e 3*, a leitura e discussão de textos sobre arte e educação e a elaboração de reflexões escritas e imagéticas sobre as práticas de formação por eles vivenciadas. E, alguns licenciandos do *Grupo 3* realizaram reflexões sobre seus estágios docentes utilizando-se de imagens, objetos e poesias:





1.4. **Metáforas e símbolos compartilhados:** autoinvestigação da investigadora

Ao discorrer sobre as experiências anteriores ao doutorado reafirmei suas influências sobre as diversas etapas da pesquisa, passando a compreendê-la como um contínuo entrelaçar de trilhas. Entretanto, essas trilhas entrelaçadas – sobre as quais caminhei sem me atentar à suas existências – continuaram a existir durante o processo de doutoramento. Refiro-me às vivências de autoinvestigação pelas quais passei em disciplinas do programa de Pós-graduação, ministradas por minha orientadora. Vivências que foram ressignificadas pelo processo reflexivo da escrita, possibilitando a construção de outros sentidos sobre a pesquisa e a vida.

Memorial Pedra Bruta

Após um semestre do ingresso no doutorado, cursei a disciplina *Arte, Psicologia e Educação*. Nesta disciplina, vivenciei a elaboração e a socialização de um exercício memorialístico. Mais do que escrever sobre nossas memórias, a professora nos solicitou que relacionássemos o lembrado à pesquisa em andamento e aos estudos realizados durante as aulas.

Mas como escrever sobre algo tão novo, em que quase tudo é dúvida, teste, experimento? Enfim, esta era a tarefa e tratei de realizá-la:

Quando tenho algo a concretizar, uma forma a dar a um texto ou

a uma cena, essa necessidade passa a me acompanhar durante dias até que palavras esparsas, frases inteiras ou imagens aparecem na minha cabeça. Então, apego-me a elas, antes que o tempo se esgote e não consiga chegar a um resultado (...). Para escrever este memorial fiquei esperando pela “visão” e ela chegou na forma de uma imagem: “pedra bruta” (...). Autorizada pela imagem que minha mente criou, iniciei a escrita, já sabendo que não se trataria de um texto para ser submetido a qualquer leitor, mas, apenas aos mais íntimos, aos que acompanham o caminho trilhado até aqui ou aos que também vivem o início de uma reflexão. Permiti-me, portanto, expor todas as dúvidas, todas as questões que têm surgido ao longo desse tempo de convivência com a pesquisa e com as leituras e debates em aula, sem censura, sem limpar demais, sem o clivo da relevância⁸.

Com essas palavras iniciei a escrita do meu memorial, intitulado *Pedra Bruta*. Junto à escrita olhei para mim, para a pesquisa a ser realizada, para a pedra a ser lapidada.

Na escrita e com a escrita me vi remexida, pois lapidar significa mexer na forma, buscar por outras formas, tirar os excessos, descobrir o que está encoberto, protegido, talvez adormecido. Movimento que pode levar ao núcleo da pedra ao mesmo tempo em que pode revelar fragmentos do núcleo de quem está a lapidá-la – como o movimento do artesão que, “ao transformar a matéria (...) também se transformava. Crescia de algum modo e esclarecia algo dentro de si, ainda que talvez nem usasse palavras ou pensamentos” (OSTROWER, 1980, p.36).

⁸ Partes do memorial estarão transcritas, ao longo do texto, de forma diferenciada das citações teóricas.

Entretanto, no momento em que escrevi o meu memorial não tinha consciência do que esse ato estava me proporcionando. Passado o tempo, reencontrando-me e detendo minha a atenção sobre suas palavras, percebi que ao me deixar guiar pela simbologia da “pedra sem forma”, já iniciava o seu processo de lapidação, rememorando aspectos da vida e indagando sobre sua ação:

Escrevo, primeiro, a partir do meu momento presente: dos conflitos internos, causados pela necessidade de encontrar a mim mesma nessa vida solitária da pesquisa, em que os dias são dedicados ao encontro com as palavras escritas e não mais com as palavras faladas, cantadas, encenadas... no cotidiano das escolas e das salas de ensaio. Depois, discorro sobre aspectos da minha vida, da infância aos 37 anos, na perspectiva de encontrar no passado longínquo e recente a possibilidade de significar o presente, ainda disforme e torturante em que me encontro.

Refletindo sobre o escrito, compreendi que ao rememorar e transformar em palavras o rememorado tornei-me consciente da minha necessidade de atribuir sentido à vida que a dedicação exclusiva à pesquisa estava exigindo. Uma vida tão almejada, mas que trazia sentimentos quase desconhecidos e que necessitavam ser assimilados ou, de alguma forma, incorporados à minha forma de ser. Com a escrita do memorial fui apropriando-me das vivências e sentimentos do presente e fui, também, vasculhando o passado, buscando “examinar uma atordoante confusão de impressões incompletas e indiscriminadas (...) na tentativa de saber se, a partir de um ponto de vista posterior, alguma ordem pode emergir” (BROOK, 2000, p.11).

Reportando-me a outro trecho do memorial, recordei de ter me sentido especialmente tocada no dia em que o li em voz alta, durante a última aula da disciplina:

Habituada a olhar para o mundo e visualizar a próxima conquista, percebo-me melancólica e sem saber o que devo fazer para me sentir mais ativa. Certa vez, uma frase perturbou-me. Eu disse para mim mesma que parecia ter perdido o brilho.

Entre sensações derrotistas, outras mais esperançosas e algumas tentativas vitoriosas de não deixar “a vida me levar” reafirmando que “meu caminho pelo mundo, eu mesmo traço” tenho procurado não ignorar o que os meus mais de 35 anos têm me trazido como possibilidade de mudança, de aprimoramento (...).

Associo essa emoção ao ato autobiográfico, em especial, ao seu aspecto potencializador de cuidado e reinvenção de si, apontado por Passeggi (2008):

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita (p.27).

Detendo-me aos trechos do memorial, aqui citados, fui compreendendo como “renasci pela mediação da escrita” (*idem*), encontrando espaços internos para o acolhimento da pesquisa e da vida por ela demandada. Entretanto, isso não se deu apenas pela escrita, mas

também por sua socialização e pelo encontro com outras escritas memorialísticas elaboradas pelas demais alunas da disciplina.

Acredito que junto ao processo de ouvir-me e ouvir o outro, de falar da minha vida e perceber como minha fala reverberava em outras vidas, as possibilidades reflexivas contidas em meu memorial começaram a se consolidar, uma vez que

o ato de escrever, mesmo que quase mecanicamente, implica geralmente em pensar sobre o que se escreve. Mas é a reflexão mais detida que imprime à autobiografia (...) (diários, correspondências etc.), assim como a outras formas de registros, a possibilidade de transformar o sujeito que escreve – que o leva, como afirma Gaston Pineu (2006), a desconstruir a vida para reconstruí-la, atribuindo-lhe novos sentidos (DEMARTINI, 2008, p.46).

Porém, essa “reflexão mais detida”, referida pela autora, atingiu um maior grau de desenvolvimento com a escrita deste texto. A partir dela pude compreender que ao unir meus sentimentos mais íntimos à minha ação investigativa – lapidando-me junto ao trabalho de lapidar a pedra – abri espaço para que as bases formativas e reflexivas que norteiam a pesquisa pudessem ser construídas a partir das minhas próprias histórias de vida e de formação. “Como só se leva o outro até onde você mesmo já foi” (ALBANO, 1999, p.50), vivenciei a força e o valor das narrativas autobiográficas, ampliando, assim, minhas possibilidades de levar outros ao lugar em que fui. Lugar no qual pude apreender o que tenho construído e (des)construído ao longo da minha vida, elevando essa construção/desconstrução ao *status* de experiência formativa (SOUZA, 2006b, p.136), tomando-a como um importante e determinante elemento na construção da minha ação como pesquisadora.

Ressalto, no entanto, que essa experiência formativa foi fortemente

mediada pela simbologia da pedra bruta e não só pelo processo de escrita e reflexão que venho procurando detalhar. Porém, deixo a relação entre símbolo e autobiografia para o encontro que narro em seguida.

Encontro com as Imagens

No primeiro semestre de 2008 cursei a disciplina *Arte, Psicologia e Conhecimento*. Na primeira aula, nós, alunos do curso, fomos instigados pela professora a buscar por uma imagem que simbolizasse como estávamos nos sentindo naquele momento – em relação às nossas pesquisas, a uma nova disciplina, ao nosso processo de formação como pesquisadores, enfim ao nosso momento presente.

Depois de caminhar pelo campus, na volta do intervalo da aula, trouxe para socializar com o grupo a imagem de uma formiga. Havia visto uma trilha de formigas, sempre rápidas e “trabalhadeiras” e associei-as à minha pesquisa, mais especificamente, à necessidade de trabalhar duro, como uma formiga, naquele momento em que passaria a olhar para a grande quantidade de dados construídos durante o ano anterior. Momento em que também continuaria a desenvolver o trabalho de campo por meio de mais uma prática de formação, o que desencadearia a construção de mais dados, sobre os quais teria de me debruçar.

Naquele dia a imagem me bastou, trazendo-me alento, pois me senti nutrida pela força “trabalhadeira” das formigas vendo-me como uma verdadeira formiga pronta para trabalhar corajosa e destemidamente. Entretanto, com o passar dos meses, ver-me como formiga deflagrou a ausência da cigarra, aquela que me habitava ao brincar, encenar e

ensinar. Então, uma pergunta muito dura pairou sobre meus pensamentos: como posso realizar uma pesquisa pautada na criação e na investigação de narrativas poéticas, desprovida da ludicidade, do desprendimento lógico-racional, da dimensão estética que a imagem da cigarra simboliza?

A partir da elaboração dessa pergunta, considerei que decididamente a cigarra precisava de espaço para existir na vida da pesquisa. Não dava para ser só formiga, tinha de ser uma formiga-cigarra.

Guiada por essa necessidade e junto às leituras realizadas como atividade inerente à pesquisa, passei a procurar por imagens de cigarras e de formigas. Após um demorado processo de reflexão sobre ter me visto como uma formiga, consegui dar forma às minhas inquietações. Não uma única forma de compreender e significar o vivido, já que “a imagem é essencialmente um esquema organizador e que é falso aplicar-lhe o gênero de relação significante/significado que é válido para a palavra” (HUMBERT *apud* ALBANO, 1998, p.93). Mas uma forma que fez sentido naquele momento, trazendo conforto e possibilidade de autoconhecimento.

Duas imagens⁹, em especial, foram decisivas nesse processo:

⁹. A primeira imagem foi retirada da internet, mas não tenho registro do endereço eletrônico. A segunda foi retirada do site http://atuleirus.weblog.com.pt/arquivo/2006/01/a_cigarra_e_a_f.html



Vi beleza na cigarra azul, reafirmando a impossibilidade de pensar e realizar a pesquisa sem essa dimensão da vida, lembrando-me, ainda, das palavras de James Hillman em trecho citado por Ostetto (2006, p.21): “nada afeta tanto a alma, transporta-a tanto, como os momentos de beleza – na natureza, um rosto, uma canção, uma ação ou um sonho. E sentimos que esses momentos (...) fazem-nos reconhecer a alma e seu valor”.



A segunda imagem também trouxe o impacto do belo. Mas, para além da beleza, vislumbrei – na subida íngreme que a formiga se aventura a realizar – um convite para que eu também me colocasse a caminho, percorrendo a travessia entre dois mundos: do mundo da atriz e educadora para o mundo da pesquisadora. Mais uma vez estava às voltas com o incômodo causado pelas mudanças da vida, mais uma vez era preciso considerá-las e aprender com elas.

Pela imagem aproximei-me da idéia de que realizar a pesquisa demandaria mais do que trabalho e disciplina, demandaria desprendimento, travessias, transformações. Associei a formiga, que

caminha pela corda bamba sem rede de proteção, ao mito do herói “que ouve o chamado da aventura e o segue” (BRANDÃO, 2005, p.115). Mas, eu estaria pronta para a aventura?

A lembrança de um sonho, ocorrido em janeiro de 2008, veio ajudar-me a refletir sobre essa pergunta:

Caminho pela escola que estudara durante todo o ensino básico, mas não avisto ninguém conhecido. Ao me dirigir à porta da saída, encontro-me com duas coordenadoras pedagógicas, não da minha época de estudante e sim da época em que vivi minha primeira experiência como docente. Elas estavam acompanhadas por professores que eu não conhecia e me disseram que eu seria uma excelente pessoa para narrar a minha experiência como aluna daquela escola. Alegro-me com a idéia, mas continuo caminhando em direção à saída. Já perto da porta principal, decido subir ao segundo andar. Ao iniciar a subida olho para trás e vejo outra coordenadora com a qual trabalhei durante muitos anos. Ela está sorridente e acena para mim, retribuo ao aceno e continuo a subir as escadas. Nesse momento, deparo-me com um professor, muito querido, da última instituição de ensino que trabalhei antes de ingressar no doutorado. Ele me pergunta se aquela escola havia me ajudado a construir meus valores morais, éticos e sociais. Respondo ter sido a minha família a maior responsável pela constituição desses valores. Despeço-me dele? Continuo a subir? Não sei, a minha lembrança desse sonho acaba, justamente, com essa conversa (texto adaptado do registro feito, em meu caderno¹⁰ de sonhos, em 02/01/2008).

¹⁰. Utilizei dois tipos de caderno como material documental da pesquisa, um de campo e outro de sonhos. Em ambos registrei o que a memória foi capaz de reter, após cada encontro com os grupos ou após cada noite em que convivi com sonhos que, de

Recordo-me de ter associado esse sonho à preferência dos participantes dos *Grupos 1 e 2* em rememorar acontecimentos vividos fora da escola. Uma associação que vinha confirmar o que eu já sabia, uma vez que havia registrado esse dado em meu caderno de campo e modificado algumas atividades, em decorrência dessa preferência, bem antes do sonho acontecer. Talvez essa única associação possível para aquele momento, ligada ao que o meu consciente já registrara: o fato dos licenciandos terem se mostrado mais interessados por suas memórias de vida, em detrimento das escolares.

Recordo-me, também, do dia em que relatei o sonho em reunião de orientação de pesquisa e do comentário feito por minha orientadora. Ela deu destaque à parte em que meu movimento de subir as escadas foi interrompido por uma pessoa com quem convivi em minha última experiência docente antes de iniciar o doutorado, sugerindo que eu pensasse sobre isso. Porém, suas palavras não encontraram espaço para reverberarem e isso foi acolhido por ela, deixando que o assunto fosse deslocado para outro espaço, o espaço da maturação.

Na época não consegui associar símbolos do sonho – como, por exemplo, a escada ou a interrupção do meu movimento de subir seus degraus - com possíveis reestruturações psíquicas demandadas pela vida e pela pesquisa. O sonho e a reunião de orientação precederam o meu convívio com as imagens da formiga e da cigarra. Aconteceram em um momento em que compreensões e associações estabeleciam-se por uma via diversa ao pensamento consciente com o qual, junto à escrita deste texto, procuro agora associar sonho, pesquisa e vida. Entretanto, a falta desta associação consciente não representou um empecilho para que o

alguma forma associei a esse tempo do doutorado.

sonho também influenciasse meu processo intelectual, uma vez que

O sonho é uma reflexão, um comentário, uma tentativa de compreensão produzida todas as noites. Nossa vida portanto transcorre acompanhada por duas categorias de pensamento, um consciente e outro não, sobre aquilo que fazemos ou não, sobre o que está acontecendo conosco. Se integramos ou não esse segundo tipo de pensamento chamado sonho, se o interpretamos ou não é outra questão; mas é fato que esse fenômeno mental ocorre para todo mundo, todas as noites, toda vez que o cérebro entra numa certa faixa de funcionamento, como a pesquisa contemporânea sobre sono e sonho tem demonstrado (GAMBINI, 2008, p. 76).

Passado um tempo, e mais próxima da forma como a Psicologia Analítica de Carl G. Jung estabelece o conceito e a ação de símbolos por nós experienciados "nas imagens oníricas, em fantasias, em metáforas poéticas, em contos de fadas, na arte" (KAST, 1997, p.20), fui percebendo indícios que me levaram a supor que o sonho, a formiga, a cigarra e a metáfora da pedra bruta complementam-se simbolicamente. Ou, ainda, foram portadores de uma mesma simbologia, por meio da qual um canal foi aberto possibilitando que aspectos inconscientes apresentassem-se à consciência: conduzindo-me a desvendar a minha maneira de ser e de pesquisar.

No texto *Os caminhos de construção de uma pesquisa simbólica*, Ecleide Furlanetto (2008) descreve as etapas da pesquisa acadêmica associando-as à emergência e convivência com símbolos:

Para alguns pesquisadores, os símbolos auxiliam na definição do tema da pesquisa. Para outros, no entanto, acompanham o pesquisador e inspiram o traçado metodológico do estudo. Eles cumprem o papel de eixos aglutinadores que possibilitam descortinar e explicitar o

caminho a ser seguido. Muitas vezes, observamos pesquisadores aparentemente perdidos sem saber o rumo a tomar e, ao estarem atentos à emergências simbólicas, descobrem como delinear os procedimentos metodológicos (p.99-100).

Identifico-me com o caminho descrito pela autora pois, de modo similar às contribuições advindas da experiência com o *Memorial Pedra Bruta*, viver a força e o valor do *Encontro com as Imagens* – unido à lembrança do sonho – contribuiu para que eu passasse a associar as narrativas poéticas autobiográficas como uma prática favorável ao processo de produção e convivência com símbolos.

Junto e a partir da reflexão sobre essas experiências de narrar-me por meio de metáforas e símbolos pude perceber suas influências na minha forma de rever e ressignificar minhas memórias e meu momento presente e, também, a relação entre ambos.

Todo esse processo simbólico/reflexivo conduziu-me a reorganizações conceituais e propositivas, reconfigurando objetivos iniciais da investigação acerca das possibilidades formativas das narrativas poéticas autobiográficas.

Essas reorganizações estiveram enraizadas em pontos de confluência entre a linguagem estética e preceitos da Psicologia Analítica de Carl G. Jung, uma vez que assim como a linguagem onírica, a linguagem estética “consente a representação da experiência vivida em forma de metáfora, símbolo, gesto pré-verbal” (FORMENTI, 2008, p.63), favorecendo, assim, o processo de produção e convivência com símbolos.

A vivência desse processo, por sua vez, potencializa a “imersão num outro tempo que não o da lógica consciente” (PALOMO, 2006, p.64), ampliando nossas possibilidades de acesso a materiais que se encontram

abaixo do limiar da consciência (JUNG, 2002, p. 23), que podem vir a ultrapassar esse limiar e, em alguma medida, possibilitar a revisão de atitudes e abertura para novos caminhos. Como escreveu a Dra Nise da Silveira (1981):

Os símbolos têm vida. Atuam. Alcançam dimensões que o conhecimento racional não pode atingir. Transmitem intuições altamente estimulantes prenunciadoras de fenômenos ainda desconhecidos (p.71).

A compreensão das narrativas poéticas como um canal possível e profícuo para a produção e convivência com os símbolos, manifestos pela e na ação criativa e postos à apreciação por meio do produto dessa ação, foi o impulso necessário para a redefinição do objetivo norteador da investigação, possibilitando-me um olhar mais pontual sobre o material de análise da pesquisa.

Considerando as atividades autobiográficas como uma possibilidade de “tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência” (NOGUEIRA *et al.*, 2008, p.173), havia proposto, como objetivo de investigação, refletir sobre como os elementos das linguagens artísticas podem imprimir singularidades ao exercício autorreflexivo do ato de narrar-se. Entretanto, junto à reorganização que conto acima, identifiquei o processo de produção e convivência com símbolos como uma singularidade impressa pelos elementos das linguagens artísticas ao exercício autorreflexivo das atividades autobiográficas. Essa identificação gerou a redefinição do objetivo da pesquisa, levando-me a buscar por indícios da atuação desse processo junto ao trabalho de formação desenvolvido com os licenciandos. Assim como, a refletir sobre suas possíveis implicações na formação de educadores.

1.5. **Investigação:** escolha do *Corpus* de Análise

Redefinido o objetivo, faltava ainda a definição do *corpus* de análise da pesquisa. Essa definição, inerente ao trabalho investigativo, pediu-me escolhas, mais que isso, exigiu a estruturação de um recorte analítico.

Com um medo terrível de errar e com muita dor por não poder acolher tudo o que havia vivenciado com os três grupos, procurei deixar que o processo vivido até aquele momento guiasse minha ação, apontasse perspectivas, conduzisse a escolha... e esta se deu pelo *Grupo 2* – formado por licenciandas em pedagogia.

Poderia enumerar muitos motivos para esta escolha, como o fato do teatro ter sido a linguagem predominante na prática desenvolvida com esse grupo, de ser pedagoga e ter me sentido mais inteira ao trabalhar com pedagogas em formação, de estar sozinha na condução do trabalho constituindo-me como a única referência docente do grupo... Mas, não me sinto segura para me valer desses motivos, afinal, com os outros dois grupos o processo foi igualmente gratificante, trazendo questões fundamentais e de grande potencial investigativo. Enfim, não foi realmente fácil fazer a escolha e esta não foi a minha primeira e única opção. Andei tateando outras possibilidades, produzindo artigos¹¹ sobre algumas das experiências com os futuros professores de arte e também sobre o que aprendi com os *Grupos 1* e *3*.

Mas apesar da dificuldade, a escolha desobstruiu o caminho, reorganizando as trilhas que naquele momento encontravam-se totalmente intransitáveis devido às inúmeras possibilidades de investigação

¹¹ (CINTRA; ALBANO, 2010a), (CINTRA; ALBANO, 2010b), (CINTRA; ALBANO, 2010c).

advindas do trabalho com os três grupos. E isso foi muito bom! Caminhei mais segura, elegendo como *corpus* de análise da pesquisa, tanto o processo vivenciado com as licenciandas em pedagogia, como as produções por elas realizadas.

Iniciada essa caminhada, deparei-me, por fim, com um fato que me pareceu mais provável como um motivador da opção pelo *Grupo 2*: o meu interesse por duas narrativas poéticas autobiográficas, criadas por participantes desse grupo, sempre presentes em análises preliminares¹², anotações esparsas e estudos bibliográficos. Sim, essas narrativas podem ter determinado minha escolha!

¹² (CINTRA; ALBANO, 2010d), (CINTRA; ALBANO, 2010e), (CINTRA; ALBANO, 2009), (CINTRA, 2008).

2. Meio da História

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo...

Manoel de Barros

2.1. **Formação de Educadores:** procura pelo fazer da poesia

Para narrar o meio desta história, em que a formação de educadores atua como protagonista, conto inicialmente minhas intenções e desejos como educadora de educadores e, também, minhas ansiedades como pesquisadora.

Formação é uma das *Memórias Inventadas*¹³ de Manoel de Barros. No meu primeiro encontro com este poema, só o título já me atraiu sobremaneira, aguçou os sentidos, acelerou a ansiedade. Indagava sobre o motivo que levava o poeta a escolher essa palavra, a mesma que ocupava meus pensamentos, perturbava-me e se inseria em meus sonhos.

Formação

Fomos formados no mato - as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se aproximavam daqueles fósseis lingüísticos. Se a brisa da manhã despetalasse em nós o amanhecer, as palavras amanheciam. Podia se dizer que a gente estivesse pregado na vida das palavras ao modo que uma lesma estivesse pregada

¹³. BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

na existência de uma pedra. Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz. Embicamos na metáfora. Agora a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens. Tipo assim: Hoje eu vi outra rã sentada sobre uma pedra ao jeito que uma garça estivesse sentada de tarde na solidão de outra pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu acho bela! Eu acompanho.

Manoel de Barros

O poema *Formação* fala do mundo onde está (sempre esteve) o poeta. E poderia ser diferente? Não para este poeta. As palavras de Manoel são *acrescentadas de terra, encharcadas de água, são oralidades de pássaros!*

Embevecida por sua poesia, vislumbrei educadores construindo um dizer de pássaro, de mato, de terra... para e com seus alunos. Educadores poetas! Já que poetizar não é, necessariamente, ser um poeta profissional, pertence ao humano, podendo, portanto, integrar a vida de todos nós.

Buscava, enfim, por uma formação de educadores pautada na arte e na reconstrução de memórias, que levasse a experiência da vida para a experiência da docência – ressignificando-as pelo fazer da poesia. E, a partir dessa busca, sistematizei atividades que considere favoráveis a essa proposição formativa.

Entretanto, existiam ainda muitas questões em aberto. Indagava sobre como seria a melhor forma de integrar as linguagens artísticas ao processo de rememoração e construção de narrativas autobiográficas. E, principalmente, sobre como o poético poderia ser vivenciado sem que a ele fossem atribuídas funções estranhas à sua natureza, sem que por meio

dele advogasse-se por conquistas pragmáticas relativas à formação de educadores.

Sabia que era preciso visualizar e imprimir formas à formação que passava a promover e a investigar. Formas que, hoje percebo, foram conquistadas pelos fazeres da experiência formativa e da investigativa. Porém, como muitos outros pesquisadores em formação, ansiava por respostas antes mesmo de fazer as perguntas, desconsiderando a orientação de Rainer Maria Rilke ao jovem poeta:

Peço que tente ter amor *pelas próprias perguntas*, como quartos fechados e como livros escritos em língua estrangeira. (...) Viva agora as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas. (RILKE, 2009, p. 43).

Confesso que só passei a amar e a cultivar as perguntas, na certeza que delas floresceriam respostas, quando o fim cronológico da pesquisa começou a se aproximar. E foi, também, somente nesse momento que consegui me entregar ao turbilhão de ideias que me assaltavam ao reencontrar-me com a prática de formação que narro a seguir: uma experiência (assim a compreendo) na qual as alunas – na época, futuras educadoras – *acrescentaram-se de terra, encharcaram-se de água, proferiram dizeres de pássaros!*

Escrevo sobre a prática de formação com as licenciandas em pedagogia na intenção de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido durante o semestre letivo. Destaco questões referentes à aproximação das alunas com elementos das linguagens da arte e com processos de rememoração e criação poética autobiográfica. E, também, pormenorizo algumas atividades, indicando os materiais de análise da pesquisa.

2.2. **Rememorar e Criar:** a prática de formação com as licenciandas em pedagogia

A prática e o modo de narrá-la: intenções e estrutura

Em nossa primeira aula pedi às alunas que elaborassem relatos reflexivos sobre a disciplina. Pedi, também, que suas reflexões não se restringissem às palavras, mas que contivessem também imagens, desenhos, poesias, cores, formas. Mostrei-lhes um caderno que havia produzido certa vez em um curso cuja proposta era justamente essa, registrar e refletir sobre o vivido de diferentes formas, atendo-se aos fatos, mas, também, às sensações, sentimentos, escolhas, anseios...

Fiz a proposta acreditando que esta seria mais uma possibilidade das alunas expressarem-se por meio dos elementos das linguagens artísticas. Consciente, no entanto, de que o curso de Pedagogia não privilegiava a experimentação artística, disse às alunas que essa proposta não seria avaliada quanto a sua elaboração estética.

O resultado dessa proposta foi muito significativo. As palavras das alunas – em meio a desenhos, colagens, poemas, linhas e formas variadas – vieram soltas, embaladas por um ritmo próprio e pessoal, unindo conteúdo e forma e, assim, expressando os sentidos construídos sobre o processo de formação em parceria com o fazer poético.

Esses registros reflexivos, socializados e entregues durante uma conversa em nosso último encontro sobre todo o processo vivido, revelaram-se como um importante procedimento, tanto para a reflexão das alunas, como para a pesquisa.

Por meio deles pude contar esta história também em parceria, unindo meu modo de narrar a experiência vivida ao modo como foi narrada pelas palavras e imagens das alunas. Esse material trouxe, ainda, indícios que me auxiliaram na reflexão pretendida, sendo incorporados ao trabalho investigativo da pesquisa.

Também como material documental, além dessas reflexões, utilizei gravações em áudio e vídeo produzidas durante as aulas, fotos de algumas das atividades e anotações do meu caderno de campo, tanto para a descrição do trabalho de formação, quanto para a reflexão realizada a partir dos materiais de análise.

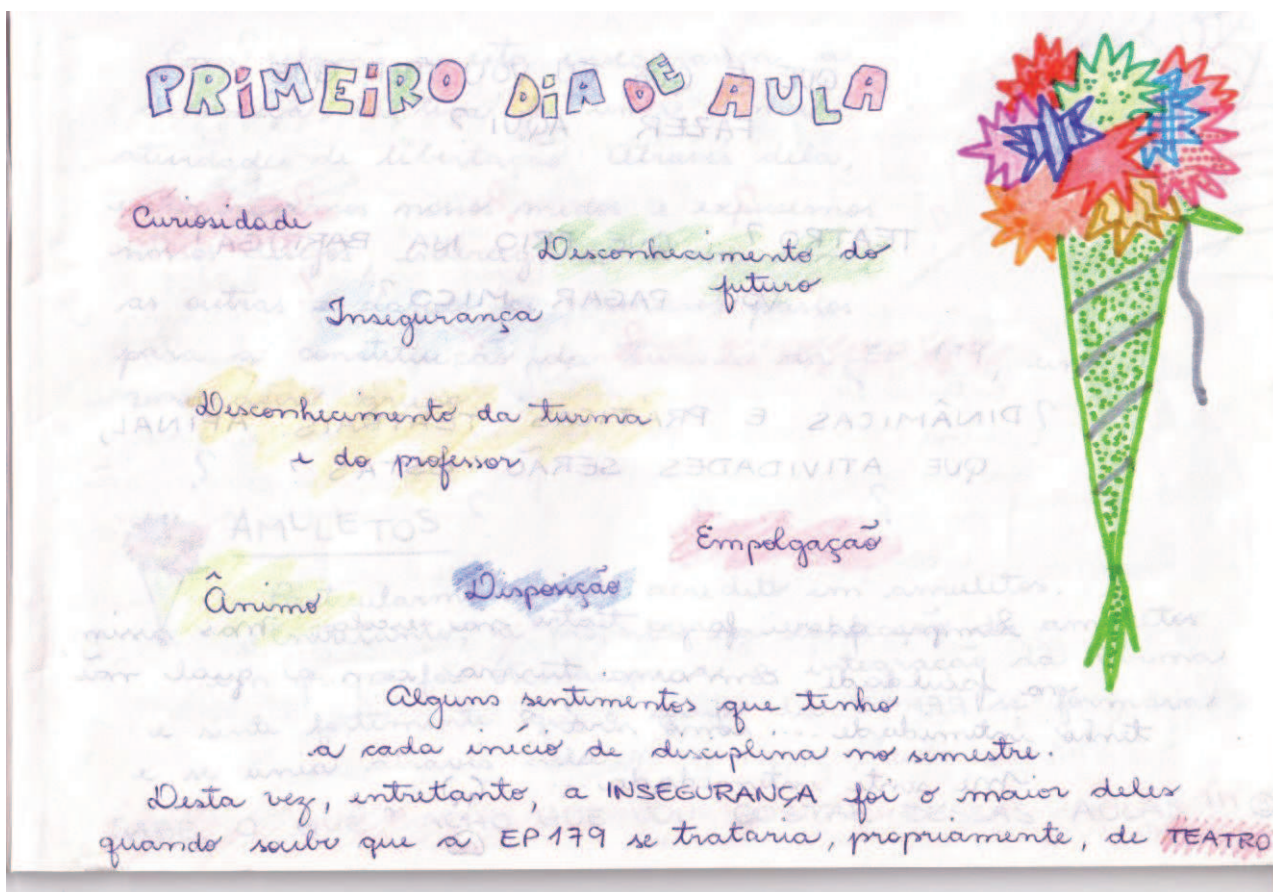
Tivemos treze encontros, nos quais as práticas teatrais foram predominantes. Iniciávamos o trabalho em roda, alongando nossos corpos e despertando os sentidos. Depois aconteciam as atividades cênicas, muitas delas elaboradas a partir do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin¹⁴, mas, também, a partir de exercícios corporais, brincadeiras tradicionais e jogos por mim vivenciados – como atriz e diretora – em cursos, oficinas e ensaios. O grupo vivenciou, ainda, duas propostas de rememoração a partir das quais foram criadas as narrativas cênicas autobiográficas.

No final de cada encontro sentávamos em roda para falar sobre as descobertas, os descompassos, sobre o que havia sido mobilizado pelas atividades daquele dia. Nestes momentos aproveitava para “sentir o grupo”, para pedir que relatassem como estavam percebendo a condução das aulas, para indagar sobre suas percepções acerca das possibilidades expressivas e de apropriação dos elementos da linguagem teatral vividas durante o processo.

¹⁴. Sobre esse sistema ver as obras: (SPOLIN, 1987 e 2001), (KOUDELA, 1990).

Narro e discuto a seguir algumas das atividades desenvolvidas, deixando-me guiar pelo o que dissemos em nossas conversas de final de aula e pelas reflexões escritas e imagéticas das alunas, procurando não me ater somente ao que foi prazeroso, mas também ao que incomodou e e trouxe conflitos.

Primeira aula: insegurança, muita insegurança da professora e, talvez, de todas as alunas



ED 03 – Sala de Atividades Corporais da Faculdade de Educação: ampla, com chão de madeira, sem carteiras e onde ninguém anda calçado. Esperava pelas alunas sentada em uma roda organizada com colchonetes, na tela do data show, a música: **Metáfora**, de Gilberto Gil.

*Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: "Lata"
Pode estar querendo dizer o incontível*

*Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: "Meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível*

*Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudo nada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível*

*Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora*

Gilberto Gil (1982)

Ouvimos a música: um convite, imaginei! Um convite para uma experiência de formação e criação. Um convite para que as futuras educadoras viessem a dizer de si por meio de elementos de linguagens artísticas. Recebido com estranhamento, alegria, incômodo, desejo... Prontamente aceito pelas alunas que já ansiavam por “olhar para si mesma, poder ler menos e sentir mais” – como disse uma delas. Aceito com mais resistência por outras, mas aceito por todo o grupo.

Ufa! A minha insegurança começava a se diluir, abrindo espaço para o já encantamento com as alunas e seus interesses particulares sobre arte e outros temas escolhidos para a realização do trabalho de conclusão de curso. Sim, a maioria estava cursando o último semestre, o que trouxe uma forte configuração de despedida e transição à disciplina e à nossa

convivência semanal.

Depois do convite houve a primeira conversa, mais demorada, com detalhes sobre a pesquisa e também sobre possíveis diálogos entre teatro e educação. Combinamos que as atividades da prática de formação aconteceriam durante todo o semestre e que uma aula seria reservada para discussão de textos, organizados e disponibilizados em uma pasta para que pudessem escolher um ou mais, segundo suas preferências e interesses.

Estabelecemos, também, “combinados” quanto à participação nas atividades. Esclareci que a decisão entre fazer ou observar competia a cada uma e que, mesmo com a atividade já iniciada, poderiam afastar-se do grupo e procurar um lugar na sala para continuar participando como observadoras. Uma das alunas usou desse direito em atividades corporais mais intensas e outra me entregou em branco a folha em que memórias de infância, adolescência e idade adulta deveriam ser registradas. Houve, ainda, por parte de um dos grupos formados para a criação de uma narrativa cênica, a decisão de não apresentar, apenas assistir e debater o trabalho das outras alunas.

Já nos primeiros encontros percebi a importância de ter colocado o respeito à subjetividade e, principalmente, às possibilidades de cada aluna, como uma regra, um “combinado” da disciplina. Esse respeito permitiu que o acolher e o ser acolhido – condições fundamentais à aprendizagem, expressão e criação – pudessem ser vivenciados. Permitiu, ainda, que o trabalho fluísse, abrigando nossas expectativas e necessidades.

Penso que esse mesmo respeito e conseqüente acolhimento foram

vivenciados na primeira aula por meio de uma dinâmica¹⁵ na qual as alunas puderam verbalizar o que desejavam e o que não desejavam que acontecesse durante a disciplina. Junto à verbalização dos desejos um barbante era jogado de mão em mão formando uma grande teia e durante a verbalização dos não-desejos o barbante era recolhido e novamente enrolado.

Esse movimento de expandir o desejável e aprisionar o não desejável foi a forma que escolhi para acolher as expectativas das alunas, já prevendo que algumas poderiam se sentir temerosas em realizar atividades teatrais, considerando que em sua especificidade o teatro comporta situações de exposição de ideias, sentimentos e ações corpóreas pouco vivenciadas no cotidiano das escolas e universidades. Porém, não poderia descartar o indesejável (ele também compõe as expectativas!), então, pedi para que criassem uma produção plástica em que um pedaço do barbante usado na dinâmica estivesse presente, integrando, de forma simbólica, tudo o que havia sido falado.

Dei a essa produção o nome de amuleto, dizendo às alunas que os amuletos produzidos poderiam se configurar, também, como objetos de proteção e sorte para a disciplina que se iniciava. E, sugeri que sua produção se desse em pequenos grupos escolhidos por elas, sem qualquer intervenção de minha parte.

Minhas intenções ao propor essa atividade não estavam diretamente relacionadas ao objetivo da pesquisa e, inicialmente, não considerei as produções plásticas dessa aula como uma narrativa poética autobiográfica. Entretanto, em contato com as fotos realizadas durante a produção dos amuletos um deles chamou minha atenção.

¹⁵ Essa dinâmica me pareceu similar à relatada em (FURLANETTO, 2002, p.76).

Surpresa, percebi na única atividade plástica realizada em aula indícios para a identificação e análise do processo de produção e convivência com símbolos. Permiti-me, então, entregar-me ao fascínio da pesquisa, por meio do qual lançamo-nos “em busca de uma pista e outras revelam-se inesperadamente ao longo do caminho” (ALBANO, 1998, p. 89). Sem abandonar o planejado, acolhi o revelado, passando a considerar a dinâmica e a produção plástica de um dos grupos como materiais para a análise pretendida.

Rolamento: o meu corpo no corpo do outro – acolhimento, desconforto, despropósito, condição do fazer teatral?

As alunas mostravam-se alegres ao atravessarem um caminho, feito de colchonetes, de uma ponta a outra da sala. Dei várias possibilidades: sozinhas e da forma como desejassem; em duplas e com movimentos sincrônicos; ainda em duplas, mas sem usar o plano alto (coluna ereta); em trio e manuseando uma grande bola que tínhamos na sala. Mas, quando anunciei – “agora será o *gran finale*: cada uma de vocês, menos a Cláudia¹⁶ que está grávida, irá rolar por cima de um colchão feito pelos corpos das demais” – uma surpresa incômoda cessou os risos da maioria.

Comportando-se como adultas disciplinadas, mas, também, já contaminadas pelo clima da brincadeira, ninguém se negou a participar. Porém, a crítica e o descontentamento vieram à tona na hora da conversa: “eu não vi tanto sentido da gente passar em cima de todo mundo”, disse uma das alunas ao se referir ao *gran finale*. Travamos, então,

¹⁶ Todos os nomes utilizados são fictícios.

nosso primeiro diálogo sobre as especificidades do fazer teatral. Valorizei o fato de o incômodo ter sido explicitado, disse-lhes o meu objetivo com a atividade e fomos construindo outros modos de pensar sobre ela:

Importante você colocar isso, pois, quando propus a atividade pensei na liberdade que temos de construir com o outro para que o jogo cênico aconteça. Além de confiar no outro, você precisa acreditar e ter liberdade com o seu companheiro de cena. Isso não é uma tarefa fácil e a possibilidade de tocar o corpo do outro e ser tocado pelo outro tem o objetivo de ajudar na conquista dessa liberdade.

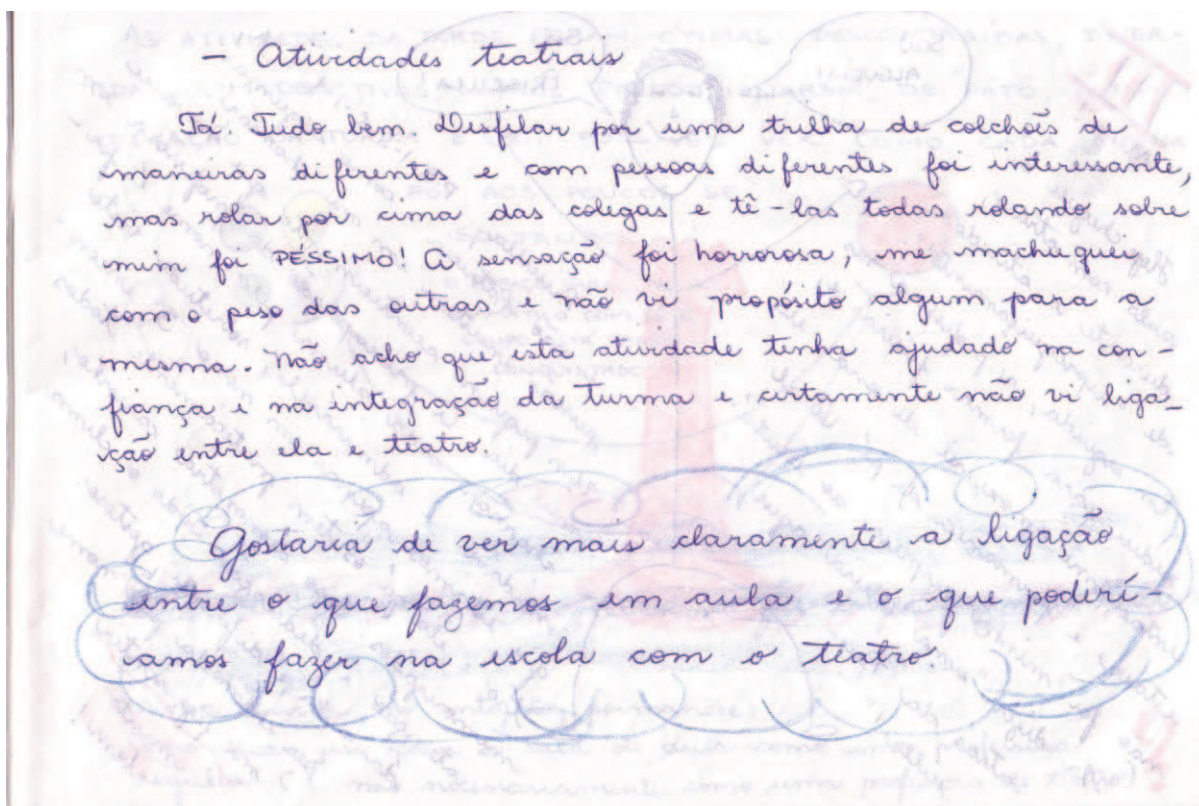
No decorrer da conversa, mais duas alunas se colocaram, expondo as formas como se sentiram e também suas compreensões sobre a atividade:

Para mim, rolar por cima do outro foi um desafio. Não é uma coisa confortável, mas é um desafio e tem a ver com você estar disponível.

O teatro tem isso de não ser tão racional, de repente tem exercício que é só para preparar o seu corpo, para deixá-lo mais ativado. É difícil, eu mesma tenho dificuldade de largar esse racional. No começo é muito estranho, mas quando você consegue alguma coisa é muito legal. Conhecer esse outro lado, que a gente esquece e que é muito difícil de ser vivido no cotidiano, é importante. Então, vale à pena insistir nessas coisas que a gente fez e que são diferentes.

Uma atividade bastante simples de ser executada, mas tão distante das práticas sociais, especialmente as escolares, que parece ter causado

um grande impacto nas alunas. Tanto que o "rolamento" foi mencionado em dez das dezenove reflexões sobre a disciplina. Compartilho, abaixo, algumas delas.



A arte, porém, não apenas nos completa, mas nos transcende.



Tente você também.
Experimente novas
sensações como relaxar
por cima das
penseiras, por exemplo.

8

Um dia, em uma aula, em
uma dinâmica, relaxamos uma
sobre as outras. O movimento
foi complicado. Somos travadas.
Não temos o costume de tocar
e sermos tocadas por muitas pes-
soas. Até os beijos de cumprimen-
to (que apesar de haver toques
são distantes. As pessoas encostam
orelhas e beijam o ar! Bem,
relaxamos umas sobre as outras
relaxamos. Foi bom. Estranho mas
bom.





A atividade de rolamento foi proposta no início do processo por seu caráter propositivo de um contato diferenciado entre as pessoas que a realizam. Sabia que a entrega ao trabalho com o teatro e com a criação autobiográfica demandaria relações pouco habituais entre as alunas e sabia, também, que essas relações seriam construídas ao longo do semestre e seriam vivenciadas de formas diferentes por cada uma das participantes. Suas reflexões revelam sentimentos e sensações advindas do ato de rolar sobre os corpos das colegas: incômodo, despropósito,

acolhimento, adesão, estranhamento, entrega. Interessante destacar que a resistência pode ter causado a dor, uma vez que o corpo enrijecido e temeroso pode ter sentido o peso dos outros corpos com mais intensidade, aumentando a sensação de desconforto e despropósito.

Em outras aulas as alunas continuaram a experienciar o contato com o próprio corpo e com o corpo das colegas, ampliando, assim, a possibilidade de se familiarizarem com sensações, talvez raras, para maioria delas, como a entrega e a confiança mútua.

Gato, rato, bolas imaginárias: o faz-de-conta entra na sala

Começamos a aula nos espreguiçando e “despertando” cada parte do corpo com movimentos circulares e também de alongamento muscular. Permanecemos um bom tempo neste trabalho já que a atividade seguinte, uma brincadeira chamada “Rua e Vela”, exigiria uma grande movimentação corporal.

Conheci essa brincadeira com uma professora do meu tempo de graduação, em uma disciplina de “Jogos Teatrais”. Desde então, em todas as vezes que a proponho, ela vira a brincadeira do gato e rato. De fato, esses são os personagens que percorrem um grande tabuleiro formado pelos corpos dos demais participantes.

Com esse grupo não foi diferente, brincamos de “Gato e Rato” e rapidamente os papéis do gato malvado e do rato indefeso foram assumidos por cada dupla que se aventurava a entrar no tabuleiro.

Eu, de fora, dava o comando vocal para que as ruas se transformassem em vielas e vice-versa. Essa transformação acontecia a

partir de uma movimentação conjunta de todos os corpos que formavam o tabuleiro, ora para frente (rua), ora para o lado (viela), confundindo o gato e o rato e gerando uma enorme confusão, permitindo que o faz-de-conta - tímido no início da disciplina - ganhasse o espaço da sala de aula.

Passamos, então, para outro jogo, o “da bola”. Com ele vieram outras possibilidades de viver o faz-de-conta: agora ainda mais necessário e grandioso, pois as bolas não existiam e eram muitas, de diferentes formatos, tamanhos e cores.



O “Jogo da Bola” integra o sistema de jogos teatrais sistematizado por Viola Spolin. Esse sistema oferece uma variedade de situações e

possibilidades para a aprendizagem teatral e tem sido amplamente utilizado na formação do ator, em contextos educacionais¹⁷ com crianças, jovens e adultos e, também, em práticas de formação docente¹⁸.

Iniciamos com uma bola de verdade, bem grande. Depois a retirei da brincadeira e pedi para que continuassem a jogar, ouvindo e atendendo aos meus comandos que estavam relacionados à mudança do foco: a bola mudou de tamanho e peso por muitas vezes. Brincaram muito, sem interromper o fluxo da brincadeira, sem “parar para pensar”, como costumamos dizer.

Neste jogo o “foco” está no “peso e no tamanho da bola” (SPOLIN, 1987, p. 57) que, a partir do comando dado pelo condutor do jogo, muda constantemente, exigindo diferentes formas de percepção muscular e sensorial, e ainda, ativando a imaginação. Brincar com bolas imaginárias cheias de ar ou de água, de boliche, de gude, de meia... pode trazer vivências bem diversas, tanto corporais – corpo arcado, pontas dos pés, movimentos contidos e precisos, movimentos soltos –, quanto imaginativas – “estou competindo com um grupo de amigos”, “sou uma criança brincando ao ar livre”...

Passado um tempo, pedi para que escolhessem uma das diferentes bolas que haviam sido jogadas em roda, pelo grupo todo, para brincarem sozinhas, cada uma com a sua. Depois, sugeri que olhassem em volta à procura de companheiras e passassem, caso o encontro se desse, a jogar em duplas, trios ou grupos maiores. Após mais um tempo, pedi que escolhessem um momento daquela última parte da brincadeira e se sentassem. Estabelecemos, então, uma dinâmica de palco e platéia, em que o grupo se revezou nos dois espaços para mostrar o momento

¹⁷ Ver, entre outras, as obras: (KOUDELA, 1990); (JAPIASSU, 2001 e 2007); (FARIA, 2002).

escolhido às demais participantes.

Acredito que o “jogo da bola” trouxe avanços para o processo de aprendizagem teatral do grupo. As alunas “entraram no jogo”, como dizemos em teatro. Brincaram de fato, mas de forma diversa à brincadeira anterior, pois, começavam a experimentar possibilidades de representação, passavam a improvisar situações a partir de um propósito pré-estabelecido, a partir do foco que “aponta para o jogador qual aspecto ele terá de estar atento, priorizando o problema estabelecido pelo coordenador na proposição do jogo” (FARIA, 2010, p.4).

Essa foi uma aula muito bonita! Bastante propícia à vivência do famoso “se eu fosse” ou “se eu estivesse” – mesmo sabendo que “não sou” e “não estou”, mas agindo como se fosse ou se estivesse. Vivência fundamental para a experimentação e aprendizagem da linguagem teatral, vivida por algumas das alunas do grupo e trazida à consciência por meio das palavras (FREITAS, 1990, p.90), no momento em que conversamos sobre essa aula:

Eu achei legal na aula de hoje a criatividade que cada uma teve na dinâmica toda: a gente criando, jogando com as bolas imaginárias...

A gente estava fazendo teatro com as bolas!

É, sem querer...

Eu gostei das bolas porque parece que eu sentia as bolas, eu as via sendo jogadas de um lado para o outro.

¹⁸ Ver, entre outras, as obras: (FARIA, 2009);(LOMBARDI, 2005).

Eu gostei da ordem que as coisas foram acontecendo até chegar naquela “coisa” do palco e da platéia. Foi tudo colocado tão naturalmente que sem perceber já estávamos lá no palco, apresentando!

Mais conquistas: descontração atenta ou atenção descontraída?

A descontração era esperada, mas brincar de “Lá vai o ganso” com tamanha concentração foi uma surpresa. Divertiram-se, expressaram a alegria em alto e bom tom. Riram muito, mas com uma concentração rara, até para grupos mais experientes, já que essa é uma brincadeira cômica em sua essência, exigindo o ridículo, o caricato, beirando o grotesco.

Primeiro perguntei:

Quem já brincou de “Lá vai o ganso”? Muita gente conhece, mas aqui vamos fazer um pouco diferente, buscando, também, pela experiência de imitar ‘tipos’, personagens, falar de modos diferentes a partir de sensações como o frio, o medo, a dor de barriga...

Ninguém conhecia, então expliquei que a frase “Lá vai o ganso” tem de ser passada de pessoa para pessoa até chegar em quem começou. Quem começa vai mudando a forma de dizer a frase (cantando, chorando, rindo). E, a cada vez que a maneira de falar muda, as outras pessoas da roda vão repetindo e perguntando: “Que ganso?”.

Claro que ninguém entendeu! É preciso fazer para entender.

Começamos. Eu ia dizendo a frase “Lá vai o ganso” de muitas formas e a partir delas diferentes personagens iam surgindo e eram representados

pelas alunas. Uma delícia! O grupo estava cada vez mais atento aos jogos e às suas possibilidades, como observou uma das alunas em sua reflexão sobre a aula em que brincamos de “lá vai o ganso”:

Cada vez mais é possível perceber a importância de “entrar no clima da aula”, “despertar o corpo”, “concentrarmos”. Penso que o grupo está cada vez mais ligado, sério (no sentido de se entregar ao trabalho proposto) e que realizaremos, juntas, bons trabalhos daqui para frente.

Outro dia, outros jogos...

Após o aquecimento, sugeri o jogo “Três Mudanças” do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin. O objetivo é “melhorar o poder de observação dos jogadores” (SPOLIN, 2001, p.36), mas, neste grupo, também descontraíu e aproximou as alunas, possibilitando o exercício da descontração atenta ou atenção descontraída, não sei ao certo.

Pedi às alunas que ficassem em pé compondo duas fileiras uma de frente para a outra, observando atentamente a pessoa que estava à sua frente e procurando perceber todos os detalhes. Depois, pedi que, de costas umas para as outras, fizessem três mudanças em suas roupas, acessórios, cabelos (*idem*). Rapidamente estavam prontas, então, voltaram à observação, identificando cada uma das mudanças.

Ótimo! Ficaram felizes, realizaram a tarefa sem grandes dificuldades, mas o jogo ainda não havia acabado. Mais e mais mudanças foram propostas não sendo permitido recorrer ou se desfazer das anteriores. Impossível? Não, mas um tanto inusitado, trazendo algo a mais. Além do exercício da observação e das risadas descontraídas, vi uma maior

liberdade na transposição dos limites, do medo de parecer ridícula e uma maior condescendência acerca do que pode ou não pode acontecer num ambiente de sala de aula.

Objetos, "Fotos" e Trava-línguas: experimentação de elementos que compõem a cena

Um semestre, treze encontros, duas horas e trinta minutos por semana. Um tempo muito curto para desenvolver um bom trabalho de aproximação com uma linguagem artística e, mais ainda, para a produção de narrativas autobiográficas a partir dessa linguagem. Muitas etapas, atividades, discussões e inúmeras aprendizagens fundamentais foram deixadas de lado nesse processo, principalmente as relacionadas à aprendizagem dos elementos que podem compor uma cena, ao exercício da improvisação e à criação cênica. Mas, esse era o tempo que tínhamos!

Procurei, então, esclarecer essa limitação, em vários momentos do processo, sinalizando que muitos outros jogos deveriam ter acontecido antes de propostas como as que relato a seguir. Por meio dessas propostas, as alunas improvisaram cenas, experimentando a "estrutura dramática: *Onde* (Lugar e/ou Ambiente), *Quem* (personagem e/ou relação) e *O Que* (atividade)" (KOUDELA, 1990, p. 41), sistematizada por Viola Spolin, sem, contudo, vivenciar jogos que lhes proporcionariam a experimentação e o aprendizado das especificidades que compõem essas três importantes partes da estrutura de uma cena teatral. E que, certamente, lhes trariam mais segurança e possibilidades para o processo de criação e apresentação de produções cênicas.

O tempo das disciplinas curriculares, seja na formação básica, acadêmica ou continuada, constitui-se, como já apontado por muitos educadores e pesquisadores, num grande entrave para a qualidade do trabalho com a arte. O que pode, também, limitar o processo de descoberta e avanços de alunos menos atraídos pelo fazer artístico, na maioria das vezes, por desconhecimento, mas também, por timidez e receio de viver experiências novas e desafiadoras.

No nosso caso não houve tempo para o cultivo do desejo e da confiança de aventurar-se na criação teatral, causando um enorme desconforto para algumas alunas, pois, mesmo que “não obrigadas a participar”, era uma disciplina obrigatória e todas as representações construídas acerca desse fato já estavam totalmente incorporadas. Trago esse ponto na intenção de explicitar os muitos aspectos dessa prática de formação, não deixando de considerar seus problemas e limitações. E, também, não me eximindo de erros cometidos, já que tinha por objetivo que as alunas criassem suas narrativas e, por vezes, deixei-me guiar por ele, dedicando pouco tempo para a resolução de conflitos e imprimindo às aulas uma dinâmica acelerada, de muita produção.

Um desses momentos de intensa produção ocorreu nas aulas anteriores à primeira experiência de criação cênica autobiográfica. Precisava fazer uma proposta que contemplasse as etapas de rememoração e da criação de uma narrativa autobiográfica, mas, antes, era preciso que as alunas vivenciassem atividades de experimentação dos elementos que compõem uma cena. A seguir, narro três dessas experiências, ocorridas em encontros diferentes e na sequência aqui apresentada.

Objetos

Inicialmente pedi que pegassem um objeto qualquer em suas bolsas e o trouxessem para a roda. Cada uma deveria dar uma função, diferente da usual, para o objeto e mostrar essa função para a turma. Poderiam usar palavras, mas a verbalização não poderia explicar a nova função do objeto. A diferença entre contar e mostrar é também encontrada no sistema de Spolin (1987, 2001) e parece-me muito eficaz para a eliminação do excesso de palavras em cena, focando na ação, no desafio de mostrar as ideias por meio da fisicalização.

Depois coloquei uma cadeira, uma sacola e uma garrafa no espaço do palco e pedi para que as alunas, individualmente, mostrassem outras funções para aqueles objetos. Foi um pouco difícil no começo, mas fluiu:

Eu achei legal, as pessoas faziam os movimentos com os objetos e tínhamos que pensar outra coisa que ainda não havia sido feita....

Eu achei legal também, foi tudo muito rápido, voltava uma e já ia a outra...

É, eu via cada coisa e pensava: "gente eu não tinha pensado nisso, como que conseguem enxergar tantas coisas nos objetos".

Gostei muito, mostrou que é preciso romper com o comum primeiro para depois avançar.

“Fotos”

Esse é um jogo que começa com a criação de uma imagem estática, de uma foto. Eu dizia o tema, velório, por exemplo, e uma aluna de cada vez ia para o palco e se colocava como um personagem daquela situação, parada como em uma foto. Quando todas as voluntárias já estavam em cena, sugeria que outra aluna pensasse em uma frase, se dirigisse ao palco e a dissesse para que então a cena ganhasse movimento.

Fizemos três cenas: Velório, Praia e Show de Rock. A avaliação sobre essas cenas foi positiva e pudemos, também, ampliar a conversa sobre os elementos que podem compor uma cena.

Algumas alunas, em nossa conversa de final de aula, disseram ter ficado satisfeitas com a desenvoltura do grupo, mas insatisfeitas com a bagunça criada em cena pelo fato dos personagens não se ouvirem. Falei, então, sobre o teatro enquanto jogo:

A palavra jogo é a essência. Se você joga uma bola para alguém e essa pessoa não a devolve, o jogo acabou. Dependendo da qualidade como essa bola é devolvida o jogo progride ou regride. Por exemplo, uma de vocês na cena do velório queria que o morto ressuscitasse, mas as outras jogadoras não consideraram essa ideia e a bola caiu, o jogo não progrediu.

Aqui, a proposta era o improviso, por isso conversamos também sobre a dificuldade de estar pronta para dar e acolher ideias rapidamente, sobre o treino dessa musculatura, tão pouco usada cotidianamente e tão necessária à criação, que é a possibilidade de “transver o mundo”, como poetiza Manoel de Barros.

Trava-línguas

Mais um desafio: criar uma cena em grupo, estabelecendo previamente *Quem, Onde* e *O Que*. Antes dessa proposta, fizemos uma boa preparação corporal e vocal, sabia que a tarefa não seria fácil, afinal, era a primeira vez que eu não daria os comandos do jogo.

Alongamento individual, em roda

- Movimentos bem lentos, pescoço, ombros, movimentos de rotação, encolher, expandir;
- Pés paralelos, joelhos levemente reflexionados - Espreguiçar e bocejar;
- Abraçar a si mesmo alongando os braços;
- Braços alongados para frente e voltando a espreguiçar, depois, braços alongados para os lados;
- Cabeça ao encontro do ombro, cabeça desenhando um círculo – metade no ar e metade deslizando o queixo no peito;
- Esfregar as mãos uma na outra e massagear o rosto e o pescoço;
- Alongar as pernas, circular os pés com uma perna levantada;
- Espreguiçar e bocejar novamente;
- Levantar os pés querendo tocar o teto;
- Com as pernas abertas ficar de cócoras e alongar a coluna para frente.

Alongamento em duplas, movimentando-se pela sala

- Planos alto (coluna ereta), médio (joelhos reflexionados, coluna arcada, de joelhos, etc.) e baixo (no chão).

De volta para a roda

- Olhos fechados, fazendo um “raio x” no corpo – da cabeça aos pés – buscando perceber se tem alguma parte tensionada e precisando ser movimentada.
- Bocejar, espreguiçar...
- Aquecer as mãos esfregando-as uma na outra, massagear o rosto.
- Mexer o queixo como se fosse um balanço. Passar a língua por dentro de boca, para a direita e depois para a esquerda. Abrir e fechar a boca, devagar e rápido. Estalar a língua no “céu” da boca, em diferentes ritmos.
- Encher o diafragma e soltar o ar tremendo os lábios e produzindo um som.
- Fazer exercícios de respiração soltando sons com as vogais.
- Cantar a música “Mamãe eu quero” utilizando somente a vogal (a), depois a (e), e assim por diante até chegar à vogal (u)
- Exercitar os trava-línguas:

Qual é o doce que é mais doce que o doce de batata doce? Respondi que o doce que é mais doce que o doce de batata doce é o doce que é feito com o doce do doce de batata doce.

O tempo perguntou pro tempo qual é o tempo que o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que não tem tempo pra dizer pro tempo que o tempo do tempo é o tempo que o tempo tem.

Quico quer caqui. Que caqui que o Quico quer? O Quico quer qualquer caqui.

Num ninho de mafagafos três mafagafinhos há. Quem amafagafizar os três mafagafinhos, bom amafagafizador será.

Retomei com as alunas a idéia da estrutura dramática a partir do *Quem, Onde e O Que*, já comentada em outros momentos do processo. Pedi, então, que se organizassem em quatro grupos e expliquei a proposta para a criação da cena: usar o trava-língua, entregue a cada grupo, como um elemento ou parte da cena, inserindo suas frases livremente – completas, partes, alternadas, etc. Sugeri, ainda, que experimentassem compor cenários, adereços e figurinos com o que havia na sala, não era muito, mas poderia ajudá-las na execução do imaginado para a cena.

As alunas ficaram um bom tempo socializando suas ideias, depois cada grupo fez um pequeno ensaio e só então aconteceram as apresentações.

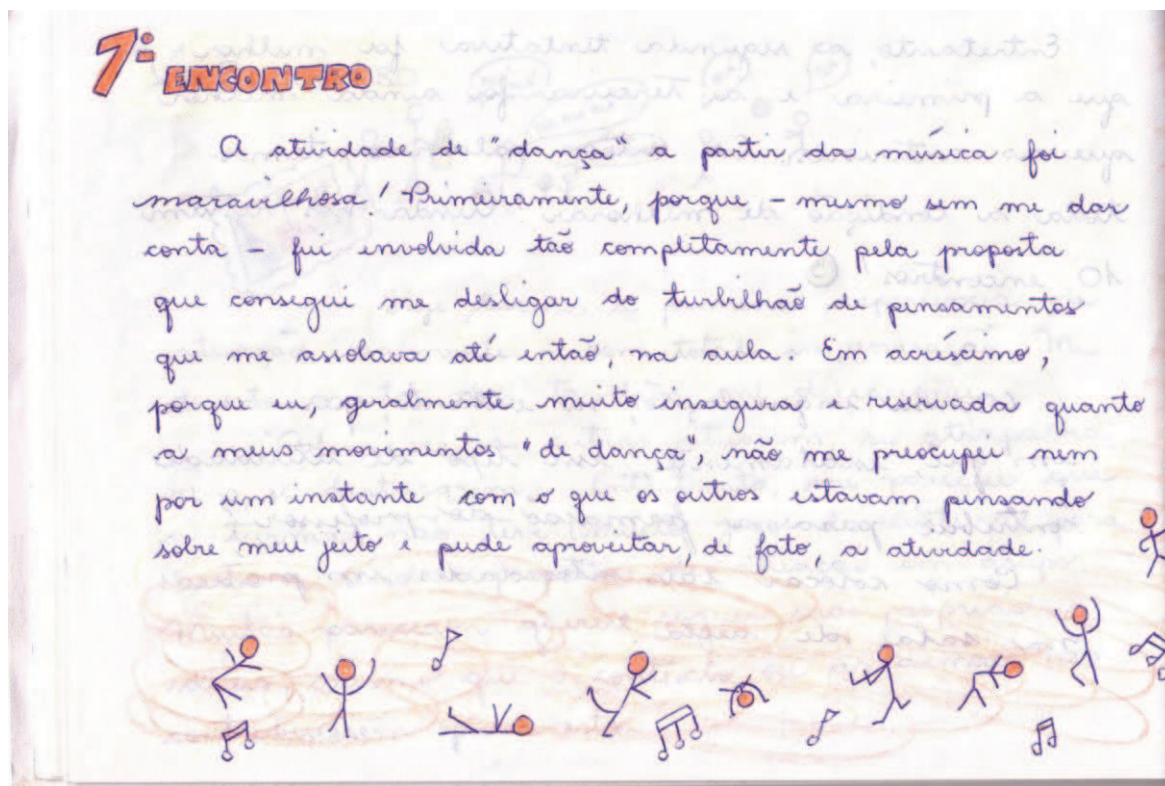
Narrativas Cênicas Autobiográficas: proposta, criação e apresentação em três movimentos

1º Movimento

Apesar e a partir da rapidez imprimida ao processo de experimentação dos elementos de uma cena teatral e ao exercício de improvisação, elaboração e apresentação de uma produção cênica, chegara a hora da sistematização da proposta de rememoração e criação das narrativas autobiográficas. Na aula anterior à execução desta proposta fiz o seguinte pedido:

Preciso que vocês tragam três objetos para a próxima aula: um objeto que lembre a infância, que represente a infância de vocês. Um objeto que represente a adolescência de vocês e um objeto que represente o agora, a fase adulta.

A execução dessa proposta foi mais longa, ocupando três aulas inteiras. A primeira delas começou com o nosso habitual aquecimento em roda e depois propus uma atividade que chamei de “dança pessoal”, em que o “tom” da dança era dado por uma das alunas, enquanto as demais acolhiam, ao seu modo, esse “tom” realizando os seus próprios movimentos, mas em sintonia com o grupo todo. Durante a dança houve um completo revezamento e todo o grupo pode desempenhar o papel de quem “dava o tom” às demais.



Relendo a reflexão acima, elaborada por uma das alunas, reencontrei-me com a mesma sensação daquele dia, em que vi a dança acontecer de forma plena, imprimindo harmonia aos movimentos, *quicá*

proporcionando às alunas a experiência coletiva do teatro – quase sempre sutil, impossível de ser mensurada ou comprovada – mas demasiadamente forte ao ponto de ser percebida pela platéia, que eleva-se, às vezes suspira, sem precisar entender o motivo.

Momento sublime, hora ideal para a criação das narrativas autobiográficas? Talvez, mas não foi o que aconteceu. Um tempo para beber água e pronto já voltamos à realidade imediata em que conversas sobre as datas de entrega de trabalho, a aula do dia anterior, o que tinha para comer no “bandejão” (Restaurante Universitário) invadiram à sala de aula e a atenção de todas.

Pedi para que, de alguma forma, buscassem se reaproximar das sensações da dança na continuidade da aula. Porém, a própria atividade que se seguiu não ajudou nesse sentido, pois, as alunas passaram um bom tempo sentadas, vendo e me ouvindo contar sobre um processo de criação de uma cena¹⁹ do espetáculo *Nonoberto Nonemorto*, criada por mim e mais duas atrizes a partir de memórias reconstruídas por um casal de idosos.

Após ter pormenorizado os passos para a criação daquela cena, buscando, também, explicitar a minha experiência de criação junto à processos de reconstrução de memórias, pedi à alunas que pegassem seus objetos e procurassem por suas histórias, rememorando situações, pessoas, sentimentos... contidas em cada um dos objetos escolhidos. Esse foi um processo individual, em que as alunas registraram por escrito as histórias dos objetos e também os motivos de suas escolhas.

Depois, em grupos, socializaram essas histórias que deveriam servir como inspiração, fio condutor ou mote para a elaboração de uma cena.

¹⁹ A descrição e análise dessa cena estão em: (CINTRA SILVA, 2002).

Objetos e histórias que, independente de estarem em cena, poderiam suscitar outras lembranças ou, ainda, inspirar a criação de situações imaginárias, adaptações de acontecimentos vividos ou conhecidos... Enfim, procurei deixar claro que as possibilidades eram múltiplas e que como a cena seria apresentada na aula seguinte haveria tempo para pensarem em cenários e figurinos, trazendo para sala tudo que achassem interessante.

No final da aula nos reunimos para conversar sobre como tinha sido o processo de cada grupo, se havia dúvidas, questões ou outros encaminhamentos para que as cenas pudessem ser apresentadas na aula seguinte. Foi interessante percebermos as diferentes dinâmicas e formas de chegar a uma ideia, o modo como relacionaram suas próprias memórias com as memórias das outras pessoas do grupo, e, também, como estavam procurando resolver conflitos relativos à escolha dos objetos e, principalmente, à função de cada um em cena. Porém, isso tudo era ainda um esboço, percebi uma mobilização das alunas, procurando encontrar outros momentos durante a semana para darem continuidade àquele primeiro momento de elaboração.

2º Movimento

Você já reparou como ficam os alunos em dia de apresentação de uma peça montada na escola? Nervosos e ansiosos, não é? Parecem “feixes quase indecifráveis de sentimentos”. Confusos, eles misturam o medo e o entusiasmo; a dor e a alegria; ficam destemidos e se aproximam do arrebatamento (MATE, s/d, p.110).

Assim estavam as futuras professoras: “feixes quase indecifráveis de

sentimentos". Todas, até mesmo as alunas do grupo que não chegou a um resultado, decidindo não realizar a apresentação.

Ocorreram, então, três apresentações. A primeira delas tinha como fio condutor uma fita cassete trazida por uma das alunas como um objeto que simbolizava sua infância, uma vez que o pai gravava as falas das filhas que, via de regra, falavam muito, mas se negavam a falar diante do gravador. Essa foi a ação principal da cena, a partir da qual as atrizes encenaram, também, conflitos entre as irmãs e seus interesses por livros e brincadeiras, ambos rememorados por meio dos demais objetos do grupo.

A segunda cena foi criada a partir de todos os objetos trazidos pelas três integrantes do grupo. A opção foi por acolher todas as histórias rememoradas, sendo preciso, então, criar uma estrutura para esse acolhimento:

A gente não queria abrir mão de nenhuma das memórias, então, para unir tudo imaginamos que tínhamos vivido essas histórias juntas e nos reencontrávamos, depois de um tempo, para lembrar tudo isso.

O reencontro acontece às vésperas do casamento de uma delas, no dia da prova do vestido de noiva (um tanto conturbada já que o vestido era da sogra da noiva, imprimindo um tom de comédia à cena). Ao reencontrarem-se, as três amigas reconstroem suas memórias, muitas delas evocadas por alguns dos objetos que compunham o *Onde*: o quarto da noiva.

A terceira e última apresentação desencadeou uma discussão acerca da concretização cênica de uma ideia. O grupo dessa cena se mostrou insatisfeito com o resultado já que os objetos, como disse uma de suas integrantes, eram "muito simbólicos, não representavam situações e

sim sentimentos, trazendo dificuldades à concretização das ideias".

Uma aluna, não sei se em tom de brincadeira, sugeriu que a cena fosse rerepresentada, pois gostaria de entendê-la melhor. Retomando a diferença entre contar e mostrar, disse-lhes que ao invés de contar o que havia sido planejado, poderiam sim rerepresentar a cena, mas em outro momento, buscando aprimorar a execução de cada ação, mostrando o que haviam idealizado e deixando ao público a construção de sentidos sobre o mostrado.

Recordo-me de ter sentido muito medo que esta proposta viesse a se configurar como uma imposição, afinal, eu e as alunas sabíamos que nossas aulas estavam inseridas num contexto disciplinar e que haveria uma avaliação da minha parte quanto ao desempenho de todas. Por isso senti um grande alívio quando duas concordaram e uma disse que não gostaria de rerepresentar. Sinal que a proposta não havia sido autoritária, possibilitando escolhas.

Diante do impasse, disse que não isso não era um problema, pois outra aluna poderia substituir uma das personagens e, assim, vivenciariam uma prática muito comum aos grupos de teatro – o revezamento ou substituição de papéis.

3º Movimento

Por rearranjos em nossa programação devido ao calendário acadêmico que previa a avaliação do curso e outros eventos, ou porque o grupo estava se preparando melhor, o dia da rerepresentação demorou um pouco para chegar, mas chegou, trazendo uma importante

contribuição para as práticas de formação e investigação desta pesquisa.

A cena reapresentada e amplamente discutida gerou satisfação para as atrizes e para a plateia. E, também, trouxe indícios da atuação do processo de produção e convivência com símbolos, sendo, portanto, identificada como mais um material de análise da pesquisa. Deixo a narração do tema e da estrutura dessa cena para mais adiante, quando, junto a outros materiais, irei refletir sobre suas especificidades e potencialidades formativas.

3. Fim da História

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

Fazer cavalo verde, por exemplo.

*Fazer noiva camponesa voar – como em
Chagall.*

*Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu
saio por aí a desformar...*

Manoel de Barros

3.1. Afinando o olhar, explicitando conceitos

Neste *Fim da História* narro e reflito sobre as duas narrativas poéticas autobiográficas que identifiquei como os materiais de análise da pesquisa, assim como, sobre possíveis implicações desse modo de autobiografar-se no processo de formação de educadores.

Realizo essa análise com base em aportes da Psicologia Analítica de Carl G. Jung, concentrando-me no modo como Jung concebeu a psique, suas instâncias, a dinâmica relação que as constituem e, ainda, na forma como este autor compreendia a ação do símbolo junto ao processo de ampliação da consciência.

A psique, para Jung, comporta “os processos psíquicos, conscientes como também inconscientes” (JUNG, 2009, par.752, p.388), possuindo um princípio unificador capaz de relacionar-se com os vários elementos que a compõe (SAMUELS *et al.*, 1988, p. 180 e 193). Esse princípio foi por ele denominado de *self* ou si-mesmo, constituindo-se como a “totalidade da esfera psíquica” (JUNG, 1991, par.44, p.51), mas também como o centro dessa totalidade:

O Si-mesmo não é apenas o ponto central, mas também a circunferência que engloba tanto a consciência como o inconsciente. Ele é o centro dessa totalidade, do mesmo modo que o eu é o centro da consciência (*idem*).

A consciência entendida como a “função ou atividade que mantém a relação dos conteúdos psíquicos com o eu” (JUNG, 2009, par.781, p.402), está, portanto, relacionada ao que o seu centro (eu ou ego) conhece, já que “nada pode ser consciente ser ter um eu como ponto de referência” (JUNG, 2007, par.18, p.29). Porém, a consciência – essa parte que conhecemos e reconhecemos como nossa – sofre

invariavelmente influências da parte da psique que desconhecemos, a parte inconsciente.

A “relação entre a consciência do eu e o processo inconsciente” (JUNG, 2008, p.8) foi amplamente estudada e abordada por Jung que, ao longo de toda sua obra, dedicou-se ao estudo “dos fenômenos que podem ser qualificados como manifestações reativas da personalidade consciente, diante das influências do inconsciente” (*idem*). Como escreveu Roberto Gambini (2008):

“Inconsciente”, para ele [Jung], não é apenas aquela parte da minha biografia ou da sua que conhecemos mal, mas aquela parcela da realidade que não é levada em conta simplesmente porque não pode ser diretamente observada, mensurada, descrita ou conceituada. Jung sabia que o desconhecido existe e a tarefa de sua vida consistiu em inventar ou descobrir modos e ferramentas para abordar o inabordável, cunhar termos para referir-se ao transcendente e abrir espaço para o não-manifesto no terreno da experiência – no seu caso, as áreas menos iluminadas da psique (p.211-212).

Jung definiu a psique inconsciente a partir de duas instâncias correlacionadas: “o inconsciente pessoal, que se forma a partir da vivência de cada um (...) e o inconsciente coletivo, que transcende o indivíduo” (FREITAS, 2009, p.16).

O inconsciente pessoal consiste “de uma profusão de pensamentos, imagens e impressões provisoriamente ocultos e que, apesar de terem sido perdidos, continuam a influenciar nossas mentes conscientes”(JUNG, 2002, p.32-33). Como parte do inconsciente pessoal, o autor, refere-se ao que um dia vimos, vivemos, pensamos de forma consciente, mas foi por nós esquecido:

Os pensamentos e idéias esquecidos não deixaram de existir. Apesar de não se poderem reproduzir à vontade, estão presentes num estado subliminar – para além do limiar da memória – de onde podem tornar a surgir espontaneamente a qualquer momento, algumas vezes anos depois de um esquecimento aparentemente total (*idem*, p.34).

Essa parte da psique humana, “contém lembranças perdidas, reprimidas (propositalmente esquecidas), evocações dolorosas (...)” (JUNG, 2008, par.103, p.58) e é também constituída do que a consciência não foi capaz de fixar “porque a nossa atenção se desviou ou porque, para os nossos sentidos, o estímulo foi demasiadamente fraco para deixar uma impressão consciente” (JUNG, 2002, p.34).

Em muitos dos seus textos, Jung empenhou-se em especificar e distinguir o inconsciente pessoal do inconsciente coletivo, referindo-se ao primeiro como sendo “de certo modo, uma camada relativamente superficial situada logo abaixo do limiar da consciência” (JUNG, 1987, par.126, p.69). Para o autor, “os conteúdos inconscientes são de natureza pessoal quando podemos reconhecer em nosso passado seus efeitos, sua manifestação parcial, ou ainda sua origem específica” (JUNG, 1985, par.218, p.11). Já, a natureza do inconsciente coletivo é bastante diversa, assim como, a matéria da qual é formada:

Esta camada mais profunda é o que chamamos *inconsciente coletivo*. Eu optei pelo termo "coletivo" pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas universal; isto é, contrariamente à psique pessoal ele possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são 'cum grano salis' os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos. Em outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo (JUNG, 2000, par.3, p.15)

Esse substrato da psique é formado “essencialmente de *arquétipos*” (JUNG, 2000, par.88, p.53), os quais devem ser compreendidos como formas preexistentes, virtualidades, estruturas capazes de produzir imagens arquetípicas:

O arquétipo funciona como um nódulo de concentração de energia psíquica. Quando esta energia, em estado potencial, atualiza-se, toma forma, então teremos a *imagem arquetípica*. Não poderemos denominar esta imagem de arquétipo, pois o arquétipo é unicamente uma virtualidade (SILVEIRA, 1981, p.68).

O arquétipo “se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta” (JUNG, 2000, par.6, p.17). Os arquétipos não são, portanto, ideias que herdamos e reproduzimos, mas formas preexistentes preenchidas por nossas referências pessoais e culturais e aí sim transformadas em “pensamentos totalmente novos e ideias criadoras” (JUNG, 2002, p.38).

O inconsciente engendra o arquétipo, mas nem sempre a consciência é capaz de assimilá-lo, de dar forma à sua virtualidade, o que equivaleria a elevá-lo à condição de imagem arquetípica. O processo de conscientização e assimilação de uma imagem arquetípica, ou de outros conteúdos da psique inconsciente, não ocorre de forma direta, uma vez que

não se pode lidar diretamente com os processos inconscientes por serem eles dotados de uma natureza inatingível. Não são imediatamente captáveis, revelando-se apenas através dos seus produtos, pelos quais inferimos que deve existir uma fonte que os produza (JUNG, 2007, par.76, p. 53).

O símbolo configura-se como um desses produtos do inconsciente

aos quais se referiu Jung (*idem*), constituindo-se como uma possibilidade da consciência entrar em contato com o material inconsciente. A própria psique cria o símbolo que, por sua vez, comporta o conteúdo inconsciente tornando-o matéria passível de ser reconhecida pela consciência, favorecendo sua reestruturação e ampliação. Como explicita Freitas (2009),

o símbolo para Jung ao mesmo tempo manifesta e impulsiona a psique. É a melhor expressão do que traz novidade à consciência, isto é, apresenta-lhe, ao menos potencialmente, algo até então inconsciente, que pode vir a ser assimilado em seu campo. Reflete uma síntese entre dois aspectos: na medida em que pode ser reconhecido, remete a algo familiar; na medida em que intriga, inquieta, provoca curiosidade ou perturba a consciência, ele apresenta o novo, que requer algum, ou muito, esforço para ser considerado (p. 20).

O símbolo age sobre a consciência, no entanto, embora o ego necessite do seu conteúdo este pode não ser compreendido e incorporado (PENNA, 2004, p.86), porém, nunca é completamente ignorado. Mesmo sem desempenhar sua função transformadora, o símbolo uma vez em contato com a consciência cria condições para novas reorganizações psíquicas:

Às vezes, por incompatibilidade ou indisponibilidade da consciência, mecanismos de defesa se instauram e o símbolo, em vez de transformar a consciência, é ele próprio transformado, alocando-se, como sintoma, na sombra. Tal solução lhe garante ao menos uma possibilidade futura de retomada e desenvolvimento de seu potencial simbólico (FREITAS, 2009, p. 20).

Independente de nossa vontade ou conhecimento, os símbolos

trazem implicações à nossa maneira de ser e de estar no mundo. Agem no nosso modo de construir conhecimento e autoconhecimento, embora, em geral, aproveitemos tão pouco dessa ação, ignorando a potencialidade formativa dos símbolos e não dedicando atenção aos processos de elaboração simbólica. Como escreveu Verena Kast (1997):

Símbolos surgem não apenas em longos processos terapêuticos, eles podem irromper espontaneamente a partir de situações da vida. A pergunta é apenas esta: nós os aguardamos e lhes dedicamos atenção? (p.22)

Essa atenção, muitas vezes esquecida ou desconsiderada em práticas e pesquisas educacionais, neste trabalho ganha destaque, norteando a análise que se segue. Partindo dos pressupostos apresentados e da identificação do processo de produção e convivência com símbolos como uma singularidade impressa pelos elementos das linguagens artísticas ao exercício autorreflexivo do ato de narrar-se, busco refletir sobre a atuação desse processo junto ao trabalho de formação desenvolvido com as licenciandas em pedagogia. Para tanto, procuro por indícios dessa atuação em duas propostas realizadas em aula e, também, em duas narrativas poéticas autobiográficas criadas a partir destas propostas.

3.2. Narrativa Visual Autobiográfica

Na dinâmica realizada no primeiro dia da prática de formação as alunas verbalizaram seus desejos e não-desejos acerca da disciplina que se iniciava. Essa verbalização se deu em roda junto ao movimento de desenrolar um rolo de barbante ao ser pronunciado o desejável e enrolá-lo

novamente ao ser pronunciado o indesejável.

Como encerramento da dinâmica as alunas criaram, em pequenos grupos, produções plásticas – para as quais dei o nome de amuletos – simbolizando os anseios revelados. Quando os grupos já haviam terminado seus amuletos, estes foram socializados com toda a turma.

Nesse nosso primeiro encontro não realizei registros em áudio ou vídeo, também não fiz anotações, além das descritivas, em meu caderno de campo, mas fotografei a parte final da aula. Após alguns meses do término do trabalho de formação passei a observar esses registros fotográficos sendo atraída pelo envolvimento, concentração e quietude das alunas ao produzirem suas narrativas visuais. Atraiu-me também uma das narrativas criadas, tanto por sua forma circular, como pelo modo como as alunas realizaram sua criação.

Voltando minha atenção a esses registros fotográficos e rememorando o dia em que os realizei eu identifiquei, na maneira como as alunas vivenciaram a criação das narrativas visuais, características do arquétipo da deusa grega Héstia.

Os deuses mitológicos, cujas histórias conhecemos e nos identificamos, “nos são familiares porque são arquetípicos, isto é, representam modelos de ser e de se comportar que nós reconhecemos a partir do inconsciente coletivo, do qual todos nós compartilhamos” (BOLEN, 2009, p. 38).

Jean Shinoda Bolen (2009), em seu livro *As Deusas e a Mulher*, apresenta sete deusas gregas – suas mitologias e características – como personificação de arquétipos, como “forças poderosas e invisíveis que modelam o comportamento e influenciam as emoções (p.25).

Como descreve esta autora, “Héstia é o arquétipo que enfoca a atenção interior para o centro espiritual da personalidade de uma mulher” (*idem*, p.39). Conhecida na mitologia grega como a primeira filha a ser devorada por Cronos, Héstia – a deusa da lareira – era associada ao lar: “lugar de repouso, reabastecimento, intimidade e apropriação da identidade, onde se pode dar descanso às máscaras e armaduras” (FREITAS, 2005a, p.134).

Desde o primeiro encontro, a prática de formação parece ter se configurado para esse grupo como uma possibilidade de “dar descanso às máscaras e armaduras” (*idem*). Sentadas em meio aos materiais, cortando, costurando, colorindo.... o momento foi de silêncio, concentração, intimidade em que Héstia, “muito mais evocadora de imagens do que de ideias” (*idem*, p.132) parece ter agido e instalado suas forças:





As alunas estavam visivelmente conectadas entre si e focadas em seu próprio movimento interno. Aquecidas pelo fogo de Héstia e por ele influenciadas, pois

o modo de aprender de Héstia é olhar para o interior e sentir intuitivamente o que está se passando. O modo hestiano nos permite entrar em contato com nossos valores trazendo ao foco o que é pessoalmente significativo. Através desse enfoque interior, podemos perceber a essência da situação (BOLEN, 2009, p. 162-163).

Dei o nome de amuleto às narrativas visuais criadas pelas alunas procurando vincular à dinâmica uma ideia de proteção e com o objetivo que essa proteção contribuísse para a segurança do grupo diante do trabalho com o teatro e as memórias. Desconhecia, naquela ocasião, que o sentimento de proteção e de segurança, além de outros tantos, poderia ser desencadeado junto ao processo de produção e elaboração simbólica. Que a dinâmica e a produção dos amuletos – portadores da possibilidade de expressão e simbolização do (in)desejável – poderiam potencializar o surgimento de um “campo interacional” (FREITAS, 2005b, p. 50), favorecendo que símbolos viessem a “se definir, apresentar, interagir e ser, em alguma medida, assimilados à consciência” (*idem*).

Desconhecia também a possibilidade desse campo interacional sofrer a influência do arquétipo de Héstia, trazendo “aconchego, tranquilidade, calor, centralização, fogo, nutrição, quietude e mobilidade (...), condições básicas que permitem o surgimento de imagens e sensações, reflexões e trocas” (FREITAS, 2005a, p.144). Entretanto, no meu reencontro com a dinâmica e as produções plásticas criadas pelas alunas, as relações puderam ser estabelecidas, trazendo outras possibilidades e modos de percepção sobre o trabalho de formação desenvolvido e sobre o processo de produção e convivência com símbolos desencadeado

pelas narrativas poéticas autobiográficas.

Com a dinâmica as alunas foram convidadas a expressar seus desejos e não-desejos sobre algo que se iniciava e iria, portanto, fazer parte da formação universitária que estavam, naquele semestre, a finalizar. Mas, esse convite – pouco diretivo e com um apelo especial à expressão de si – abriu caminho para que sentimentos e questionamentos relacionados a outros aspectos da vida pudessem vir à tona. Refiro-me à narrativa visual criada por um grupo de alunas que se mostraram, durante as aulas, ressentidas pela separação que se aproximava com o final do curso.



Totalmente focadas, parecendo não perceber a existência de outras pessoas na sala, as alunas desse grupo criaram um círculo preenchido por retalhos de tecido e emoldurado pelo barbante utilizado na primeira parte da dinâmica.



O círculo chamou minha atenção, conduzindo-me mais uma vez a identificar uma possível presença e atuação de características do arquétipo da deusa Héstia. Essa presença e atuação relacionavam-se agora à narrativa visual autobiográfica criada por este grupo. Como escreveu Bolen (2009) “Héstia era a deusa da lareira, ou mais especificamente, do fogo queimando numa lareira redonda. (...) O símbolo de Héstia era um círculo” (p. 158).

Detalhando o arquétipo personificado por essa deusa, a autora o denomina como um “arquétipo de centralização interior” (*idem*, p.167), explicando ainda que “a lareira redonda de Héstia com um fogo sagrado no centro é uma forma de mandala, uma imagem usada na meditação e que é um símbolo de integridade ou de totalidade” (*idem*).

A produção do círculo pelas alunas, o mesmo símbolo de Héstia, pareceu-me significativo. Mais que imprimir suas qualidades ao momento

da criação dos amuletos esse arquétipo pode ter atuado de forma pontual, garantindo a emersão do círculo: “imagem arquetípica da totalidade da psique, o símbolo do *self*” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.254).

O *self* na psicologia junguiana tem um papel essencial. “Jung (...) o descreveu como a totalidade absoluta da psique, para diferenciá-lo do ego, que constitui apenas uma pequena parte da psique” (VON FRANZ, 2002, p. 161).

A emersão desse símbolo pode ter potencializado uma experiência pouco percebida, valorizada ou estimulada em contextos educacionais. Uma experiência em que o arquétipo do *self*, enquanto “um fator de orientação íntima, diferente da personalidade consciente” (*idem*, p.162) é vivenciado, ampliando sua atuação como orientador de nossas condutas e percepções diante da vida. Pois nosso inconsciente – o desconhecido em nós - está o tempo todo nos mandando mensagens, porém nem sempre somos capazes de ouvi-las já que vivemos sob a supremacia do ego, do que já conhecemos sobre nós e sobre nossas atitudes.

Fiquei também impactada pelo modo como as alunas coloriram o barbante que emoldurava o círculo: todas juntas, num movimento sincrônico, remetendo a um fazer ritualístico ao estabelecerem um contato coletivo com a narrativa visual por elas criada:



Por que um círculo? O que estariam, essas alunas, buscando por meio da criação daquele círculo? Buscavam pelo centro, pelo equilíbrio, por recompor a inteireza, integrar algo dentro de si mesmas? (OSTETTO, 2006, p.175) O círculo teria atuado como um princípio unificador e integrador de processos psíquicos vividos por suas criadoras, iluminando, reunindo, focando imagens, sentimentos, anseios?

Considerando que o grupo era composto por alunas que cursavam o último semestre da formação universitária, indaguei, ainda, se a imagem do círculo estaria de alguma forma vinculada aos processos de transição desencadeados pelo término da graduação. As alunas estariam procurando se fortalecer para a mudança de vida que se aproximava?

Reconheci a origem destas questões na minha própria identificação com o círculo e com o sentido que fui atribuindo a ele: a procura de

fortalecimento para viver a transição e com ela a mudança de vida. A possibilidade do ego ter sido socorrido pela emergência do símbolo contido na imagem do círculo. Enfim, um processo de produção e convivência com símbolos semelhante ao que vivi ao vislumbrar – na subida íngreme que a formiga se aventurava a realizar – um convite para que eu também me colocasse a caminho, percorrendo a travessia entre dois mundos: do mundo da atriz e educadora para o mundo da pesquisadora.

Pareceu-me que a emergência do símbolo do círculo veio ao encontro de uma necessidade de integração e fortalecimento, uma vez que o processo de finalização da graduação poderia estar trazendo, às alunas, desorientação, insegurança, receio do novo, de transformações. Sentimentos, talvez, ainda desconhecidos, pois como escreveu Jaffé (2002), referindo-se aos estudos e escritos de Jung, “o símbolo autêntico só aparece quando há necessidade de expressar aquilo que o pensamento não consegue formular ou que é apenas adivinhado ou pressentido” (p.249).

Eu havia me identificado com o círculo e atribuído a ele um sentido de força e de possibilidade de fortalecimento para a travessia que o término da graduação poderia estar representando para aquelas alunas: de universitárias para profissionais, de alunas para educadoras, da adolescência para a vida adulta. Identificara-me, portanto, com o sentido de proteção também atribuído à simbologia do círculo:

Em sua qualidade de forma envolvente, qual circuito fechado, o círculo é um símbolo de proteção, de uma proteção assegurada dentro de seus limites. Daí a utilização mágica do círculo, como o cordão de defesa ao redor das cidades, ao redor dos túmulos, a fim de impedir a penetração dos inimigos, das almas errantes, dos demônios. Há lutadores que costumam traçar um círculo em volta de

seu corpo, antes de travar o combate (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.254).

Para mim as alunas, ao modo dos lutadores, estavam se preparando para o combate e juntas criaram o seu círculo protetor. Mas essa era uma identificação minha, criada pela minha consciência, uma vez que “depende da atitude da consciência que observa se alguma coisa é um símbolo ou não” (JUNG, 2009, par.907, p. 445). Encontrava-me, portanto, num impasse: aquele círculo teria se configurado como um símbolo para uma ou mais alunas do grupo? Haveria ou não alguma correlação entre o círculo e possíveis processos de transição desencadeados pelo término da graduação? O círculo teria se apresentado como possibilidade de proteção e fortalecimento?

Passei, então, a procurar por indícios que me auxiliassem a identificar a manifestação do símbolo e sua atuação junto às alunas daquele grupo. E, para tanto, busquei por relações entre aquela narrativa visual, criada no primeiro dia de aula, e o processo vivido por suas criadoras durante o semestre.

Selecionei as reflexões sobre a disciplina produzidas pelas alunas que criaram o círculo, procurando reaproximar-me da forma como construíram sentidos acerca do processo vivido. E, ao refletir sobre esse material, deparei-me com indícios de um movimento intenso de expectativa, dor, medo, preparação para a mudança de vida e para a despedida prenunciadas pelo último semestre da graduação:



Li a maneira como a frase “O Começo do Fim” foi escrita como uma alusão a uma forma circular, indicando uma possível aproximação da aluna com o círculo criado na primeira aula. Essas palavras aparecem na primeira página da sua reflexão, sendo depois retomadas na segunda página em que explicita como estava se relacionando com aquele “Começo do Fim”:

"O começo do fim..."

Último semestre...

Dúvidas,

Angústias,

medos

Incertezas

Antas...

E então o que eu quero é aproveitar cada segundo... aproveitar a companhia das melhores pessoas que eu conheci na vida, o melhor de mim, encarar o teatro mais uma vez sem saber ao certo o que de tem a me dizer na minha vida...

"Acho que não sei quem sou
só sei do que não gosto..."

E quase 4 anos se passaram...

07.08.2007

Essa aluna havia participado de um grupo de teatro e estava, como escreveu: “encarando o teatro mais uma vez”, justamente quando seu desejo era o de “aproveitar cada segundo... aproveitar a companhia das melhores pessoas que conheci na vida, o melhor de mim”. A forma como explicita seus sentimentos em relação ao último semestre do curso me levou a atribuir um novo significado à primeira página da sua reflexão.

A frase “O Começo do Fim” dentro de um palco semiaberto com cortinas vermelhas pareceu-me, então, um indício de que o processo com a linguagem teatral pode ter ajudado a aluna a vivenciar e, talvez, elaborar um momento de passagem e de despedida, para ela, bastante significativo. As atividades teatrais e, também, de rememoração podem ter contribuído para que pensamentos e sentimentos – acerca da finalização e despedida de uma etapa de sua vida – ganhassem maior vazão, espaço, possibilidades...

A aluna finaliza a reflexão com um balanço de sua vida universitária, indicando mais uma vez o quanto o término da graduação a mobilizava:

2004

Disciplinas de 4h
por dia !!!

Novas amigas!

Casa nova...

Lia na EMEI!!!

FESTAS...

E uma decisãõ a tomar...

Estudar na turma da noite...

Re-conhecer pessoas...

Procurar de seleções para um
novo Estágio...

FESTAS...

Selecionada para o Estágio!

E a volta para o vespertino!

... Uma perda inexplicável...

Comissões de Formatura!

RE-CONHECENDO pessoas!!!

Curso Livre de Teatro!!

Novas amigas!!!

TRIO!

FESTAS...

1º Congresso Nacional...

Estréia !!!!!

Educações Médica!

Amigas!!!

É o trio vira quinteto!

2º Congresso Nacional!!!

FESTAS, FESTAS E + FESTAS...

... Formatura!

2005

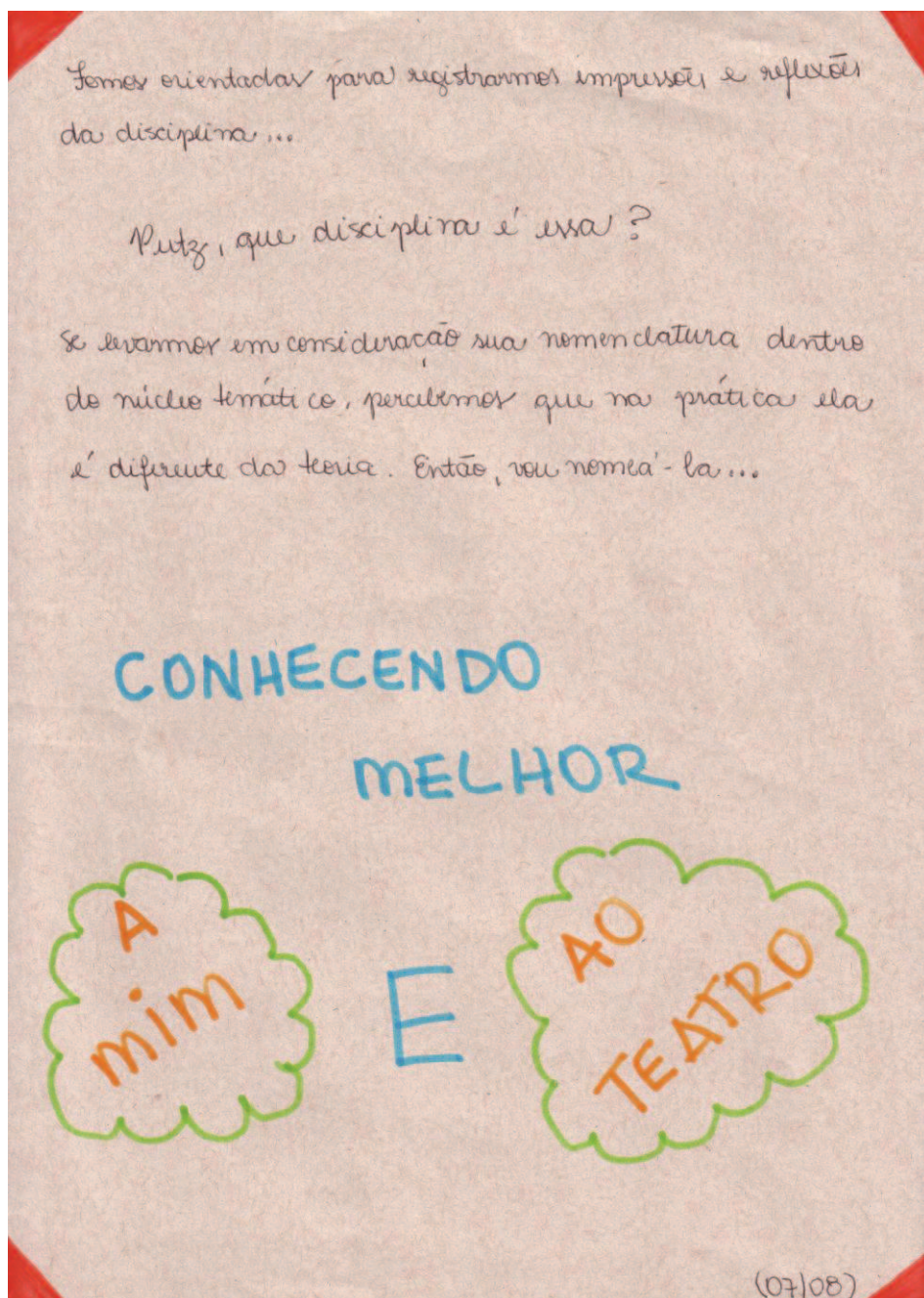
2006

2007

SADDADE !!!

A reflexão produzida por outra aluna apresenta-se similar a anterior: a cortina vermelha, o palco semiaberto, as indagações sobre o futuro.

Na primeira página da sua reflexão a aluna já indica a possibilidade de autoconhecimento com a qual se deparou ao vivenciar as atividades da disciplina:



Identifico a forma como essa aluna nomeou a disciplina, “Conhecendo melhor a mim e ao teatro”, como um indício das aulas terem representado para ela uma possibilidade de contato com questões que a mobilizavam, desvelando percepções e sensações sobre si mesma ao vivenciar um conhecimento – o teatro – que se constitui, também, como possibilidade de autoconhecimento, suscitado pelo próprio ato criativo:

Existe uma senda muito particular no processo da aprendizagem humana que possibilita uma experiência de auto-investigação do indivíduo, cuja proposta não se situa na área da terapia, mas sim no domínio do *laboratório dramático teatral*, e que tem nos jogos, nas improvisações, em exercícios específicos e na atitude reflexiva o seu centro de gravidade (JANUZELLI, 1992, p.7).

Essa mesma aluna, também, explicita seus sentimentos em relação ao último semestre do curso. E, mostra, assim como sua amiga de grupo, o quanto o término da graduação era um tema daquele momento da sua vida:

Cortinas vermelhas
sendo fechadas...

É o fim de mais um

ESPECTÁCULO!!!

mais uma fase da minha
vida, outra página virada!

Que venham novas cenas, novos
personagens, novos cenários, novos figu-
rines, novos diretores, novos atores...

Enfim... **NOVOS**

SENTIMENTOS!!!

Iniciei a análise dessas reflexões procurando por indícios do círculo ter se configurado como um símbolo para uma ou mais alunas do grupo. E, também, por indícios desse símbolo ter se apresentado à consciência como possibilidade de proteção e fortalecimento para a travessia que o término da graduação poderia estar representando para elas. Até aqui as reflexões analisadas indicaram que a finalização e a despedida da vida universitária, assim como as implicações por elas causadas, configuraram-se como temas mobilizadores para duas das alunas do grupo, indicando, ainda, que as práticas teatrais podem ter favorecido a mobilização e a elaboração desses temas.

Detenho-me, agora, em mais duas reflexões. Nessas o círculo foi retomado, inserindo-se no modo como suas autoras construíram sentidos acerca do processo vivido durante a disciplina:



Essa imagem é a primeira página do caderno elaborado pela aluna para abrigar suas reflexões acerca da disciplina. As fitas fazem alusão à dinâmica, à teia construída pelos fios do barbante durante a verbalização dos desejos e não-desejos. Próximo ao círculo, as palavras: “eu desejo”. O círculo do caderno, preenchido com papéis coloridos – substituindo os retalhos de tecido do amuleto original – e circundado por um pedaço de barbante, assemelha-se ao círculo produzido em grupo.



Entretanto há algo a mais no círculo do caderno. Pedacinhos de papéis coloridos estão distribuídos em torno de um centro nitidamente demarcado por um pedaço de papel amarelo. Na imagem original é possível a identificação de um centro, considerando a existência de uma semente vermelha colocada em meio aos retalhos de tecido. Essa semente encontra-se no centro do círculo. No entanto, não é tão perceptível quanto o centro da imagem reproduzida no caderno, o que me levou a pensar na possibilidade da aluna, ao recriar o seu próprio círculo, ter interagido de forma diferenciada e mais significativa com o centro da imagem produzida.

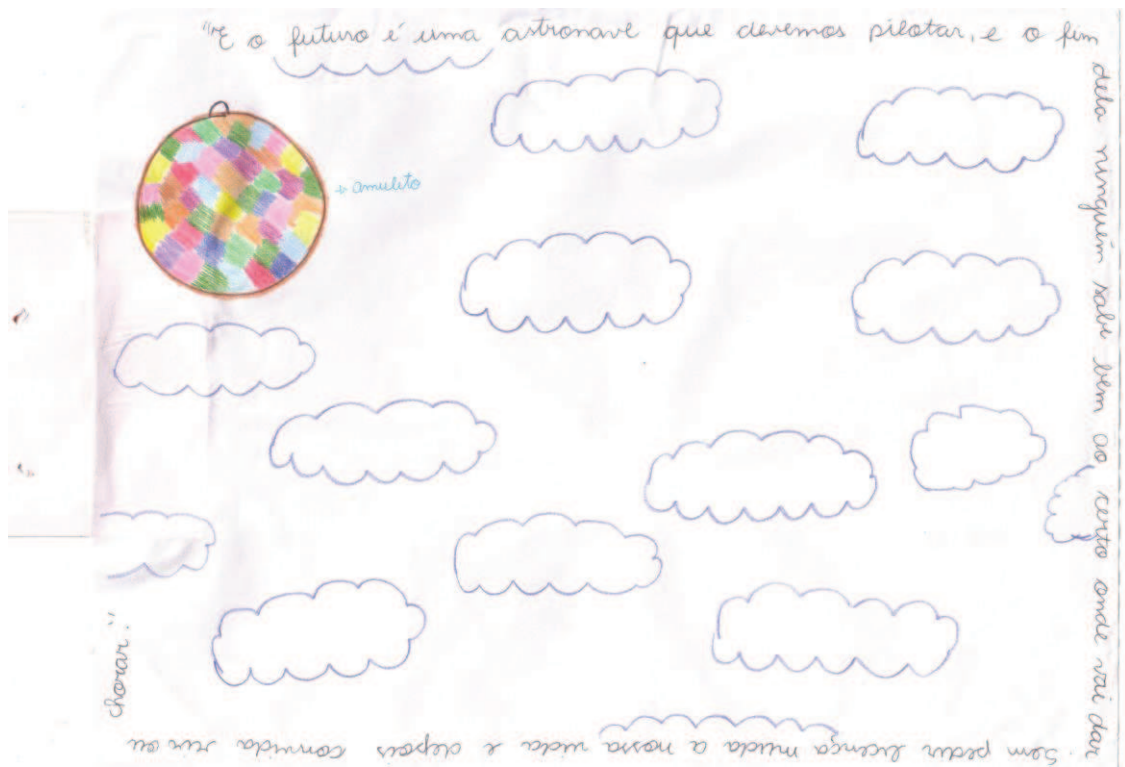


A existência de um centro bem demarcado tem uma importante implicação simbólica, remetendo à imagem da mandala, “palavra sânscrita que significa “círculo mágico” (SAMUELS, 1988, p.124). Jung (2001), no livro *O segredo da Flor de Ouro*, escreve sobre a mandala, seu simbolismo e atuação:

De acordo com a concepção oriental, o simbolismo mandálico não é apenas expressão, mas também atuação. Ele atua sobre seu próprio autor. (...) A meta evidente da imagem é traçar um “sulcus primigenius”, um sulco mágico em redor do centro, que é o templo ou *temenos* (área sagrada) da personalidade mais íntima, a fim de evitar uma possível “efluxão” (p.40).

A palavra *efluxão*, entendida na sua acepção literal como “eliminação de embrião, em geral despercebida, nos primeiros dias da gravidez” (FERREIRA, p.620) é associada pelo autor à personalidade que assim como um embrião pode sofrer rupturas em seu processo vital, necessitando de constantes amparos especialmente em situações de mudanças externas ou desvios de rotas da vida.

Refletindo sobre a maneira como a aluna representou plasticamente o círculo em seu caderno percebo indícios da ressignificação da imagem construída coletivamente. Ao retomar essa imagem ampliando o seu centro a aluna pode ter, em alguma medida, vivenciado o simbolismo da mandala, que “não é apenas expressão, mas também atuação” (JUNG, 2001, p.40). Ao criar suas formas, a aluna pode ter sido “potencialmente tocada pela força do símbolo” (OSTETTO, 2006, p. 166), estabelecendo-se uma “conexão com o seu próprio centro [psíquico], suscitando uma experiência psicológica libertadora” (*idem*).



Estas duas últimas imagens são a primeira e a última página do caderno de uma outra aluna e trazem um dado novo: a retomada do círculo em dois momentos da reflexão. O círculo mostra-se como início e fim e sua permanência é significativa. Outro dado importante é o fato do círculo aparecer junto ao trecho da música *Aquarela*²⁰, em que o futuro é representado na sua condição de portador de mudanças nem sempre esperadas ou desejadas: mais uma vez o futuro, a mudança, a finalização de uma etapa da vida se fazem presentes. Aqui, círculo, travessia, mudança, transformação se unem, possibilitando-me traçar um paralelo entre a narrativa visual autobiográfica criada na primeira aula da disciplina e o processo de produção e convivência com símbolos.

O círculo produzido em grupo e retomado pelas alunas em suas reflexões individuais sobre a disciplina pode ter agido, neste contexto, como um símbolo, engendrado pela psique inconsciente e portador da mensagem que o ego precisava para se reestruturar e viver a travessia. Um símbolo produzido junto à verbalização de desejos e não-desejos e à criação de uma narrativa visual autobiográfica portadora de sentimentos e questionamentos referentes à disciplina e a outros aspectos da vida.

As reflexões das alunas trazem indícios de que o símbolo permaneceu, acompanhou-as durante os últimos meses de uma fase importante de suas vidas, potencializando ressignificações e favorecendo outras percepções sobre suas emoções e vivências. Essas percepções, por sua vez, ganharam novos contornos já que desprendidas da hegemonia do conhecido e do estabelecido pelos processos conscientes.

²⁰ Música de Toquinho; Vinicius de Moraes; M. Fabrizio e G. Morra.

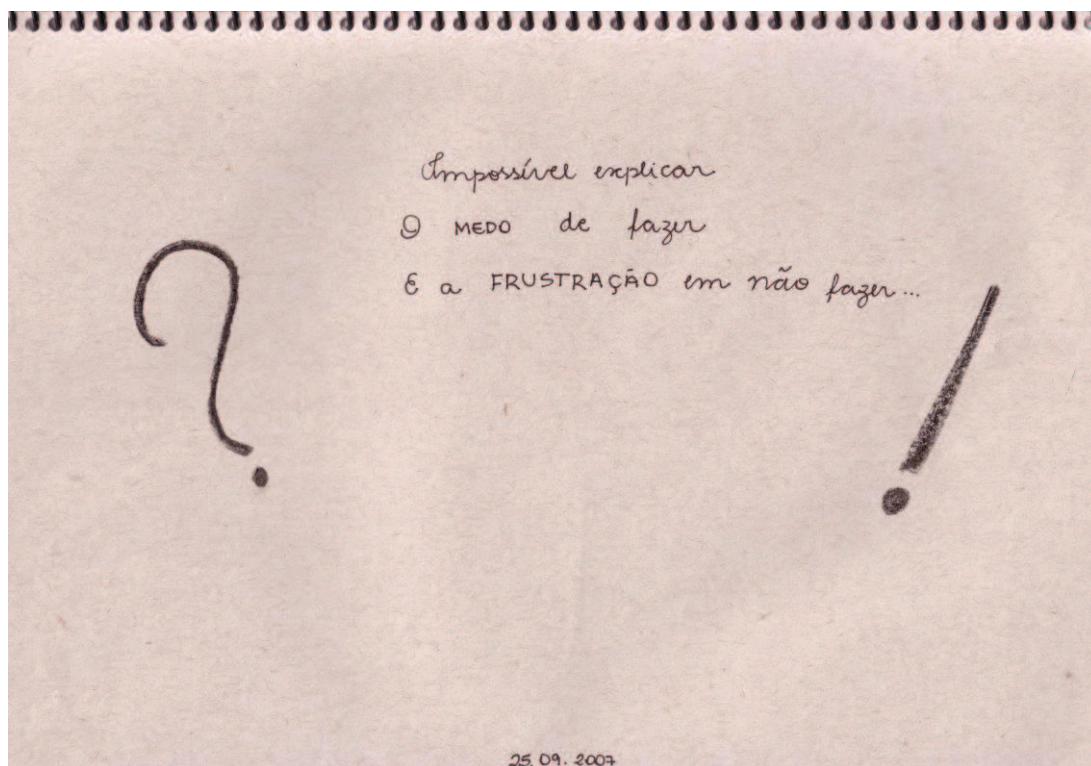
3.3. Narrativa Cênica Autobiográfica

Passo agora à análise da proposta de rememoração e de criação de narrativas cênicas autobiográficas. Essa atividade aconteceu após os jogos e as improvisações teatrais realizadas durante as primeiras semanas da prática de formação. Pedi às alunas que trouxessem para aula objetos que representassem três fases de suas vidas – infância, adolescência e idade adulta. Pedi, também, para que cada uma escrevesse sobre a história de seus objetos e para que depois, em pequenos grupos, criassem cenas a partir dos objetos e suas histórias.

A formação dos grupos foi realizada pela turma e, como ocorreu em muitas das aulas, as alunas que criaram o amuleto em forma de círculo se mantiveram unidas. Mas como era um grupo numeroso sugeri que uma delas realizasse a atividade com um grupo menor. Recordo de ter percebido, já naquele momento, que esse não foi um movimento simples para elas, porém, acataram minha sugestão e uma das alunas criou e apresentou a cena com colegas de turma e não com suas amigas. Esse acontecimento, embora bastante comum em práticas de trabalho coletivo em que a formação de grupos é constantemente refeita, trouxe implicações para a criação das narrativas cênicas e, também, para o modo com as alunas significaram essa proposta.

No dia em que sugeri a dissolução do “grupo do círculo” tudo pareceu ter sido resolvido, mas a cena desse grupo não foi criada. Conversei com as alunas e na tentativa de que não se sentissem muito constrangidas disse-lhes que isso não era um problema e nem as prejudicaria. Ressaltei, ainda, que tinham participado de outras atividades e teriam a oportunidade de criar outras cenas até o final da disciplina.

Entretanto, suas reflexões mostram a decepção e os muitos sentimentos trazidos pela falta da concretização de um processo. Apresento a seguir partes das reflexões de duas alunas desse grupo, sendo as duas últimas imagens partes da reflexão de uma mesma aluna.



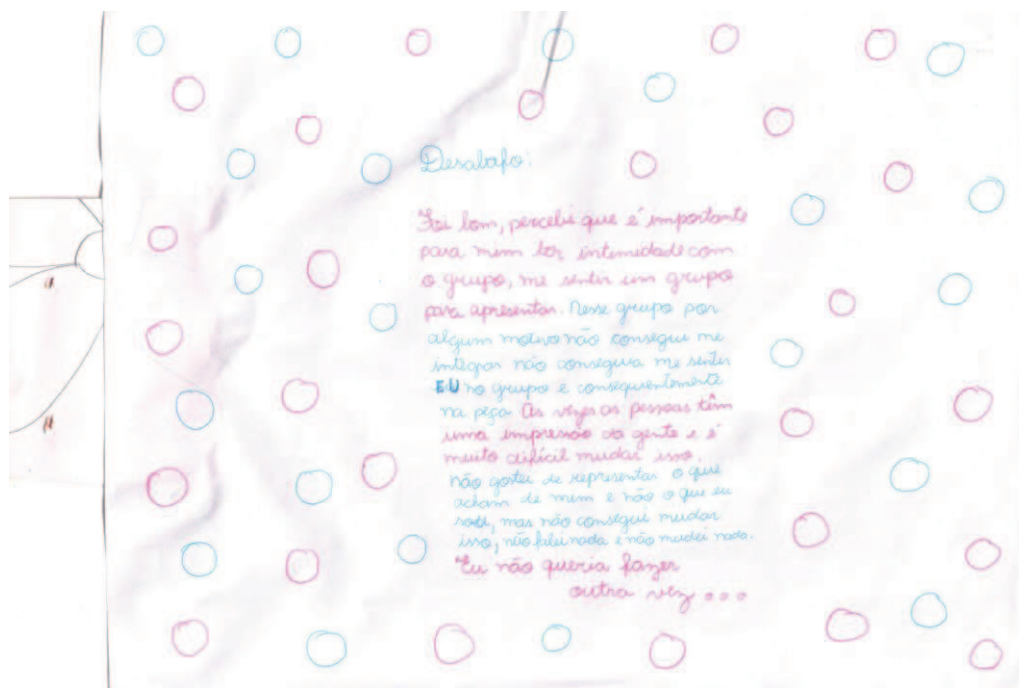
A proposta
 dessa aula de trazer
 os dptos foi muito legal.
 por me ter ficado realmente
 com significativas. No meu grupo usamos
 os dptos da rádio, que eram um trem de
 brinquedo, um dpto de máquina fotográfica
 com mesmo dpto também significados
 muito diferentes para cada grupo. Encaixado
 atrás de mim os dptos
 por cada dpto sobre cada dpto
 conhecemos uma da nós, que acabaram
 a fazer várias tentativas de no entanto, não
 repetidas para o futuro. Não sabemos nem
 nenhuma uma, por pensar que não sabemos
 dia e nada conseguimos que a proposta não
 a "ruim de dentro", espontaneamente
 refletir e não sei...



Considerando que a amizade que as unia era um fator aglutinador e fortalecedor para as atribuições daquele momento de suas vidas – em que se preparavam para a despedida e para a transição prenunciadas pelo final da graduação – a dissolução do grupo pode ter influenciado o fato dessas alunas não terem criado a cena a partir dos objetos. Porém, além da dissolução do grupo a própria natureza da atividade, que propunha a rememoração e encenação da partes da vida, pode, também, ter gerado dificuldades. Uma das alunas desse grupo não escreveu sobre seus objetos, entregando-me sua folha em branco e outra aluna questionou, em sua reflexão, sobre o que e o quanto queria revelar de sua vida:



Houve, ainda, mais um desdobramento da dissolução do “grupo do círculo”: o fato da aluna que mudou de grupo não ter se sentido bem ao realizar a cena com suas colegas. Foi justamente a elas que propus a reapresentação da cena uma vez que não se mostraram satisfeitas com o resultado da primeira apresentação. Minha proposta foi aceita, mas não pela aluna do “grupo do círculo” que optou por não reapresentar sendo então substituída por uma colega. Em sua reflexão ela encontrou espaço para dizer desse incômodo. Bem no finalzinho de uma das páginas, escreveu: “PS: Foi estranho fazer grupo com a Cris e a Marta”²¹. E, na página seguinte explicitou os seus sentimentos:



²¹ Todos os nomes utilizados são fictícios, por isso não coloquei nesta parte do texto a reflexão mencionada.

Em seu “Desabafo”, cercado por muitos círculos, explica o porquê de não ter se sentido bem ao realizar a cena e ressalta o que aprendeu com essa experiência: “percebi que é importante para mim ter intimidade com o grupo, me sentir um grupo para apresentar”. E, também, sintetiza os motivos que a levaram a decidir por não participar da reapresentação da cena: “Não gostei de representar o que acham de mim e não o que eu sou, mas não consegui mudar isso, não falei nada e não mudei nada. Eu não queria fazer outra vez...”.

Novamente as reflexões das alunas abrem possibilidades para o processo investigativo. Por meio delas pude reconstruir o contexto e a forma como as alunas que criaram a narrativa visual, já analisada, vivenciaram e ressignificaram a criação e a não-criação da narrativa cênica autobiográfica, ampliando, assim, minha forma de compreender ambas as propostas.

Essa compreensão possibilitou-me, ainda, perceber que ao desmontar o “grupo do círculo” – agindo de acordo com a já naturalizada ideia da importância de proporcionarmos atividades coletivas em que os alunos possam trabalhar e produzir em grupos sempre novos e diversos – posso ter rompido um processo muito sutil, de difícil percepção, mas fundamental. Um processo vivido, talvez, de forma mais intensa pelas alunas que criaram o amuleto em forma de círculo, mas, certamente, presente na forma como cada aluna daquela turma relacionava-se com o fato de estar, naquele semestre, vivendo os últimos momentos da condição de aluna universitária para a condição de professora.

Atribuo a essa percepção um valor muito especial, pois, para além das conquistas investigativas e conceituais advindas das análises e dos estudos realizados nesta pesquisa, ampliei minhas referências e

possibilidades como educadora. Sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo (condição da criação teatral), sei, agora, da importância de estar atenta às palavras, imagens, silêncios, indecisões dos alunos que, apesar da intensidade, podem passar despercebidos pelo educador.

Passo, agora, à discussão da narrativa cênica escolhida como material de análise. Apresento a seguir um roteiro desta narrativa por mim elaborado a partir da gravação em vídeo que realizei no dia em que ela foi rerepresentada:

Narrativa Cênica Autobiográfica: roteiro

Cenário: três ambientes formados por cadeiras cobertas com tecido. Sonoplastia: são utilizadas três músicas na intenção de marcar o tempo da infância, adolescência e idade adulta. A cena é realizada por três atrizes que interpretam as personagens femininas: **A, B e C**

(Inicia com as personagens no primeiro ambiente. Está tocando uma música instrumental: cantiga de roda. Antes da fala de **B** a música para)

B (levantando-se): Mãe, acho que eu vou ler meu gibi novo.

A: Está bem filha.

(**C** vem para frente das cadeiras onde A e B estão sentadas)

A: Aninha, cuidado com a minha saia.

C: Pode deixar.

(**C** pega o novelo de lã do chão, brinca com ele, vai desenrolando um pedaço da lã e andando na direção do outro ambiente que fica no meio do espaço cênico. Em frente às cadeiras desse segundo ambiente tem uma flor. **C** vê a flor e se interessa por ela, joga o novelo de lã e pega a flor. Olha atentamente para a flor e deixa de gesticular como uma criança. **A** e **B** vão se encaminhando para as cadeiras do segundo ambiente. **C** também se aproxima das cadeiras ainda relacionando-se com a flor. **A** senta-se e pega um caderno enquanto **B** arruma uma mochila. **C** entrega a flor para **A**)

C: É para você!

(Começa outra música: rock brasileiro. **C** enrola a saia encurtando-a e depois arruma os cabelos e faz gestos como se estivesse olhando para um espelho e passando batom).

B: Depois da aula eu vou acampar.

A: Você já falou para a mamãe?

B: Já, já avisei.

A: Eu vou ficar aqui, ficar em casa, estou precisando ficar um pouco sozinha.

C: Eu que não sou boba de perder o final de semana, já está

tudo acertado para a balada de hoje, de amanhã e de depois de amanhã também.

(**B** vai caminhado em direção ao terceiro ambiente e tropeça em um tijolo, olha para o chão e pega o novelo de lã que está ao lado do tijolo. Olha para o primeiro ambiente, depois para o terceiro e joga o novelo na direção do terceiro. Começa a tocar uma música caribenha. **B** coloca a mochila no chão, tira uma boneca de dentro da mochila e vai sentar nas cadeiras do terceiro ambiente. **A** – também com uma boneca no colo, embalando-a como se fosse um bebê – senta-se ao lado de **B**. A música para e **C** procura algo, acha um molho de chaves nas cadeiras do segundo ambiente, olha para o primeiro e segundo ambientes, vai se dirigindo ao terceiro, para perto do tijolo e anda para trás se distanciando dele, balança as chaves)

B (dirigindo-se à **C**): Você não vem?

C: Eu estou com a chave aqui comigo, mas eu não sei se eu quero ir.

FIM

As alunas dividiram o espaço cênico em três partes demarcadas por cadeiras cobertas com tecidos de cores diferentes e, num movimento cronológico, transitaram por esses espaços que ali representavam a infância, a adolescência e a idade adulta. As personagens estiveram

juntas nos dois primeiros espaços, relacionando-se com seus respectivos objetos e realizando as transições, também, a partir desses objetos. Entretanto, na passagem da adolescência para a idade adulta uma das personagens tem dúvidas e para. Já estava com a chave (objeto que para a aluna que o escolheu representa sua idade adulta), mas não sabia se queria fazer a passagem, deixando a adolescência para trás e assumindo a vida adulta - representada pelas outras personagens pela maternidade, já que ambas embalam seus “filhos”.

A cena conduziu-me novamente ao tema das transições, levando-me a questionar se ela, assim como a narrativa visual, portava indícios de processos de transição. Questione-me, também, se essa cena poderia ser interpretada como mais uma possibilidade de vivência e possível elaboração de sentimentos relacionados à despedida e à finalização de uma etapa da vida.

Essa foi a minha primeira interpretação e esteve totalmente relacionada ao fato da aluna do “grupo do círculo” ter trazido o chaveiro (usado na cena como chave) como um objeto para representar sua idade adulta e, também, ao fato dessa aluna ter interpretado, na primeira vez que a cena foi apresentada, a personagem que não chega a realizar a última transição. Porém ela não disse, em momento algum da disciplina, que se via como uma adolescente. Ao contrário, trouxe o chaveiro como um símbolo da sua vida adulta, como ela mesma registrou durante a aula em que foi proposto que escrevessem sobre os objetos escolhidos e suas histórias:

Chaveiro – adulta:

Esse chaveiro está comigo em todos os lugares que eu vou, é alguma coisa que eu nunca esqueço e quando olho para

ele consigo lembrar das pessoas que são importantes para mim nessa fase da vida. Ele representa minha vida adulta em Campinas (registro escrito, 18/09/2007).

Em suas palavras há ainda outro elemento, seu objeto era um chaveiro, livremente transformado em chave durante a criação e a encenação. O chaveiro foi substituído por chave assim como outros objetos foram substituídos ou transformados, pois essa possibilidade de transformação é inerente à linguagem da arte e em nenhum momento ela foi desestimulada. Procurei enfatizar, durante as aulas, o quanto a transformação do rememorado e a invenção de histórias e situações eram bem vindas na criação das narrativas poéticas autobiográficas. Procurei, também, pontuar sobre a multiplicidade de interpretações que cada história rememorada trazia e como essa multiplicidade poderia ganhar maior visibilidade se as memórias fossem tomadas como matéria de criação.

Essa minha primeira interpretação da cena como uma metáfora das transições da vida e também dos temores que essas transições podem nos causar, não foi um erro. O erro aconteceria se passasse a entender essa interpretação como a única possível, ou ainda, se associasse os processos de transição trazidos pela cena aos sentimentos de suas criadoras de forma categórica, desconsiderando, assim, a própria natureza da arte, pois, se “com arte não se constrói certezas” (GAMBINI, 2010, p. 158), também não se procura por elas.

Trouxe esta questão da multiplicidade de interpretações – expondo o que, como expectadora da cena, fui (des)construindo ao fluí-la e tomá-la como objeto de reflexão – por esta ter sido uma questão muito importante durante a discussão que realizamos após a reapresentação dessa narrativa cênica. Essa discussão ampliou nosso entendimento em

relação aos símbolos e sua atuação, por meio dela tangenciamos a “gama de associações”, apontada por Kast (1997) como “parte da essência do símbolo” (p.27), pois como escreveu esta autora:

Símbolos são categorias de condensação: uma gama de associações está atada a um símbolo, para nossa necessidade de clareza, um aborrecimento, para nossa necessidade de mistério e sentido, uma mina de ouro (*idem*).

A seguir retomo a cena e trago algumas das falas do debate realizado após a sua reapresentação. Esse debate não contou com a participação das alunas que criaram o círculo, pois faltaram à aula por estarem envolvidas com trabalhos de outras disciplinas.

A cena termina com um diálogo síntese de toda a sua estrutura:

B (dirigindo-se à **C**): Você não vem?

C: Eu estou com a chave aqui comigo, mas eu não sei se eu quero ir.

Esse diálogo suscita a ideia de que vivemos diferentes etapas em nossa vida, que cada uma delas tem a sua própria natureza, traz transformações e que nem sempre as transições ocorrem sem dor, indecisões, perdas. Essa ideia já estava contida na estrutura da cena desde a primeira encenação, mas a partir da reelaboração feita pelas atrizes e, também, pelo cuidado que tiveram, realizando a reapresentação mais atentas aos detalhes e as ações de cada personagem, ela tornou-se mais visível. E, essa visibilidade foi notada pelas alunas da plateia, ampliando suas possibilidades de construir sentidos acerca dos objetos e suas simbologias. Transcrevo trechos de suas falas:

Parece que vocês quiseram mostrar uns momentos de família, que a gente está em casa, cada um fazendo alguma coisa, mas todo mundo junto.

Cada cor ali foi um ambiente.

Além de um ambiente, cada cor representava uma fase diferente.

Acho que ficou mais claro também porque vocês deixaram evidentes os momentos de indecisão, de olhar para as coisas, de pegar o novelo e jogar. Então, a gente entende que [a personagem] jogou o novelo e foi para outra etapa da vida. Também ficou mais evidente a indecisão dela [personagem C] no final da cena.

Pensando na outra vez que vocês apresentaram e nessa vez, é a mesma coisa, mas os símbolos ficaram mais claros. Antes eu tinha compreendido os três ambientes, as três fases e uma passagem entre elas, mas acho que agora a questão dos símbolos ficou mais clara para mim, o novelo, o tijolo, a chave.

Esses detalhes percebidos e verbalizados pelas alunas deflagram que houve, na reelaboração e reapresentação da cena, um melhor aproveitamento de elementos da linguagem teatral, refinando a qualidade estética e favorecendo sua comunicação com a plateia. Essa comunicação, por sua vez, pode ter potencializado o processo de convivência com os símbolos contidos na cena. Vejamos como esse processo foi por nós tangenciado por meio do debate acerca do símbolo e suas múltiplas possibilidades de interpretação.

Após conversarmos sobre a estrutura da cena e sobre os elementos da linguagem teatral utilizados pelas atrizes, fiz uma pergunta, direcionada a todas as alunas, na intenção de refletirmos sobre a potencialidade formativa das criações cênicas que já haviam realizado. Questionei-as

sobre como se sentiram ao encenar suas próprias memórias:

Gostaria que vocês falassem sobre esse processo de encenar as memórias. Vocês rememoraram histórias de suas vidas a partir dos objetos da infância, adolescência e idade adulta, escreveram sobre elas, contaram para as colegas e depois encenaram, transformaram essas histórias em teatro. Como foi para vocês esse processo?

Quando fiz essa pergunta ainda não havia identificado o processo de produção e convivência com símbolos como uma especificidade das narrativas poéticas autobiográficas. Mas as respostas das alunas trouxeram a possibilidade de discutirmos sobre o símbolo e sobre a gama de associações que ele pode promover (KAST, 1997, p. 27). Essa discussão foi desencadeada pela primeira aluna que expressou o seu modo de vivenciar e compreender o processo de rememorar e encenar o rememorado. A discussão aconteceu, a princípio, entre as duas alunas que criaram a cena que havia acabado de ser reapresentada:

Pensando na experiência aqui [da cena] eu acho que acaba distanciando. Eu me sinto muito mais distante, quando eu estava conversando com elas [com as alunas com quem criou sua cena], era muito o meu sentimento, a minha emoção, mas depois quando vai "costurando", vai se transformando em outra coisa. Eu acho que se transforma, vira menos minha, daí é de todo mundo.

Mas você pega para você também. Aquela lembrança que era sua, que era aquela questão do novelo e de estar do lado da mãe, eu não tinha pensado nisso, mas isso para mim é muito marcante também.

Sim, isso também aconteceu comigo. Eu escrevia muito quando eu era adolescente e quando a Cintia mostrou o diário eu pensei: "nossa! eu também escrevia".

A próxima fala foi da aluna que também apresentou a cena, substituindo a aluna do “grupo do círculo”:

Eu brincava com as saias da minha mãe também. Realmente as lembranças do outro nos remetem às lembranças da gente.

Pedi para que a aluna que falou sobre o distanciamento entre o lembrar e o encenar retomasse seu pensamento e nos contasse mais sobre o que havia sentido. Ela procurou, então, diferenciar a relação que estabeleceu com o momento em que escrevia e socializava as suas histórias e com o momento em que as suas e as histórias das outras alunas de seu grupo foram transubstanciadas em narrativa cênica:

Quando eu estava escrevendo e contando para elas sobre os objetos eu estava com uma carga emocional muito maior, porque era meu aquilo, eu estava contando a minha história. Aqui [referindo-se à cena] não é só minha, então, é diferente a relação que eu tenho com isso aqui [cena], da relação que eu tinha com aquilo lá [objetos e suas histórias], que era só meu.

Após esta fala, uma espectadora da cena explicou sobre como compreendia o processo de distanciamento sentido pela colega:

Eu penso que você acaba transformando no teatro, na dança, nas outras artes uma coisa que é sua, num símbolo que vai dar outro significado para todas as pessoas que observarem aquele símbolo. Acaba saindo do pessoal mesmo porque vira um símbolo. De repente, aquele novelo de lã ali e uma criança fazendo tricô com a mãe, para mim também faz sentido. Escrever, muito adolescente escreve diário...

A fala desta aluna nos remeteu ao universo dos símbolos e de suas potencialidades. E, embora eu não estivesse atenta naquele momento às implicações que a convivência com os símbolos poderiam trazer ao trabalho de formação vivido com aquele grupo, tanto a cena, quanto a discussão por ela desencadeada, trazem indícios dessa convivência.

Transcrevo a seguir a fala da última aluna que se pronunciou durante nossa discussão. Esta aluna foi quem sugeriu a reapresentação da cena, alegando não tê-la compreendido.

Depois que todo mundo falou eu entendi melhor, aí veio uma imagem na minha cabeça: você solta uma flecha e ela faz um trajeto e se transforma em ave. Você direciona para algum lugar, mas ela vai para onde ela quer, porque se transforma em ave. É bem isso o que vocês fazem nessa cena. Vocês soltam uma coisa, mas chega diferente. Não chega como vocês colocaram, cada um transforma isso dentro de si, porque cada um entende de um jeito. Depois da conversa tudo isso ficou muito claro.

Relaciono esta fala a duas importantes questões a serem aqui consideradas. A primeira diz respeito ao papel da palavra no processo de elaboração dos símbolos que emergem de vivências expressivas não-verbais, uma vez que a

palavra permite ir além do que foi vivido (...), participando da criação de um campo específico. Seu uso consiste em enfatizar, reincidir sobre o já expresso, plástica ou corporalmente, mas de uma maneira nova. O que foi vivenciado encontra-se em busca de sua nomeação, da palavra adequada, a qual permitirá sua melhor integração à consciência (FREITAS, 1995, p.163).

Sua fala, amplamente embasada no que ouviu das colegas, traz indícios do seu reencontro com o processo vivido enquanto espectadora

da cena. Ao nos contar de sua compreensão trouxe para si, e para quem a ouvia, a possibilidade de ultrapassar o vivido e integrar à consciência aspectos desse vivido (*idem*).

A segunda questão refere-se aos símbolos que permearam grande parte da cena. “Sinal visível de uma realidade invisível” (KAST, 1997, p.19), símbolos são reconhecíveis por sua dimensão sócio-cultural e histórica, mas, enraizados em arquétipos (FREITAS, 2005a, p.65) portam o inapreensível, a forma virtual arquetípica que traz o novo e depende da vida consciente para se transformar em ave e alçar voo.

Durante a discussão algumas alunas disseram de suas identificações com os objetos da cena, pois, estes as faziam pensar em suas próprias histórias, comunicavam-se com elas. Como bem disse a aluna, no trecho acima, a flecha foi lançada e se transformou em ave quando a plateia, ao se deixar tocar emocionalmente pelos objetos e pelas histórias do palco, percebeu-os como símbolos.

Assim como ocorreu com a análise da narrativa visual, identifiquei indícios da produção e convivência com símbolos junto aos processos de criação, apresentação e discussão da narrativa cênica autobiográfica analisada. Símbolos foram produzidos, potencializando a atualização de arquétipos e, conseqüentemente, o processo de ampliação e transformação da consciência das pessoas que criaram e apresentaram a cena e, também, das que puderam assistir e discutir sobre sua estrutura e elaboração.

Esse processo de ampliação e transformação está intimamente relacionado à passagem da estrutura virtual do arquétipo para sua condição de imagem arquetípica, podendo, assim, ser incorporada pelo ego. Essa imagem arquetípica é o símbolo que uma vez incorporado pode

vir a enriquecer a atuação da consciência, trazendo modificações às nossas condutas, pensamentos e sentimentos relacionados a diferentes aspectos de nossa vida.

Mediante um contato mais efetivo e significativo com o processo de produção simbólica ampliam-se as possibilidades da consciência se expandir e atuar de forma diferenciada. Identifico na ampliação dessas possibilidades um importante elo de ligação entre o processo de criação, apresentação e discussão das narrativas poéticas autobiográficas e as práticas autorreflexivas no âmbito da formação de educadores.

Apresento e reflito a seguir sobre esse elo de ligação, procurando detalhar o processo de ampliação e transformação da consciência e suas possíveis implicações no exercício autobiográfico de educadores em formação.

3.4. Narrativas poéticas autobiográficas e formação de educadores: implicações

Para iniciar essa reflexão parto dos aspectos ontológicos e epistemológicos da Psicologia Analítica de Carl G. Jung:

O paradigma junguiano baseia-se em uma concepção ontológica de mundo e de ser humano como uma totalidade que compreende consciente e inconsciente. Do ponto de vista epistemológico, o conhecimento e o autoconhecimento são considerados como indissociáveis e a proposta epistemológica básica da Psicologia Analítica é viabilizar o conhecimento do inconsciente (PENNA, 2007, p.128).

Destaco, entre estes aspectos, a indissociabilidade entre

conhecimento e autoconhecimento uma vez que a compreendo como um conceito também essencial às práticas de investigação-formação pautadas no exercício autobiográfico. Entretanto, para a Psicologia Analítica conhecer e (auto)conhecer estabelecem-se junto à sua proposta básica de “viabilizar o conhecimento do inconsciente” (*idem*).

O ato de narrar-se, em atividades formativas, constitui-se como uma possibilidade de conhecimento de si, do outro, do cotidiano... (SOUZA, 2006b, p.168) e se configura como um “exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (*idem*, p.14). Ao unir a dimensão autorreflexiva deste ato à possibilidade de integrarmos ao consciente, por meio de vivências simbólicas, conteúdos do inconsciente, podemos favorecer a tomada de consciência do que ainda não conhecemos, mas que traz implicações à forma como atribuímos valores, vivenciamos e tecemos relações com as pessoas e os acontecimentos da nossa vida.

Esse processo de integração interfere, também, nas formas pelas quais construímos conhecimento e autoconhecimento, trazendo, portanto, implicações à nossa capacidade de “*reflexividade autobiográfica* e a aprendizagem que dela decorre” (PASSEGGI, 2009, p. 148).

Mas, embora consciente e inconsciente encontrem-se destinados ao vínculo e a consequentes interrelações – que por sua vez agem na forma como a psique se (re)organiza e promove o processo de ampliação e transformação da consciência – toda essa dinâmica de interrelações não acontece de forma tranquila e corriqueira. Necessita de ajuda, e, também, de quebra de resistências, pois

como há um século descobriram Freud e Jung, o inconsciente quer tornar-se consciente. (...) Mas a

consciência é por natureza arrogante e auto suficiente, ela se acha dona e controladora de tudo, rejeitando qualquer tipo de interferência proveniente de outras esferas da psique que ela encara como irracionais, caóticas ou simplesmente patológicas. Ora, essa outra dimensão da mente que com ela quer interagir não é nenhum espírito, nenhuma entidade metafísica, mas uma parte nossa, que chamamos de desconhecido ou de inconsciente, e que por querer participar do jogo da percepção e do conhecimento faz das suas todas as noites, maquinando sonhos, ou durante a vigília, tecendo sincronicidades, provocando inspirações, fantasias, atos inesperados. Há sempre um Outro querendo fazer parte daquilo que somos (GAMBINI, 2010, p.153).

A ajuda, portanto, vem do próprio inconsciente, quando este “faz das suas” (*idem*), produzindo símbolos durante o sono ou durante a vigília. Já a quebra de resistência compete a realizações mais concretas que possam agir junto à consciência. Como, por exemplo, a vivência de práticas educativas em que o inconsciente encontre espaço, reconhecimento e condições para se manifestar e participar do indissociável processo de conhecimento e autoconhecimento.

Trazer aos educadores a possibilidade de conviver com os símbolos, constelados a partir de suas histórias de vida e de formação, configura-se como uma prática capaz de acolher e de potencializar o movimento de aproximação entre consciente e inconsciente. O exercício poético autobiográfico pode vir a proporcionar momentos mais silenciosos para o ego, “diminuindo sua velocidade e dando condições para o surgimento de intervalos de tempo entre um pensamento e outro” (GAMBINI, 2008, p.213). Esse ego menos falante e, temporariamente, desprendido da hegemonia do pensamento passa a ter mais condições para reconhecer o empenho do inconsciente em se fazer presente.

Junto a esse movimento de maior quietude pode-se estabelecer o

que Jung, nas palavras de Samuels (1989), concebia como “uma complementaridade ou parceria, na qual as partes mais racionais e lógicas da mente passam a trabalhar sobre um material imaginário bruto” (p.23). Estabelecida essa parceria, esse diálogo mais igualitário entre consciente e inconsciente, potencializa-se a transformação do “imaginário bruto” – ou em outras palavras do arquétipo – em imagem arquetípica, possibilitando ao núcleo criativo do inconsciente a passagem do seu estado de potencialidade para o de atualidade (KAST, 1997, p.7).

Jolande Jacobi (1986), em seu livro *Complexo, Arquétipo e Símbolo: na Psicologia de C. G. Jung*, explicita o caminho de transformação do arquétipo de uma forma virtual para a sua condição de imagem arquetípica ou símbolo:

assim que o conteúdo puramente humano-coletivo do arquétipo – que representa a matéria-prima fornecida pelo inconsciente coletivo – se relaciona com o consciente e o caráter formativo deste, o arquétipo recebe “corpo”, “matéria”, “forma plástica”, etc.; passa (...) a ser apresentável e uma verdadeira *imagem*, uma imagem arquetípica, um símbolo (JACOBI, 1986, p.73).

Essa imagem ou esse símbolo passa, então, a se configurar como uma matéria composta de conteúdos conscientes e inconscientes uma vez que é portadora da forma virtual arquetípica, mas também passível de ser reconhecida pela consciência. O diálogo estaria, assim, prestes a se consumir, conduzindo o processo de ampliação e transformação da consciência e, conseqüentemente, produzindo novas formas do ego estabelecer relações com o conhecimento e a vida. Com explica Freitas (2009):

A cada vivência, símbolos se formam e favorecem a

assimilação de algo novo, o que faz com que o campo da consciência se amplie. E, mais do que meramente ampliar-se quanto às possibilidades expressivas, ele também se transforma, na medida em que o ego, enquanto sua instância central, passa a ser capaz de se relacionar com novos elementos e também é frequentemente desafiado a fazê-lo a partir de maneiras ou perspectivas diferentes (p. 20).

O movimento de ampliação e transformação da consciência nos possibilita, portanto, novos modos de pensar e de agir, novas percepções acerca da vida, dos sentimentos, das relações interpessoais, do conhecimento... Implicando, em última instância, em outros modos de vivenciar o conhecimento de si e do mundo, em outros modos de desempenharmos nossa capacidade de "*reflexividade autobiográfica*" (PASSEGGI, 2009, p.148). Capacidade esta que pode vir a ser redimensionada por meio da vivência de processos de formação docente cujas práticas venham a se estabelecer a partir da proposta de "viabilizar o conhecimento do inconsciente" (PENNA, 2007, p.128), favorecendo a ampliação e transformação da consciência por meio do processo de produção e elaboração simbólica.

Findado o caminho: travessia realizada

Encerro a narrativa deste caminho de investigação-formação, vivenciado, também, como autoinvestigação-autoformação, buscando evidenciar o que de mais significativo pude com ele conhecer e autoconhecer. Um conhecimento construído e construtor de autoconhecimento, podendo, ainda, ser percebido de forma inversa, autoconhecimento que construiu conhecimento. Movimento que me

remete à imagem “da serpente (ou dragão) que morde sua própria cauda: *Oroboros*, que, ao configurar um círculo com o seu movimento sugere a ideia de continuidade, vida e morte, eterno retorno” (OSTETTO, 2006, p.160).

Ao narrar, analisar e refletir sobre as narrativas autobiográficas promovidas e experienciadas fui desvelando o caminho percorrido, tecendo relações, re(construindo) os passos de cada etapa, desde a origem da pesquisa até a sua finalização. E, assim, pude melhor perceber suas tantas trilhas, tropeços e encontros.

Para imprimir formas à formação que propunha aos licenciandos e com eles realizava pautei-me na arte e na reconstrução de memórias. Desejava que a vida e a experiência formativa pudessem ser ressignificadas pelo fazer da poesia e, para tanto, sistematizei propostas de criação e de rememoração. Essas propostas, por sua vez, não foram originalmente pensadas como desencadeadoras de processos de produção de símbolos. Entretanto, esses processos se deram e por meio das ações investigativas foram associados aos elementos das linguagens artísticas, apresentando-se como uma possibilidade formativa das narrativas poéticas autobiográficas.

O fato do processo de produção de símbolos não ter se constituído como um objetivo da prática de formação, sendo identificado somente após o término do trabalho desenvolvido com os três grupos de licenciandos, impediu o desenvolvimento de atividades que pudessem favorecer a elaboração dos símbolos produzidos pelas narrativas. Nesse sentido evitei o uso da palavra elaboração, utilizando-me do termo convivência. Entretanto, embora não tenham sido retomados, visando um trabalho de elaboração, a produção e o convívio com os símbolos

constelados trouxeram implicações ao processo autorreflexivo das licenciandas, ampliando suas possibilidades formativas.

Identifiquei essas possibilidades junto à análise das narrativas poéticas autobiográficas, passando a compreendê-las como um canal favorável à emergência e convivência com símbolos relacionados às histórias de vida de suas criadoras. Por meio do exercício poético autobiográfico símbolos foram engendrados pela psique inconsciente das alunas, favorecendo que conteúdos inconscientes relativos às histórias e situações rememoradas ou aos pensamentos e emoções por elas evocados fossem, em alguma medida, percebidos e incorporados. Esse processo de percepção e incorporação, responsável pela ampliação e transformação do campo da consciência, trouxe às alunas novos modos de percepção do que foi rememorado ou, ainda, do que estava para ser vivido.

Tanto a produção, atuação, permanência e reatualização da simbologia do círculo, quanto a criação, reelaboração, apresentação e discussão da cena apresentaram indícios do percurso dos símbolos constelados e suas possíveis atuações junto a vivências de (auto)conhecimento das alunas. As narrativas poéticas autobiográficas configuraram-se, assim, como uma "das maneira que dispomos para 'brincar' com as imagens do inconsciente" (AZEVEDO, 2009, p.59). Por meio delas o desconhecido pode tornar-se conhecido, potencializou-se o movimento de ampliação e transformação da consciência e com ele novos modos de pensar(se) e sentir(se) puderam surgir.

O desconhecido – por mim descrito, a certa altura desta narrativa, como o inapreensível, a forma virtual arquetípica que traz o novo e depende da vida consciente para se transformar em ave a alçar voo – foi

o que encontrei ao realizar a travessia e concluir o caminho que a formiga se aventurou a percorrer sobre uma corda sem rede de proteção.



Findado o caminho, atualizo a simbologia desta imagem. Se a princípio me fez um convite para realizar a travessia entre dois mundos, agora, apresenta-se como a própria travessia. Ou, ainda, como o caminho (auto)investigativo-(auto)formativo que percorri com a pesquisa, chegando ao final da corda bamba e lá concluindo um aprendizado: o de estar atenta ao que se esconde, passando a aguardar, potencializar e acolher o desconhecido como mais um companheiro nos caminhos da vida e da docência junto à formação de educadores.

Referências Bibliográficas

ABREU, Luís Alberto de; CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé**: Roteiro 17ª versão. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004. 176p.

ALBANO, Ana Angélica. Artes Visuais. In: **Caderno de Formação 1**. Santo André: Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional, p.45-65. 1999.

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres**: o aprendizado da arte como rito de iniciação. São Paulo: Plexus Editora, 1998. 189p.

AZEVEDO, Lúcia Maria. Diálogo com o Inconsciente: a imagem, recursos expressivos, sandplay. In: ALBERTINI, Paulo; FREITAS, Laura V. (Org). **Jung e Reich**: articulando conceitos e práticas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p.50-64.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-221.

BOLEN, Jean S. **As Deusas e a Mulher**: nova psicologia das mulheres. São Paulo: Paulus, 9 ed, 2009. 417p.

BRANDÃO, Ayéres. **Do mito do herói ao herói do mito**: a jornada simbólica do professor. São Paulo: Ícone, 2005. 199p.

BROOK, Peter. **Fios do Tempo**: memórias. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 320p.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan/jun, 2002.

CINTRA, Simone C. S. e ALBANO, Ana Angélica. Histórias de Vida e de Formação: refletindo sobre a construção da prática artística e pedagógica do professor de arte. In: PARDIÑAS, Maria Jesus Agra; MARTÍNEZ, Cristina Trigo; PIMENTEL, Lucia Gouvêa; EÇA, Teresa Torres Pereira

de (Orgs). **Desafios da educação artística em contextos ibero americanos**. Porto, Portugal: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 2010a, E-book: disponível em: http://www.apecv.pt/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=28&Itemid=65

CINTRA, Simone C. S. e ALBANO, Ana Angélica. Fazer Expressivo e Fazer Docente: Experiências de Formação do Professor de Arte. **Actas do 22º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual**, Óbidos, Portugal, 2010b.

CINTRA, Simone C. S. e ALBANO, Ana Angélica. Docência e Criação: diálogos entre fazeres. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio; DIAS, Adriana Rodrigues (Orgs). **Entre linhas, formas e cores: arte na escola**, Campinas, SP: Papyrus, 2010c.

CINTRA, Simone C. S. e ALBANO, Ana Angélica. Memória e (re)criação na formação de professores: trilhando caminhos. In: ALBANO, Ana Angélica; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na educação: Pesquisas e experiências em diálogo. **Caderno Cedes**, vol.30, n.80, Campinas, SP, jan./abr. 2010d.

CINTRA, Simone C. S. e ALBANO, Ana Angélica. Narrativas Poéticas Autobiográficas: (auto) Conhecimento na Formação do Educador. **Anais do IV CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica**. São Paulo, SP, 2010e.

CINTRA, Simone C. S. e ALBANO, Ana Angélica. Construções e desconstruções de uma investigação-formação a partir do diálogo entre memória e linguagens artísticas. **Anais do 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP, 2009**.

CINTRA, Simone C. S. Formas em ação: o rememorar e o criar no palco e na docência. **Anais do III CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica**. Natal, RN, 2008.

CINTRA SILVA, Simone C. S. **No caminho do mito: um olhar sobre o processo de criação de Nonoberto Nonemorto – Grupo Andaime de Teatro – Unimep**. Campinas, SP, 2002. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de

Janeiro: José Olympio. 2009.

DEMARTINI, Zeila B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.39-63.

FARIA, Alessandra Ancona de. Uma análise possível para o jogo teatral no livro do diretor. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 7, ano VII, nº 1, Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010
Disponível em: www.revistafenix.pro.br

FARIA, Alessandra Ancona de. **Teatro na formação de educadores**: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica. São Paulo, SP, 2009. 305f. Tese (Doutorado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral**. São Paulo, SP, 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Artes) Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP.

FERREIRA, Aurélio B. de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2 ed, 1986.

FISCHER, Rosa Maria B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa V; BUJES, Maria Isabel E. (Org). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FORMENTI, Laura. Escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.51-71.

FREITAS, Laura V. Panorama dos Conceitos Junguianos. In: ALBERTINI, Paulo; FREITAS, Laura V. (Org). **Jung e Reich**: articulando conceitos e práticas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p.16-31.

FREITAS, Laura V. Grupos vivenciais sob uma perspectiva junguiana. **Psicologia USP**, 16 (3), p. 45-69, 2005a.

FREITAS, Laura V. O calor e a luz de Héstia: sua presença nos grupos vivenciais. **Cadernos de Educação Edunic**, p. 131-145, 2005b.

FREITAS, Laura V. **A Máscara e a Palavra**: exploração da persona em grupos vivenciais. SP, 1995. 244f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FREITAS, Laura V. O Arquétipo do Mestre-Aprendiz: considerações sobre a vivência. **Revista Junguiana**, 8, p. 77-92, 1990.

FREITAS, Laura V. **A Psicoterapia como um rito de iniciação**: estudos sobre o campo simbólico através de sonhos relatados no self terapêutico. SP, 1987. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FURLANETTO, Ecleide C. Os caminhos de construção de uma pesquisa simbólica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Eliseu C. (Org). **Memórias, Memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.90-111.

FURLANETTO, Ecleide C. Formação de professores: aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar. In: SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. (Org). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. p.69-82.

GAMBINI, Roberto. Com a cabeça nas nuvens. **Pro-Posições**, v.21, n.2(62), p.149-158, maio/ago, 2010.

GAMBINI, Roberto. **A voz e o tempo**: reflexões para jovens terapeutas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008. 221p.

JACOBI, Jolande. **Complexo arquétipo símbolo na psicologia de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, 1986. 170p.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, Carl G. (Org). **O homem e os seus símbolos**. 22 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p.230-271. (Trabalho original publicado em 1964).

JANUZELLI, Antonio. **A aprendizagem do ator**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992. 96 p.

JAPIASSU, Ricardo. **A Linguagem Teatral na Escola**: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

JUNG, Carl G. **Tipos Psicológicos**. Obras completas de C. G. Jung, v.VI. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 558p. (Trabalho original publicado em 1921).

JUNG, Carl G. **Psicologia do Inconsciente**. Obras completas de C. G. Jung, v.VIII/1. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 141p. (Trabalho original publicado em 1916).

JUNG, Carl G. Fundamentos da Psicologia Analítica. In: JUNG, C. G. **A Vida Simbólica**. Obras completas de C. G. Jung, v.XVIII/1. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.23-185. (Trabalho original publicado em 1935).

JUNG, Carl G. Chegando ao Inconsciente. In: JUNG, Carl G. (Org). **O homem e os seus símbolos**. 22 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p.18-103. (Trabalho original publicado em 1964).

JUNG, Carl G; WILHELM, Richard. **O Segredo da Flor de Ouro**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 142p. (Trabalho original publicado em 1931).

JUNG, Carl G. **Os Arquétipos do Inconsciente Coletivo**. Obras completas de C.G.Jung, v.IX/1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 447p. (Trabalho original publicado em 1934).

JUNG, Carl G. **Psicologia e Alquimia**. Obras completas de C.G.Jung, v.XII. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. 566p. (Trabalho original publicado em 1944).

JUNG, Carl G. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Obras completas de C. G. Jung, v.XV. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 140p. (Trabalho original publicado em 1922).

JUNG, Carl G. **O Eu e o Inconsciente**. Obras completas de C.G.Jung, v.VII/2. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. 168p. (Trabalho original publicado em 1916).

KAST, Verena. **A dinâmica dos símbolos**: fundamentos da psicoterapia junguiana. São Paulo: Loyola, 1997, 223p.

KENSKI, Vani M. Sobre o Conceito de Memória. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p.137-159.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E. Formação de Professores: o convite da arte. In: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E. (Org). **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p.11-24.

LOMBARDI, Lúcia Maria dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogos teatrais na formação de pedagogos. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 7, ano VII, nº 1, Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010
Disponível em: www.revistafenix.pro.br

MATE, Alexandre. O Teatro em Revista. In: **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação (artes) IV. UNESP, p.99-127, s/d.

NOGUEIRA, Eliane Greice D. ; PRADO, Guilherme do V. T. ; CUNHA, Renata C. O. B. ; SOLIGO, Rosaura. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.169-196.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p.11-30.

OSTETTO, Luciana E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana E. (Org). **Educação Infantil: saberes e fazeres** da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.127-138.

OSTETTO, Luciana E. **Educadores na roda da dança: formação – transformação**. Campinas, SP, 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

OSTROWER, Fayga. A criatividade na educação. In: Pereira, Maria de Lourdes (Org). **A Arte como processo**. Rio de Janeiro: Funarte, p.36-40. 1980.

PALOMO, Victor. Psicoterapia: um ritual de reinvenção de si. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.61-75.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora. In: PERES, Lucia M. V. ; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (Orgs). **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p.148-161.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais Auto-Bio-Gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana (Org). **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.27-42.

PENNA, Eloisa M. D. Pesquisa em Psicologia Analítica: reflexões sobre o inconsciente do pesquisador. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, vol.LVII, n. 127, p.127-138, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO Rosaura (Org). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 47-62.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. São Paulo: Globo, 2009.

SAMUELS, Andrew. **Jung e os pós-junguianos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. 344p.

SAMUELS, Andrew; BANI, Shorter; PLAUT, Fred. **Dicionário Crítico de Análise**

Junguiana. Rio de Janeiro: Imago,1988. 236p.

SILVEIRA, Nise da. **Jung:** vida e obra. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 169p.

SOUZA, Elizeu C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal/RN, v.25, n.11, p. 22-39, jan/abr.2006a.

SOUZA, Elizeu C. Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p.135-147.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006c. 184p.

SPOLIM, Viola. **Improvisação para o Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

SPOLIM, Viola. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

VON-FRAZ,Marie-Louise. O Processo de Individuação. In: JUNG, Carl G. (Org). **O homem e os seus símbolos.** 22 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p.158-229. (Trabalho original publicado em 1964).