

DA LINGUAGEM DRAMÁTICA EM DISCURSO: URGÊNCIAS DE UMA PEDAGOGIA PERFORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL³³

Michelle Bocchi GONÇALVES³⁴

Márcia Regina Bartnik Godinho LOIS³⁵

Resumo: Esse artigo discute a linguagem dramática a partir dos dizeres de professoras da Educação Infantil, considerando suas narrativas e memórias. A teoria de base está ancorada na Análise Dialógica do Discurso. Os resultados apontam a linguagem dramática atrelada à apreciação de espetáculos e à dificuldade do trabalho prático com o teatroeducação no contexto escolar. Há, porém, no discurso das professoras, espaço para a produção de sentidos e saberes, no qual a relação com o corpo começa a ser mobilizada teoricamente e ter implicações em suas práticas pedagógicas, ou seja, espaço para uma pedagogia performativa no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Linguagem Dramática. Discurso. Pedagogia Performativa. Educação Infantil.

Abstract: *This article discusses dramatic language from the utterances of pre-school teachers, considering their narratives and memories. The basic theory is anchored in the Dialogical Discourse Analysis. The results point to the link between dramatic language, the appreciation of spectacles and the difficulty of the practical work with theater education in the school context. There is, however, in the teachers' discourse, a space for the production of meanings and knowledge, in which the relation with the body begins to be theoretically mobilized and has implications for its pedagogical practices, that is, space for a performative pedagogy in the context of Child Education.*

Keywords: *Dramatic Language. Speech. Performative Pedagogy. Childhood Education.*

³³ Trabalho realizado com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

³⁴ Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE - Mestrado e Doutorado) e Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn - Mestrado), da Universidade Federal do Paraná. Membro pesquisadora do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/CNPq/UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: michellebocchi@gmail.com

³⁵ Mestre em Educação (PPGE/UFPR). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Araucária/PR. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: marciagod@gmail.com

Apresentação ou Precisamos falar do corpo da criança na Educação

Em tudo permanece o prazer estético, esse prazer tão especial e único que leva a preencher o vazio que preenche nossas rotinas, o tempo que, em sua passagem inexorável vai trazendo a morte. (Sônia Azevedo³⁶)

Recentemente incorporada à educação básica, a Educação Infantil apresenta hoje um universo curricular não sedimentado. Dentro deste universo, as disciplinas – ou linguagens, ou campos, ou áreas, conforme seja definido pelo grupo de educadores responsáveis por esta nomenclatura, também mutável – buscam estabelecer novas formas de organização, manejo, epistemologia e pressupostos didático-metodológicos. Na tentativa de não se prender às fórmulas do ensino fundamental, a Educação Infantil redesenha-se, baseada em teóricos da cognição, da psicologia e da sociologia da infância, principalmente, para oferecer às crianças uma experiência educacional mais destinada à autoconsciência e à produção autoral. A criatividade, neste cenário, tem um papel de destaque e aparece nas propostas artísticas, linguísticas, psicomotoras, espaciais e várias outras.

O trabalho com o drama, especialmente considerando sua capacidade de promover interação e criação (VIDOR; CABRAL, 2013), vem sendo cada vez mais valorizado e ganhando espaço de discussão, tanto no próprio ambiente escolar, quanto no campo expandido da pesquisa em Educação.

Partindo do princípio de que pesquisar é encontrar o outro (AMORIM, 2004), o objetivo desse artigo é refletir sobre a abordagem pedagógica da linguagem dramática a partir do que dizem as professoras da Educação Infantil. Compreendemos que a escrita sobre a docência torna-se mais orgânica e validada quando se dá voz às próprias professoras para que falem sobre suas realidades presentes e expectativas futuras. Nos interessa saber, ainda, para além das suas práticas, como estas professoras são constituídas pelas suas próprias narrativas, memórias e seus outros sujeitos, o que possibilita vislumbrarmos a possibilidade de uma pedagogia performativa³⁷ no contexto da Educação Infantil.

³⁶ AZEVEDO, 2016, p. 269.

³⁷ A Pedagogia Performativa consiste em uma “*poética educacional*, pautada, a rigor, pela *presentificação* de conteúdos socioculturais, que se efetua por intermédio da *performance* e/ou de ações performativas, por sujeitos em processos formativos” (PEREIRA, 2017), a partir da qual a presença do corpo e sua dimensão expressiva (tal caráter expressivo que ultrapassa, necessariamente, os pressupostos do campo artístico), possam encontrar lugar e visibilidade no campo da educação. Este artigo aprofunda a discussão sobre a Pedagogia nas conclusões, quando sugere, a partir da pesquisa apresentada, a performance como urgente e necessária aos processos educativos na Educação Infantil.

Uma das maiores urgências do trabalho com a linguagem dramática na Educação Infantil é a sua própria renovação enquanto prática que une o sensível, o estético e o artístico, dando centralidade ao corpo da criança, o que nos permite defender uma escola repleta de possibilidades de experimentações, sob a égide da Pedagogia Performativa. Com o avanço dos estudos sobre a Educação Infantil nos últimos anos, é necessário que sejam abandonadas práticas estereotipadas como, por exemplo, o uso do teatro e/ou de teatralizações em cada época festiva e/ou data comemorativa como se esse uso desse conta de articular a triangulação descrita acima.

Neste campo, os trabalhos de Slade (1978) ajudam a compreender a necessidade da abordagem lúdica do drama. Se a educação estiver dedicada a descobrir e desenvolver talentos, apenas os aspectos técnicos do drama serão oferecidos e exigidos da criança. Por outro lado, cada criança poderá compreender-se como criadora (de arte e de tantos outros campos da criação humana) se a ela for oferecida a organização de tempo e espaço necessárias à fantasia.

Para Slade (1978), inclusive, a própria palavra *teatro* deve ser usada com cautela, para não criar equívocos e exigências técnicas. Segundo ele, o jogo seria a melhor definição para as experimentações cênicas das crianças, e é também uma necessidade infantil, como vemos a seguir:

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é, na verdade, a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é o processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar atmosfera propícia por meio de consideração e empatia. (SLADE, 1978, p. 17)

Não é nossa pretensão, neste artigo, dar ao leitor uma bula com definições e preceitos relativos à linguagem dramática, pois entendemos que estamos em um campo em construção, ainda inicial, que gera, na maioria das vezes, dúvidas e demandas por mais cientificidade e rigor nas tentativas de apreensão conceitual.

Compreendendo que o jogo e a experiência são constitutivos da linguagem dramática, esta pesquisa olha para a compreensão de tal abordagem a partir das vozes das docentes que se veem, muitas vezes, entre a cruz e a espada, ao se depararem com os problemas metodológicos de aplicação prática neste campo de estudo.

Quadro teórico-metodológico ou Sobre como e com quem jogamos

Essa investigação tem sua ancoragem na Análise Dialógica do Discurso, para a qual os escritos de Bakhtin e o Círculo constituem a principal base teórica. Nesta perspectiva, os enunciados (o conteúdo da expressão oral ou escrita de uma pessoa) já contêm, na sua forma, a interpretação do locutor a respeito de seu interlocutor. Nas palavras de Bakhtin:

A essência da linguagem, nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo. Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem: a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. (BAKHTIN, 2011. p 270)

Ou seja, quando alguém fala, não apenas expõe seu pensamento *puro*, mas estabelece relações com quem ouve (o que também não é um ato passivo, mas interpretativo). O interlocutor, assim, modifica o discurso do locutor. Desta forma, o discurso de uma pessoa é repleto de circunstâncias, inúmeras variáveis ambientais como a condição econômica dos interlocutores, sua idade, seu gênero, seu estatuto social, suas experiências anteriores, a relação de autoridade entre eles etc. Mais ainda: as funções locutivas se alternam constantemente e, inclusive, distribuem-se simultaneamente entre os envolvidos, uma vez que aquele que ora ouve está já elaborando seu discurso de resposta, desde o início, num movimento de pensamento linguístico constante e dialógico.

Será que as professoras dão-se conta desta relação com seus pequenos? Ao falar, propor uma ação – especialmente na linguagem dramática – percebem que seus alunos não são meramente depositários de um pensamento externo, mas reelaboram o que ouvem e interpretam à sua maneira as informações obtidas? O trabalho com a linguagem dramática exige das professoras esta consciência de inter-relação, pois o faz-de-conta presta-se justamente à experimentação (performática) das crianças e à sua ação criativa autoral, o que não condiz com o formato pseudoartístico de ensaios exaustivos e repetitivos de uma fórmula pensada apenas por quem dirige tais processos.

Consideramos importante, por isso, tratar da questão da palavra como símbolo de um modo de pensar. A palavra precisa ser compreendida a partir da noção de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017). É somente situada em uma esfera de produção, circulação e recepção

de uma esfera específica que uma palavrapode tornar-se ideológica. A capacidade de uma pessoa de se apropriar das formas e usos das palavras relacionadas a um nicho social faz com que ela própria se introduza neste nicho legitimando sua ideologia.

Isto leva à percepção de que a linguagem é responsável por construir e constituir seres humanos, pois quem nós somos está diretamente relacionado a quem nós acreditamos ser, a quem descobrimos ser, por meio do que ouvimos, do que dizemos e do que pensamos: “O Círculo de Bakhtin foi responsável por levantar questões que vão além de um estudo de linguagem, avançando para um estudo de modos de vida, de possibilidades de ser e estar no mundo”. (GONÇALVES, 2011. p. 38)

Uma professora se constitui e se apresenta aos alunos como representante das ideologias, por exemplo, de um corpo docente, não só de uma escola ou Centro Municipal de Educação Infantil, doravante CMEI, mas de uma história cultural que se engendra diariamente, embora haja muitas forças de reprodução agindo sobre esse engendramento, justamente porque quem alcança um nicho deseja sentir-se pertencente a ele. As palavras usadas tornam-se, então, símbolos de um modo de pensar e de agir.

Além disso, as palavras são acompanhadas de uma *acentuação valorativa*, que é um dos elementos constitutivos do enunciado (BAKHTIN, 2011). Não apenas as palavras em si, mas também a relação valorativa que um falante tem com suas palavras, determinam o sentido que este falante dá à sua fala e, assim, influenciam também a visão que o falante tem sobre seu interlocutor.

Essa pesquisa se tornou possível a partir de alguns encontros com professoras de CMEI's na cidade de Curitiba – Paraná. Buscamos conhecê-las para saber quais são suas experiências pessoais e de formação acadêmica, experiências estas entendidas como formadoras de um conceito ideológico e metodológico sobre o fazer teatral, uma vez que a imagem que estas educadoras têm da arte e do fazer artístico se reflete na sua ação docente. Optamos por dar a elas, nessa investigação, nomes fictícios, inspirados em peças de William Shakespeare, mas sem qualquer relação entre os dizeres das professoras e as marcas constitutivas das personagens a elas atribuídas.

A elaboração das entrevistas buscou auxiliar as colaboradoras a compreenderem com facilidade os pontos cruciais do diálogo. A entrevista semiestruturada, que distingue-se da entrevista estruturada no sentido em que esta, visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012. p. 162), baseia-se na premissa

de que haverá uma orientação durante o contato, embora esta orientação deva ceder lugar às necessidades surgidas no momento e no local de cada interação. Isto porque esta interação entre pesquisadores e colaboradoras é um momento vivo e pulsante, permeado por incertezas e indagações pessoais que, no calor da necessidade de uma resposta, impõe-se aos presentes e influenciam o desenrolar da conversa.

Dessa forma, a estrutura da entrevista se preserva não pela sua ordem na sequência de questões, mas pelos conteúdos abordados abrangerem todos os interesses da pesquisa. As entrevistas também foram elaboradas objetivando encontros que não se estendessem demais em sua relação com o tempo, o que possibilitou que, como resultado do processo, tivéssemos conversas de duração média (aproximadamente uma hora), com todos os pontos sendo bem explorados.

A atitude de questionar é, em certo ponto, invasiva ao ser humano que é questionado. Foi esse o motivo principal de o local das entrevistas ter sido o próprio local de trabalho das colaboradoras, uma vez que, no seu ambiente de trabalho, elas são as anfitriãs, estão mais à vontade, acolhidas por seus pares, por seu entorno estrutural, tanto física como psicologicamente falando, e poderiam, portanto, estar mais seguras e menos intimidadas pelo escrutínio.

A posição de anfitriãs, por outro lado, exige das colaboradoras algum nível de hospitalidade, e isso pode se traduzir em um comportamento de concordância e aceitação das premissas da pesquisa e do próprio ponto de vista dos pesquisadores.

A interação entre os pesquisadores e as colaboradoras trouxe à tona uma linha de pensamento que envolveu memórias da infância, memórias de alunas, escolhas profissionais e pessoais. Os depoimentos surgidos foram estruturados sobre esta interação, isto é, foram construídos sobre a base da relação que se estabeleceu, pois aconteceram apenas por causa desta pesquisa, sendo preenchidos pelas valorações e considerações das envolvidas a respeito umas das outras e das palavras que ouviam.

O olhar para as vozes docentes partiu das seguintes perguntas norteadoras: a) Quais foram os elementos formadores da vivência estética das professoras ao longo de suas vidas, em especial, na infância? b) Quais os aspectos acadêmicos e profissionais que foram ofertados às professoras, a respeito da linguagem dramática, ao longo de seus estudos e de suas carreiras? c) Como é o olhar metodológico que as professoras têm a respeito da validade pedagógica da linguagem dramática na Educação Infantil?

Fundamentar uma pesquisa no pensamento das professoras colaboradoras implica em aproximar-se delas e permitir-lhes que se expressem. Exige um tipo de vínculo que só se estabelece com a proximidade, com o contato que permite às colaboradoras saberem que estão se envolvendo não em uma pesquisa de grandes números, mas em um desvelar de pequenos detalhes. Segundo Ezpeleta e Rockwell:

Mesmo quando a preparação prévia tenha colocado em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam a busca, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente. (EZPELETA & ROCKWELL, 2007, p. 136)

O conhecimento científico e o conhecimento de senso comum estão, na escola, muito mais próximos do que os documentos oficiais fazem crer. Esta proximidade se apresenta em vários aspectos da escolarização: na dificuldade de conciliar docência com pesquisa, na gestão escolar (que é permeada por embates políticos por vezes incompatíveis com a promoção da ciência nas dinâmicas das aulas), na pessoalidade do trabalho de professores junto a gestores, colegas e alunos (o que torna inviável operar com protocolos neutros, imparciais) e em tantos outros, desde a seleção curricular até a organização de tempos e espaços e, essencialmente, na linguagem.

Embora o conhecimento científico possua uma pátina imponente, vemos que, no cotidiano, esta aparência se esvanece pelo confronto com os saberes e as práticas aprendidas na vivência coletiva. O conhecimento científico precisa sempre ser recomprovado, inclusive para que se verifique se ainda há validade prática. Sem isso, a beleza das elaborações científicas é facilmente sobrepujada pela urgência da necessidade imediata e pela imposição visível e palpável da tradição.

Para concretizar esta fase de entrevistas, foi utilizada a tecnologia de gravação em vídeo das conversas com estas professoras, pois as palavras escritas esfriam o discurso e tiram-lhe as nuances, os lapsos, as lacunas, as pausas, a velocidade, enfim, tiram-lhe a pessoalidade, que tanto interessa nesta pesquisa. Foram realizadas sete entrevistas, das quais alguns fragmentos trazidos para discussão, principalmente aqueles que se aproximam dos usos práticos da linguagem dramática enquanto abordagem escolar na Educação Infantil.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (2012), descrevem com detalhes a história da pesquisa no campo da educação, identificando os critérios fundamentais de *objetividade, fidelidade, validade e validação, assim como os critérios de ordem social: a neutralidade, a confidencialidade, o envolvimento e a clareza*. Segundo os autores, estes critérios servem para

orientar o trabalho de investigação no sentido de garantir a legitimidade da pesquisa. Embora a pesquisa no campo da Educação seja sensível a mais interferências do que as pesquisas de quantificação pura, isto não significa que não se possa avaliar efetivamente a realidade, conforme teorias testadas e análises pormenorizadas das informações recebidas e reelaboradas.

Foram escolhidos para compor o *corpus* deste artigo, aqueles enunciados que mais se referem diretamente ao trabalho efetivo com a linguagem dramática na Educação Infantil, que chamamos aqui de abordagem pedagógica da linguagem dramática, e que compõe o escopo de discussões na seção seguinte.

A pesquisa ou A abordagem pedagógica da linguagem dramática: vozes docentes

Considerando os conceitos de agências infantis e cultura de pares (CORSARO, 2011), investigamos a percepção das professoras sobre os efeitos e possíveis ganhos das crianças durante o trabalho com a linguagem dramática.

Propor uma ação dramática para os pequenos significa mostrar-lhes formas de dramatizar que talvez ainda não tenham observado, o que também implica, em primeiro lugar, ampliar a legitimação das formas infantis de fantasiar, sem tirar-lhes a espontaneidade e a relação com o lúdico.

O desafio maior, portanto, não é enquadrar a criança em uma forma referencial de drama, uma postura adequada, uma utilização de voz “correta”, e sim explorar junto com ela as mais variadas formas de expressão. Mas agir com estes novos preceitos exige um conjunto de conteúdos metodológicos e de fundamentação, que talvez ainda não esteja acessível ou seja insuficiente na literatura vigente ou mesmo nos documentos oficiais. Essa constatação é uma das justificativas para que defendamos, no decorrer do artigo, o diálogo entre a Educação Infantil e os recentes estudos da Pedagogia Performativa.

A responsabilidade do ato, da qual fala Bakhtin (2010b) surge aqui como indicador de certas obrigatoriedades. Não é possível à professora omitir-se do seu papel de ensinante. Não lhe é possível tomar atitudes ou dizer coisas que a colocariam em posição de fuga da sua responsabilidade, sob pena de ruir-se seu estatuto relacional dentro de um espaço composto não só pelos adultos e crianças em si mas, especialmente, pelos combinados sociais, historicamente convencionados para cada espaço culturalmente estabelecido.

Esta impossibilidade de um alibi (BAKHTIN, 2010b) faz com que as professoras *encontrem uma resposta*, mesmo quando o assunto é um terreno em que seus passos são incertos

ou inseguros. É importante considerar que a formação das professoras não é específica na área de artes cênicas. Como pedagogas, ou mesmo como pedagogas em formação, elas precisam se desdobrar e ressignificar o conhecimento sobre o tema nas formações continuadas e leituras isoladas que, muitas vezes, não dão conta do que a prática é em si, ou seja, a prática com a linguagem dramática na Educação Infantil está para além de um conhecimento acadêmico ou de uma teorização do que é, por natureza, característico de uma linguagem que tem como base constituinte o improviso e a surpresa.

Uma das perguntas que nos inquietam, neste ponto, é a seguinte: Os sentidos que se produzem do trabalho com teatroeducação seriam diferentes daqueles que se produziram na infância escolar das professoras? Vejamos este ponto da entrevista no CMEI Rei Lear:

(Neste momento, Cordélia havia dito que as crianças do CMEI podem optar por participar ou não de apresentações)

Goneril: Você incentiva, mas você não obriga.

Cordélia: Você incentiva.

Regane: Exatamente.

Cordélia: “Vamos lá, vamos fazer”; “Não quer? Então tá, então veja os outros.”

Pesquisadores: É bem... bem diferente, né, meninas?

Regane: Muito diferente, menina, muito diferente e, assim... É... a gente revendo né, a... como a gente passou por isso... atrapalha muito e hoje a gente percebe essa importância, né, por ter passado, ter enfrentado dificuldade e, claro, com o decorrer da vida da gente você, é... se obriga. se você é muito tímida você vai ter que... que mudar um pouquinho, você vai mudando, a vida vai te cobrando, né? Mas, é... é importante a criança ter esse direito, né, ela.. de ser incentivada, sim, a participar, porém se ela não quer, se ela quer ficar no cantinho dela, ela que fique. Quando ela achar o tempo dela, né, se vai ter esse tempo – tem criança que não gosta mesmo, né... – de não participar, e tem essa liberdade.

Consideramos crucial este depoimento, que faz uma comparação direta entre a memória de alunas e a docência. Elas destacam, essencialmente, o caráter obrigatório das encenações da sua infância e as marcas de constrangimento causadas ali.

Na época em que estas professoras foram alunas (final dos anos 1970, início dos anos 1980), as práticas com o teatroeducação ainda eram pontuais e basicamente pretendiam trazer os espetáculos para dentro da escola, considerando, porém, apenas seus aspectos formais: texto, marcações, cenário, figurinos. A validade pedagógica desta concepção era a aproximação da arte com a criança, para gerar espontaneidade, expressividade, e também para dar a elas a oportunidade de exercitar seus talentos. Ainda hoje a confusão que se faz entre conhecimento artístico e talento, ou dom, é gritante no meio escolar, tanto que, muitas vezes, nos vemos ainda obrigados a justificar a presença de linguagens artísticas para conseguir fugir, minimamente, de

uma visão desvalorizante que põe a arte em um lugar menor com relação a outros conhecimentos, como se só estivesse apto a se relacionar com a arte aquele sujeito dotado de uma inspiração anterior às práticas escolarizadas.

Em suma, no trabalho com o drama, o trabalho da professora concentrava-se em “conter” as crianças em determinadas marcas e ajudá-las a decorar suas falas por meio da repetição e ainda dedicar-se à produção visual do trabalho. Vista desta forma, a ação docente baseia-se na autoridade professoral sobre os alunos, e em concepções de “belo”, “certo”. “bom” pertencentes à professora.

A obra de Spolin (2010), difundida por Koudela (2011), no Brasil, propunha à professora justamente um “abrir mão” de ser responsável pela beleza, correção e qualidade da ação da criança, trocando tudo isso pela possibilidade de instigar a ação de todas as crianças, independentemente das classificações de “talentos”.

Spolin sugere uma atitude de desapego da professora em favor da criança, mas compreendia que isso exige da professora tempo e dedicação, pois...

A mudança do professor como autoridade absoluta não ocorre imediatamente, Leva-se anos para construir atitudes, e todos temos medo de abandoná-las, uma vez incorporadas, O professor encontrará seu caminho se nunca perder de vista o fato de que *as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre*, pois o professor também deve aceitar as *regras do jogo*. (destaque da autora). (SPOLIN, 2010, p. 8)

Esta mudança processual descrita por Spolin ainda está se efetivando. Na Educação Infantil, as professoras já não se sentem orgulhosas e realizadas ao falar de apresentações. Há muito mais conforto e alívio em negar a prática de exposições. As professoras querem mostrar-se e garantir-se como aptas a conduzir a infância de acordo com os estudos mais avançados sobre Educação.

Esta construção de si como professora competente exige e desenha uma linguagem nova, que seja mais apropriada à uma atualização pedagógica. É necessário que um novo discurso seja formulado para permitir às docentes ocupar o lugar privilegiado de boa professora. Ou, como diz Bubnova (2011), a partir das concepções bakhtinianas, “*é no processo da comunicação com o outro, que alguém se faz sujeito, forjando seu próprio eu.*”

Ou seja, além de pensar de forma diferente, a professora precisa enunciar seu pensamento, instituir-se como proprietária de uma pedagogia avançada e rejeitar, nas suas interações, as práticas do passado. Isto fica demonstrado neste trecho da entrevista com Regane:

Pesquisadores: Então, aqui no CMEI vocês fazem apresentações pros pais?
Regane: Hmm... não.

(pausa)

Regane: Não. É.... A gente, né... O que nós somos orientadas, e a gente passa por formação, né... (inclusive eu tô fazendo um curso que tá relatando todas as... a gente tá trabalhando todas as áreas de formação, e, assim, sempre importante tá retomando): é... a gente foca no processo. Por exemplo, da linguagem dramática, eu vou focar no processo, então eu vou trabalhar com a criança o processo de... de cantar, de dançar, de manipular, né, de criar... Só que assim, o meu foco, ele tá no processo que a gente trabalha na sala, né, que nós somos as três, atuamos com a mesma turma. Então, o foco é o processo e não o... o produto final, ali, por exemplo: “Ah, vamos fazer uma apresentação” Pra quê? Qual que é o objetivo?

Enquanto a professora Regane demonstra que a palavra “processo” está dando sustentação ao seu trabalho, ela não diz exatamente como são feitas as propostas em tais processos. Abriu-se uma possibilidade teórica (“focar no processo”), que se entende como não preparar uma apresentação para os adultos, mas ainda não se abriu um caminho metodológico, ou seja, ela ainda não identifica com qualquer tipo de organização das atividades da linguagem dramática que vão repertoriar as crianças em diferentes formas de representação.

Na conversa com Ofélia, a mesma dificuldade aparece quando questionada sobre o tipo de atividades ela faz com as crianças. Sua resposta foi:

*Ofélia: Ah, nas coisas que a gente brinca com eles, né, a gente sempre acaba colocando, mesmo pra chamar a atenção deles, você acaba fazendo uma encenação. Às vezes tá aquela bagunça, aquele... eles correndo de um lado pro outro e gritando, né... Que eles vão... eles começam baixinho, mas vão aumentando o volume e quando você vê, chega uma hora eles tão lá em cima...
Pesquisadores: Ahã...*

Ofélia: Então daí você: ‘Olha, olha, olha, escuta, escuta!’ (faz a expressão de quem está percebendo algo que os alunos não perceberam). Ai eles ficam tudo: “o que que ela tá escutando?”, né, você faz uma cena e tal, que eles ficam tudo: “o que que ela tá vendo que eu não tô vendo? O que que ela tá escutando que eu não tô escutando?” Daí você fala: “oh, prestem bem atenção, lá no fundo tem não sei o quê”, daí eles ficam todos assim, né.

Ofélia consegue reconhecer momentos em que se utiliza da ação cênica para chamar a atenção das crianças. Esta é uma evolução para as técnicas de “domínio de turma”, pois ela evita embates e desgastes desnecessários para estabelecer seu controle sobre a aula. No entanto, o que isso nos diz sobre o trabalho efetivo na escola com a linguagem dramática?

Em primeiro lugar, podemos novamente identificar que o drama, nesta ótica, é uma ferramenta. O drama não está sendo apresentado, por este viés, como um campo de experimentações com seu próprio objeto de estudo, e sim como um método docente de controle. Ou seja, mais uma vez o teatro surge com caráter utilitário. Além disso, quando se fala em teatro e/ou drama como “ferramenta”, o objetivo é acalmar, aquietar, apaziguar. Em outras palavras,

cessar movimentos e sons. Isto equivale a contribuir com a conformação infantil como prática ou mesmo como uma cultura escolar impregnada na Educação Infantil ainda nos tempos atuais. A encenação, da qual fala a professora, em termos relacionais com as crianças, acaba apresentando não as possibilidades de representação de personagens, de expressão, e sim um sinal de contenção, um aviso de que sua agitação “passou dos limites”.

A formalização das aulas com a linguagem dramática também exige alguma intimidade com os fundamentos e os objetivos desta disciplina. Na elaboração do planejamento em seus vários níveis (anual, semestral, bimestral, semanal, diário ou trabalho com projetos) as professoras precisam responder a uma estrutura documental que requer delas o domínio do conteúdo, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos, a distribuição dos tempos, os recursos necessários à aula e as formas de avaliar o andamento da aula, seu próprio desempenho e o resultado em termos de aprendizagem das crianças.

Neste quesito a linguagem dramática ainda é um tanto assustadora e enigmática. Quando perguntamos se é fácil resolver a parte formal do planejamento com a linguagem dramática, recebemos, igualmente, respostas titubeantes e um pouco evasivas:

Olívia: Na hora de planejar é que vem a dúvida, principalmente nos objetivos. Estamos indo, lendo, aprendendo e fazendo.

Pesquisadores: É fácil colocar no planejamento?

Ofélia: É complicado. Você, às vezes, assim, tem que ter... meio que... Tem que estar lendo bastante, se informando bastante, porque, às vezes vem a ideia da atividade, você tem a ideia da atividade, você quer aplicar mas, tá, em que área que isso se encaixa? Então você tem que saber... Muitas vezes você tem que pegar... Você pega ali, uma, uma coisa, tipo... Não dá pra ficar só focada em uma área, né.

Olívia: A gente faz a contação. Às vezes tem personagens, às vezes é só a contação pela contação.”

Viola: Tá lá o varal e eles pegam, eles participam. Tem o varal e tem a caixa de acessórios. Tem peruca, chapéu, coroa, então eles ficam bem à vontade.

Enquanto as outras disciplinas têm conteúdos bem definidos, isto não acontece com a linguagem dramática, que ainda não se estabeleceu como área do conhecimento. E o que define as outras disciplinas são suas regras, seus princípios e suas possibilidades metodológicas, além de um objeto de estudo muito delineado, características estas que ainda não foram encontradas, pela maioria das equipes pedagógicas e docentes, no campo do teatroeducação.

Ofélia compreendeu, durante um curso de apenas quatro horas, que o trabalho com a linguagem dramática está muito relacionado à simplicidade e ao uso criativo de espaço, tempo e recursos. No entanto, ao elaborar um planejamento, ela sente que precisa ler muito para saber o que fazer, e um caminho que lhe surge [o de associar o drama a outra disciplina].

Desta forma, com um artifício similar a um Cavalo de Troia, ela entrega à criança um conteúdo da linguagem dramática disfarçado em conteúdo da linguagem movimento, ou natureza, e assim por diante. A linguagem dramática, então, neste caso, embora não utilizada somente como uma “ferramenta”, não consegue se apresentar, mostrar sua face por inteiro às crianças, que continuam sentindo que imaginar, fantasiar e representar são ações colaterais ao verdadeiro objetivo da aula.

A própria cultura infantil, portanto, é colocada em xeque, pois as formas do pensamento da criança só estão presentes e valorizadas tangencialmente à aula propriamente dita, não sendo entendidas como primordiais ao aprendizado.

Perguntamos às professoras se elas consideram que o faz de conta, sem pensar em apresentações, traz benefícios para a criança:

Viola: Eu acho que a criatividade deles desenvolve, porque a gente pega eles fazendo umas coisas bem malucas!

Olívia: É sempre no depois que a gente consegue observar. Na hora eles ficam super atentos. Eles fazem várias relações com outras histórias e com o dia a dia deles, sempre relacionando com a história que a gente contou.

O enunciado não necessariamente é um discurso completamente compreendido pela própria pessoa que fala. Ou seja, estas professoras podem estar, na realidade, misturando ecos de outros discursos com o seu próprio. Neste caso, o discurso de fundo seria aquele escutado nos momentos de formação continuada, lidos nos cadernos de referência, ouvido nas palestras e exigido nos planejamentos.

Além disso, a enunciação também se apresenta em modulações diferenciadas, que desenham uma acentuação valorativa ao que se diz (BAKHTIN, 2011). As crianças percebem o tom de voz que suas professoras usam para encaminhar uma proposta de ação. Elas percebem as sutilezas da acentuação valorativa e respondem a isso.

Desse modo, a fala das professoras imprime sua autoridade, mas isso não significa, necessariamente, dizer que há abusos nesta autoridade. A avaliação que as professoras fazem do resultado de suas ações também é uma avaliação de como as crianças lidam com a autoridade de suas palavras.

Na fala de Viola, ela inicia afirmando que a criatividade das crianças é aprimorada (“*eu acho que a criatividade deles desenvolve*”), mas em seguida diz que os momentos em que percebe esta criatividade surgem inesperadamente (“*a gente pega eles fazendo cada coisa maluca!*”). Olívia já inicia dizendo que o momento da aprendizagem é posterior (“*é sempre no depois que a gente consegue observar*”) mesmo quando comenta a atitude das crianças durante

as apresentações com animação teatral (“*na hora eles ficam super atentos*”), o que indica que ela não considera que a atitude de atenção pode estar relacionada ao pensamento criativo.

Em parte, este hibridismo discursivo acontece pela pressão sentida pelas professoras para que estejam atualizadas com as mais recentes propostas e sugestões curriculares. É desconfortável rejeitar uma proposta surgida num curso oferecido pela própria Secretaria Municipal de Educação, doravante SME. É desconfortável até mesmo titubear quando se precisa mostrar domínio de uma proposta ou metodologia. Por isso, apesar de sentir que a linguagem dramática é um solo instável, as professoras apropriam-se do que ouvem e leem para não ficar em posição de constrangimento. Afinal, a SME, em seus cursos e publicações, representa uma autoridade em termos de ciência da educação. Suas palavras impõem-se ao fazer docente e não podem simplesmente ser descartadas.

Bakhtin explica como acontece esse efeito de coadunação entre o discurso que ouvimos e o nosso próprio discurso:

A palavra ideológica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós, nos revela possibilidades bastante diferentes. Esta palavra é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca; a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realiza relativamente tarde. Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva, da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem. (BAKHTIN, 2010a, p. 145)

No momento das entrevistas, baseados no que observamos, concluímos que as professoras estavam (e ainda estão) em processo de transformação do discurso ouvido em seu próprio discurso, com efetiva propriedade e argumentos críveis do ponto de vista de sua prática diária, como demonstra a resposta de Regane:

Regane: ... Só que quando pega um fantoche, pega um livro de história, a criança muda. Ela... você vê a felicidade no rosto dela e ajuda muito a interação, criança com a gente mas com a criança também.

Neste caso, além do eco discursivo das propostas de formação, de uma necessidade em validar a prática com a linguagem dramática, percebemos no discurso da professora um resquício do trabalho de apresentações teatrais focado nos *momentos* de criatividade. Regane relata que as crianças transformam-se quando estão de posse de um boneco (fantoche). Dizendo isso, podemos compreender que, em sua visão, ela considera que a criatividade infantil está circunscrita ao tempo e ao espaço em que a criança tem acesso ao títere.

Além disso, a associação entre a alegria das crianças e a efetiva validade de uma prática é recorrente nas linguagens artísticas. É como se uma prática artística só fosse importante para a criança na mesma medida em que ela está rindo ou demonstrando felicidade de outras formas. Ao contrário do que acontece com todas as outras linguagens (matemática, natureza etc.), em que as atitudes de silenciar e prestar atenção muitas vezes são consideradas os únicos caminhos para a aprendizagem, aparentemente estas atitudes não podem estar relacionadas à linguagem dramática. Esta é uma ideia muito semelhante àquela que corrobora no sentido de que a prática das apresentações teatrais na escola sejam, necessariamente, *bonitinhas e alegres*.

Para não concluir ou Urgências de uma Pedagogia Performativa na Educação Infantil

Coexistem, nas falas das professoras, duas visões que também são recorrentes na história do teatroeducação: ao mesmo tempo em que o aprendizado precisa ser espontâneo, movimentado, alegre, livre e inventivo, ou seja, uma contrariedade às regras do aprendizado de outras áreas do conhecimento, a apresentação teatral em si não propõe espontaneidade, movimento, alegria, liberdade e inventividade. Pelo contrário, as apresentações separam claramente a plateia do palco e exigem: a) da criança que se apresenta, uma disciplina de corpo, voz e ação, disciplina esta determinada nos ensaios e; b) da criança que vê, assimilação dos conteúdos apresentados, muitas vezes de cunho moralizante.

Esta prática dramática, oferecida às crianças não como forma de expressão, mas sim de recepção ou de reprodução, possui raízes na nossa história de colonizados. O teatro pôs seus pés nas terras brasileiras como ferramenta de inculcação de ideias e ideais.

Hoje, quando o teatro está posto no currículo como uma das linguagens artísticas, precisamos nos desvencilhar deste histórico da colonização e apresentar às crianças um teatro não formatado e, menos ainda, formatador. É aí que entra o trabalho com a linguagem dramática, que pressupõe uma experiência desvinculada de compromissos estéticos com qualquer espectador. Aí, também, abre-se o espaço para se pensar na Pedagogia Performativa como uma poética educacional que prioriza o corpo e sua necessidade de comunicação no ambiente escolar (PEREIRA, 2017). Para abrir a possibilidade de uma experiência estética mais significativa é preciso deixar evidente a distinção entre se envolver com produções pontuais e trabalhar o faz-de-conta como atividade cotidiana. Uma das diferenças, por exemplo, de se propor atividades de fantasia que envolvam a todos por igual e em que cada criança sinta-se suficientemente parte do grupo para interagir livremente com as demais, é o uso do corpo, que

será explorado da maneira como for necessária para a fantasia e não da maneira como deve ser vista pela plateia.

A centralidade da intersecção entre corpo e palavra é condição *sine qua non* para a Pedagogia Performativa (GONÇALVES, 2016), ou seja, é preciso cultivar experimentações performáticas na sala de aula da Educação Infantil, de modo que elas se efetivem enquanto frestas para o desejo de dizer das crianças e, mais do que isso, para uma audição sincera e sensível ao que elas dizem por parte do professor e dos demais agentes da escola.

Para que a palavra surja e para que as culturas se estabeleçam, as crianças também têm necessidade de envolver o corpo nas suas experiências. No entanto, a busca pela quietude do corpo persiste nas escolas, inclusive nas práticas ditas teatrais³⁸. Mesmo que justificadas, muitas vezes, pelas limitações que o espaço escolar impõe, as práticas pedagógicas insistem, ainda, em uma concepção de discência vinculada a uma recepção passiva e silenciosa (GONÇALVES, 2017).

Nos CMEIs, os espaços e mobiliários foram, em sua maioria, modificados e redimensionados para dar conta de uma infância menos quieta e mais ativa. O que ainda persiste é o entendimento – ou o desejo – das profissionais da Educação Infantil de reger uma turma sumamente *tranquila, aquietada*.

A ideia de que a criança não deve se mover faz estacionarem, também, as expressões dos sentimentos e emoções, uma vez que estes afetam diretamente o corpo humano, e por consequência, o trabalho com a linguagem dramática.

A dramaticidade inerente ao corpo infantil, inclusive, é abordada por teatroeducadores como Machado (2010), que aponta o envolvimento do corpo como uma forma de expressão e de aprendizado:

Nessa chave é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas. (MACHADO, 2010. p. 121-122)

O movimento do corpo traz consigo tantas infinitas sensações que exigem da professora uma pedagogia muito mais sensível do que aquela voltada apenas para a cognição. O aprendizado sensorial não encontra espaço se o corpo também não o tem. Se, por outro lado,

³⁸ A título de aprofundamento na problemática apresentada, ver a dissertação de mestrado Protocolos teatrais verbo-visuais: o discurso das crianças em perspectiva bakhtiniana, de Silvana Lopes Sales (SALES, 2017)

houver liberdade para o corpo, a própria criança tem a capacidade de transgredir os limites do espaço, o que também é apontado por Machado (2010):

Perceber onde as crianças brincam, sem necessariamente reivindicar o espaço institucionalizado do *playground* ou parquinho; olhar para o modo como as crianças brincam, sem a necessidade de lhes *fornecer* brinquedos para que o brincar aconteça, são dois lemas que conversam diretamente com o momento atual do teatro pós dramático. (MACHADO, 2010. p. 132)

Além disso, o corpo também é discursivo. As crianças, que, recém chegadas à cultura oral, têm pouco domínio vocabular, têm, por outro lado, muita facilidade em expressar-se por meio de seu corpo. Ao entrar em uma sala e deparar-se com vinte crianças, uma pessoa pode rapidamente concluir quais destas crianças estão felizes, aborrecidas, agitadas, entusiasmadas, concentradas etc. Para além desta visão imediata do modo de estar das crianças, é necessário se lembrar de dois aspectos da expressão pessoal: em primeiro lugar, as crianças não ficam todas felizes, aborrecidas, atentas, agitadas da mesma forma.

Os seres humanos não têm determinações biológicas sobre a expressão física dos sentimentos e pensamentos e, portanto, estas formas de expressão, embora não sejam construídas apenas pela pessoa, não podem ser construídas sem ela, havendo nelas sempre um componente individual.

Em segundo lugar e com força muito maior do que o primeiro ponto, o corpo das crianças carrega uma história. E não apenas uma história pregressa, mas que está acontecendo diariamente ou, para usar um termo bakhtiniano, em constante trabalho de alteridade. Esta história, que se realiza no corpo infantil, não é solitária. Em sociedade, ou seja, nos círculos sociais como família, escola, igreja, trabalho etc., somos constituídos em forma e conteúdo. Este caráter social, ou sociológico, dá suporte e instiga a criação e as produções infantis.

E é também esta construção diária que permite à criança uma plasticidade performativa, uma elasticidade de seus aspectos físicos para compor as *personas* de suas fantasias e jogos:

Não é mais necessário fazer teatro dentro do prédio chamado teatro; as convenções do drama foram pouco a pouco deixadas de lado para fazer surgir um novo modo de encenação, no qual o conceito de “representação de mundo” caiu – queda na cultura adulta de algo que na primeira infância não se fazia presente nem necessário, tal como ensina Merleau-Ponty. (MACHADO, 2010. p. 132)

O desafio docente está em, mais do que definir as necessidades infantis e supri-las, ou mesmo observar as formas como se comunicam e como se resolvem, perceber a linguagem infantil, interagir com a criança e entender que, sendo o mundo das crianças o mesmo mundo

dos adultos, as formas como elas o veem são sempre renovadas e nos trazem novas perspectivas, desafiando nosso regramento já instituído.

A linguagem dramática surge, então, como possibilidade de trabalho prático na Educação Infantil, desde que a compreensão sobre avaliação, normas e organizações pedagógicas também seja mobilizada, o que aponta certas urgências para a inserção de uma Pedagogia Performativa nesse contexto. Ao esbarrar em concepções instauradas pelo tempo e pela história, o próprio trabalho com o teatroeducação perde sua força imanente, pois precisa se adequar a regras que não dialogam com uma experiência de caráter aberto e espontâneo. Abandonar a necessidade de aprovação (estética/poética/lúdica) também é um fator a ser considerado já que não é premissa da linguagem dramática o trabalho com apresentações festivas ou datas comemorativas, mesmo que ela não os negue diretamente.

Esse artigo contribui, portanto, para a ampliação do conhecimento na área, a partir das vozes das professoras da Educação Infantil, e no intuito de que as reflexões teórico-práticas continuem não abarcando todas as práticas escolares, mas que possam, de alguma maneira, atingir algumas delas, produzindo novos sentidos. Sentidos que mobilizem, principalmente, a noção de linguagem dramática com todo o seu caráter intrinsecamente performativo no que tange a uma pedagogia que considere mais a poética educacional e menos a precisão e organização de uma aula correta, silenciosa e repressora. Porque de repressão, silenciamento e modos corretos de agir e ser, a escola e a arte entendem bem, especialmente nos tempos atuais.

Referências

AMORIM, M. *O Pesquisador e Seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

AZEVEDO, S. M. *Campo feito de sonhos: os Teatros do SESI*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUBNOVA, T. Voz, Sentido e Diálogo em Bakhtin. *Revista Bakhtiniana*. São Paulo, 6 (1), 2011, pp. 268-280.

CASTRO, G. *Discurso Citado e Memória – Ensaio Bakhtiniano Sobre Infância e São Bernardo*. Chapecó: Argos, 2014.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EZPELETA, J.; & ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, J.C. *Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação: Diálogos Bakhtinianos Sobre a Prática de Montagem na Universidade, a Partir da Análise Enunciativa de Memoriais de Formação em Teatro*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

GONÇALVES, J.C. A escola no quintal da cultura: teatralidades em perspectiva dialógica. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 594-614, set. 2017. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27712>>. Acesso em: 29 out. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p594-614>.

GONÇALVES, M. *Performance, discurso e educação: (re)construindo sentido de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

JAPIASSU, R. *A linguagem teatral na escola. Psicologia, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007.

KOUDELA, I. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MACHADO, M. M. A Criança é Performer. *Educação e Realidade*. 35(2), 2010, pp.115-138. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>> Acesso em: 27 out.2017.

PEREIRA, M. Pedagogia crítico-performativa: tensionamentos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 37, n. 101, p. 29-44, abr. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000100029&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017168666>.

SALES, S. *Protocolos teatrais verbo-visuais: o discurso das crianças em perspectiva bakhtiniana*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, V. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIDOR, H. B.; CABRAL, B.A.V . Macbeth em drama: entre a performance e a representação.. In: SILVEIRA, F.T.; FERREIRA, T.; LEITE, V.C.(Org); Taís Ferreira, Vanessa Caldeira Leite.

(Org.). *Conversações entre Teatro e Educação*. 1ed. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013, v. 1, p. 17-34.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.