



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CLA – CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

LÍGIA DA CRUZ SILVA

Ocupando espaços clandestinos e ressignificando corpos na escola

Rio de janeiro

2020

LÍGIA DA CRUZ SILVA

Ocupando espaços clandestinos e ressignificando corpos na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre.

LINHA DE PESQUISA E ATUAÇÃO:
Processos Cênicos em Educação

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio

Rio de Janeiro

2020

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S586 Silva, Lígia da Cruz
Ocupando espaços clandestinos e ressignificando
corpos na escola / Lígia da Cruz Silva. -- Rio de
Janeiro, 2020.
104 f.

Orientador: Paulo Ricardo Merisio.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Artes Cênicas, 2020.

1. teatro na escola. 2. fissuras. 3. corpos
dóceis. 4. teatro de sombras. 5. modelo de ação. I.
Merisio, Paulo Ricardo, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

**ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO COMO REQUISITO PARCIAL PARA
CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

MODALIDADE:

(**X**) Dissertação () Projeto de prática pedagógica com memorial () Produção artística com memorial

LOCAL: **POR VIDEOCONFERÊNCIA**

REALIZADO EM: **20 de abril de 2020 às 15 horas**

CANDIDATA: **LÍGIA DA CRUZ SILVA**

BANCA DE DEFESA:

Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio (ORIENTADOR – UNIRIO)

Prof.^a. Dr.^a. Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)

Prof. Dr. Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)

TÍTULO DO TRABALHO: **OCUPANDO ESPAÇOS CLANDESTINOS E RESSIGNIFICANDO
CORPOS NA ESCOLA**

AVALIAÇÃO: Após a avaliação, a comissão considerou o trabalho:

() aprovado (**X**) aprovado com louvor () aprovado com recomendações () reprovado
e emitiu o seguinte parecer:

A banca ressalta a qualidade do trabalho, destacando a reflexão sobre os processos pedagógicos e a forma poética em que é apresentado. Sugere sua publicação e a continuidade da pesquisa em nível de Doutorado.

Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata, assinada pelos membros da Banca e pela candidata:

LÍGIA DA CRUZ SILVA

Ocupando espaços clandestinos e ressignificando corpos na escola

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Merisio (Orientador)
UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Marina Henriques Coutinho
UNIRIO

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana
UFMA

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao orientador, Prof. Paulo Merisio por estar pela segunda vez comigo em um exercício epistêmico incomum. Obrigada pela liberdade de me deixar criar meus desenhos de palavras tão à vontade.

À Profa. Marina Henriques, pela sua sensibilidade de escuta tão apurada e atenta, demonstrando todo o interesse e cuidado pela minha prática como professora no Complexo da Maré. Agradeço também a doce e firme análise a respeito de minha pesquisa.

Ao Prof. Arão Paranaguá, pela atenção e carinho que dedicou ao meu trabalho. Muito bom reatar esse laço mais uma vez.

Ao Prof. Luiz Pazzini, por me lançar a pesquisa e a prática, sempre disposto a ler meu mundo.

Ao Prof. Ulisses Ferraz, que tanto me ensinou a ensinar enquanto preparava meu corpo para estar em cena - depois de alguns anos é que percebo isso.

À Profa. Liliane Mundin, que desorganizou nossos corpos no espaço da cidade para aprender a jogar com ele. Suas provocações influenciaram toda minha práxis.

À minha mãe, que, por ser pedagoga e defensora incansável dos direitos das crianças e adolescentes, me ensina diariamente a respeitar a individualidade de cada coração pulsante na sala de aula.

Ao meu pai, que faz dos meus sonhos, sonhos seus.

Aos meus irmãos, Lucas e André, pela curiosidade e conversas longas sobre meu trabalho como professora de teatro.

Aos meus avós, Anna, Teresinha e Orineu, pelo amor e carinho incondicionais.

Ao meu companheiro, André Viccini, por me inquietar e apoiar nesta trajetória com tanto amor, colaborando diretamente com este trabalho. Obrigada por todas as referências e indicações que influenciaram esta dissertação e os processos criativos na sala de aula.

A Necylia Monteiro, que, atenta ao teatro para crianças, esteve sempre sensível aos problemas enfrentados dentro da escola. Obrigada por estar presente nas nossas aulas de teatro e pela amizade insubstituível.

A Leo Thim e seu Kramat, que juntos estiveram comigo me assombrando. Nossa parceria em processos criativos me ensinou proposições pedagógicas absolutamente fundamentais para a minha carreira de professora de artes cênicas.

Aos amigos que se fazem família: Ana Paula Martins, Artur Bezerra, Eitô Muniz, Cleilson Queiroz, Gustavo Coelho, Ivan Faria, Juliane Dalmora Portella, Nicole Caus, Palu Felipe, Taye Couto, Thaynara Cardoso e o bebê Caetano Martins Muniz.

À equipe da Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes, especialmente a diretora, Liette Gomes Diniz, e a coordenadora, Ana Lúcia Leal. Obrigada por apoiarem o movimento do teatro na escola.

Às professoras e professores companheiros de amizade e trabalho: André Fonseca, Bárbara Miranda, Gisele Coutinho, Grazielle Costa, Mayra Santana, Renata Medeiros, Thiago Justino e o agente de educação especial Alexandre Freires. Obrigada por fazerem da nossa rotina árdua um espaço democrático e feliz.

Às minhas alunas e alunos, por me fazerem professora nesta correnteza de corpos. Seu carinho e dedicação preenchem a minha vida de esperança. Obrigada por estarem comigo em todas essas aventuras do aprendizado em teatro.

Abriu a porta e descobriu que dava para uma pequena passagem, não muito maior que um buraco de rato: ajoelhou-se e avistou, do outro lado do buraco, o jardim mais encantador que já se viu. Como desejava sair daquele salão escuro e passear entre aqueles canteiros de flores radiantes e aquelas fontes de água fresca! Mas não era capaz nem de enfiar a cabeça pelo vão da porta, “e mesmo que conseguisse enfiar a cabeça”, pensou a pobre Alice, “isso de pouco adiantaria sem meus ombros. Ah, como gostaria de poder me fechar como um telescópio! Acho que conseguiria, se soubesse pelo menos começar”. Pois, vejam bem, havia acontecido tanta coisa esquisita ultimamente que Alice tinha começado a pensar que raríssimas coisas eram realmente impossíveis.

Lewis Carroll, *Alice no país das Maravilhas*

RESUMO

Por meio de um exercício híbrido de escrita, discuto como o teatro ocupa o espaço da escola e como ocupa os corpos dos alunos e alunas colocando-os em expressão. Proponho uma fricção entre a inadequação do espaço na escola disciplinar e a potência da centelha criadora da linguagem teatral. Essa centelha transforma as aulas em um exercício de desvio dessa instituição opressora, que insiste em domesticar e alienar os corpos para torná-los dóceis. Desse modo, a professora, com seus alunos, pretende produzir a sua contra-escola, mediante diversos dispositivos pedagógicos, culturais e políticos. Apresento, como experimentação, três processos criativos vividos na sala de aula. A partir de diversos fragmentos e evidências (desenhos, anotações, exercícios, textos, fotos), elucida-se essa trajetória pedagógica, que se dá em uma escola localizada no Complexo da Maré. Assim, tanto o exercício epistêmico como o trabalho de campo se fazem como uma espécie de fissura persistente que se nega a aceitar o quadriculamento da educação pública brasileira.

Palavras chave: Teatro na escola, Fissuras, Corpos dóceis, Teatro de sombras, Modelo de ação

ABSTRACT

Through a hybrid practice of writing, I discuss how does theater occupy space in a school and how does it occupy the bodies of male and female students putting them into expression. I propose a friction between the inadequacy of space in the disciplinary school and the power of the creative spark of theatrical language. This spark turns the classes into an exercise in deviating this oppressive institution, which insists on taming and alienating bodies to make them docile. This way, the teacher, with her students, intends to produce a counter-school through various pedagogical, cultural and political devices. As an experiment, I present three creative processes experienced in the classroom. From various fragments and evidence (drawings, notes, exercises, texts, photos), this pedagogical trajectory taking place in a school located in Complexo da Maré is elucidated. Thus, both the epistemic exercise and the field work are done as a kind of persistent fissure that refuses to accept the Brazilian public education grid.

Keywords: Theater at school, Fissures, Docile bodies, Shadow play, Action model

SUMÁRIO

PREMISSA	10
ESTA SOU EU. OU A PROFESSORA QUE GOSTARIA SER	12
PARTE I. FUGINDO PARA OZ OU COMO PODEMOS ENCONTRAR O NOSSO ESPAÇO NA ESCOLA?	17
1 A JORNADA	18
2 QUE O CICLONE NOS LEVE A OUTRO LUGAR	22
3 DE VOLTA A OCUPAR O DESERTO	33
PARTE II. SOMBRIAMENTE CRIATIVA OU FISSURAS CRIATIVAS COM CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	51
1 AS SOMBRAS DE TATIPIRUN	52
2 ASSOMBRA DOS YANOMAMI	59
PARTE III. EM TEMPOS DE GUERRA. OS FUZIS DA SRA. CARRAR COMO MODELO DE AÇÃO	73
1 MÃE OU A ESCOLHA DE UM TEXTO QUE FALE DELA	75
2 “OS FUZIS DA SENHORA CARRAR” COMO MODELO DE AÇÃO	77
3 UM ROTEIRO AUTÔNOMO	82
4 OS ENSAIOS, A PRODUÇÃO E AS CRISES	85
5 ENCENAR, BURLAR, APRENDER E FESTEJAR	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
ANEXO	96



PREMISSA

Experimentarei os lápis
 apontados para o ponto infinito
 que olha sempre
 para frente:
 O verde – tépida e boa luz
 Magenta – asteca. Velha TLAPALI
 sangue de atum, o mais
 vivo e mais antigo
 cor de pimentão, de folha que se
 torna terra loucura enfermidade
 medo parte do sol e da alegria
 eletricidade e pureza amor,
 nada é negro – realmente *nada*
 folhas, tristeza, ciência, *Alemanha*
toda desta cor
 mais loucura e mistério
 todos os fantasmas vestem
 roupas desta cor, ou
 pelo menos a roupa sob a roupa
 cor de anúncios ruins
 e de negócios bons.
 Distância. E a ternura
 também pode ser deste azul
 Sangue? Quem sabe, pode ser!
 (KAHLO, 2017)

Este trabalho se faz com mais de uma linha. Durante a leitura não percorrerá um trajeto único, porque seus olhos escaparão para outras formas mais íngremes e curvilíneas. Assim, as palavras escolhidas poderão ser tingidas de mais de um tom e às vezes elas serão insuficientes para esclarecer uma ação.

A professora que aqui escreve também é uma artista e, enquanto registra e reflete sobre os espaços percorridos, cria.

Influenciada por outros diários femininos, desenha, escreve e poetiza seu cotidiano complexo, demonstrando camadas de uma docência artística que tem como protagonistas seus alunos. Com eles começou a desenhar e agora os registros invadem esta proposição pedagógica desviante.

É uma necessidade que o trabalho seja assim, dissertativo-fictício-memorial-propositivo. A artista não podia deixar de criar no momento em que registrava processos pedagógicos tão criativos. Ao mesmo tempo não poderia narrar todos os acontecimentos sem que houvesse artifícios de ficção.

Então, o texto desenhado está em um entre lugar que pretende fissurar as propostas acadêmicas convencionais. Ele toma ares de dissertação em muitos momentos, mas muitas vezes se parece com uma proposição pedagógica. Antes de tudo, este trabalho quer contar ludicamente o trajeto, o percurso espacial, vivido por esta professora/artista, dentro dos muros delimitados da escola. Embora seja um texto/diário extremamente pessoal, descreve os arroubos comuns àqueles que sobrevivem nas salas de aula da educação pública brasileira.

Mas, de vez em quando, contém respingos de respiro que instigam a capacidade de se redesenhar em um espaço determinante.

Da minha caminhada de ontem eu trouxe comigo um cardo-roxo e um ramo de dentes-de-leão, e desenhei-os com grande e amoroso detalhe; também fiz um desenho bastante ruim de um bule e de umas castanhas, mas irei melhorar com a prática; desenhar me dá um sensação de paz tão grande; mais do que a oração, os passeios, qualquer coisa. Consigo fechar-me totalmente na linha, perder-me nela (PLATH, 2014)

ESTA SOU EU. OU A PROFESSORA QUE GOSTARIA SER



No primeiro semestre de 2014, no último dia da disciplina Metodologia do ensino do teatro I, no curso de Licenciatura em teatro, desenhamos nós mesmos como professores. Na época a professora Marina Henriques nos pediu que fizéssemos o desenho com símbolos que indicassem as qualidades desse professor vislumbrado. Guardei meu desenho. Desde então, nunca mais olhei para ele – até agora.

Esta pesquisa se faz através de minha trajetória, ainda curta, como professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Durante este período de docência senti necessidade de registrar este processo, não só o processo pedagógico, mas, também, o meu processo subjetivo como mulher que percorre o espaço institucional e convive em crise com ele. Todo este trajeto não foi trilhado sozinho. Minhas alunas e meus alunos – as Habitantes da escola – são os principais agenciadores desta minha vontade de permanecer e de repensar este percurso.

No entanto, por muitos dias, principalmente os primeiros meses, me senti sozinha no exercício de pensar a minha prática, o que provocou em mim uma solidão e um sentimento de desistência absolutamente frustrante. Introduzo o leitor na minha pesquisa com um toque de sentimentalidade, porque é assim a professora que vos escreve. Foi através da dor, da discordância, da resistência que iniciei o meu desvio.

Mas, antes de explicar tudo que registrarei aqui, quero desenhar as Habitantes.

Os cabelos são variados tanto quanto a copa das árvores das florestas mais belas que você pode imaginar. Seus corpos têm tamanho, altura e comprimento tão complexos como os troncos que as acompanham. Embora tenham raízes, elas parecem estar sempre em meio a uma tempestade, jogando seus galhos e folhas ao chão e ao céu em uma inquietude caótica impossível de alcançar. Acompanhá-las é tão difícil. Difícil como correr atrás do vento.

Depois de superar a ventania de seus corpos, surgem inúmeros olhos que te analisam com ares de coruja desperta em posição de caça.

Elas têm 10, 11, 12, 13, 14, 15 e às vezes até 16 ou 17 anos e muitas estão comigo há três anos. Nossas vidas são muito diferentes, minha infância se parece pouco com a delas, no entanto temos prazerosos pontos de encontro e intersecção. Sou a professora, não sou irmã, tia, mãe, mas às vezes me sinto aparentada de afeto. Comigo se dividem entre dez turmas, leciono a todas e conheço cada uma pelo nome.

Nosso ponto de diferença principal é territorial. Elas nasceram na favela ou vieram de muito longe, muito pequeninas vivem ali. Assim, a favela é o lugar em que se criam, mas não só isso. Esta região que ocupam também é elemento constitutivo de suas identidades, por isso

toda a tempestade de seus corpos se complexifica quanto mais elas aderem aos componentes histórico culturais locais.

A Maré ocupa uma região originalmente pantanosa, com vários mangues e brejos, e sua imagem mais forte, ainda presente no imaginário urbano dos cariocas e na memória de vários moradores da região, são as palafitas que sustentavam os barracos de madeira em cima do mangue, que ficavam constantemente alagadas ou enlameadas quando a maré subia. Uma verdadeira cidadela cheia, erguida sobre as águas da baía de Guanabara. Hoje, assim como o próprio sobe-e-desce das marés, as palafitas já não existem, mas sem dúvida fazem parte da história desse lugar, demonstrando toda criatividade construtiva dessa população que habitava corajosamente sobre as águas. (VARELLA; BERTAZZO; B. JACQUES, 2002, p. 21)

As palafitas praticamente não existem mais, mas a coragem e a criatividade permanecem de inúmeras formas no cotidiano das Habitantes e suas famílias. A escola em que leciono localiza-se no Complexo da Maré, em uma de suas regiões mais pobres¹. Por ali, meus alunos vivem uma infância e adolescência de corpos que amam se embalar pelas batidas do funk. Outros praticam esportes diariamente e sonham em serem jogadores de futebol. Já aqueles mais tímidos, submergem no universo dos games e mangás; desses, muitos são excelentes desenhistas. Há ainda aqueles bem meninos, que brincam na rua o dia todo, até que a mãe apareça dando a notícia do jantar. Ao mesmo tempo, essa alegria de ser jovem convive com a violência do tráfico de drogas e com operações policiais, que os privam de sua liberdade e inocência em vários momentos de suas vidas.

Em maior ou menor grau, o medo permeia todas as comunidades da Maré. Não o medo de ser assaltado na esquina ou de ter a casa invadida por ladrões, como o que assusta os moradores de bairros de classe média; na grande favela, são muito raros crimes desse tipo. Lá, o que apavora homens, mulheres e crianças é a guerra permanente entre as quadrilhas de jovens envolvidos no comércio de drogas ilícitas: o Tráfico, como a instituição é reconhecida por todos. (VARELLA; BERTAZZO; B. JACQUES, 2002 p. 79)

Assim, a copa de tão belas e variadas árvores desta fauna juvenil é podada de seus sonhos com a foice da violência. É impossível calcular todos os danos que a barbárie causa nos corpos dessas Habitantes. E, embora haja conflitos entre as facções, todo o funcionamento do tráfico e até mesmo o seu êxito é resultado de uma política de Estado racista, que privilegia a segurança e bem-estar de uma parte da cidade em detrimento de outras. Enquanto isso, as

¹ A Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes está localizada na comunidade “Salsa e Merengue”, uma das mais recentes regiões ocupadas na favela da Maré. Próximo à escola está localizada a Vila Pinheiro e o Canal do Cunha. Este ainda abriga em suas margens casas de pau-a-pique e um lixão a céu aberto.

meninas e meninos que por ali estão convivem com o temor e admiração àqueles que entre poucas oportunidades escolheram o crime, como modo de sustento.

Para meninos de escolaridade baixa e sem perspectiva de uma vida melhor, o Tráfico garante respeitabilidade, proteção do grupo e acesso a bens de consumo. A vida dos chefes, com suas motos, mulheres à vontade, roupas de grife e armas importadas, desperta a curiosidade e a admiração dos adolescentes. (VARELLA; BERTAZZO; B. JACQUES, 2002, p. 80)

Sendo assim, há nas Habitantes uma imensa vontade de voar, mas também há o desejo de se petrificar como a estátua de Zumbi dos Palmares, localizada entre tantos carros, fumaça e movimento na Av. Presidente Vargas. Às vezes a névoa poluída é tão densa que turva a visão, e o barulho é tão alto que não as deixa ouvir a batida do próprio coração.

Um coração que não se ouve segue angustiado.

Mas as coisas que imediatamente me lembram as Habitantes são feitas de alegria: corpos que dançam, céu azul com pipa no ar, bola rolando e cabelos encaracolados. Diria que é uma alegria movente que percorre e preenche os espaços.

Por isso irrita, assusta, comove e incomoda os inertes.

Estes são os meus alunos, que atravessam os portões da escola todos os dias.

Entre o sofrimento e o prazer, convivemos juntos a maior parte das horas dos nossos dias. Nesta relação surge a falta de espaço, a impossibilidade de viver determinadas experiências por estarmos tantas horas apertados, trancafiados e apinhados. Desta falta, questiono o espaço escolar público: é possível aprender nesta falta de espaço? Partindo daí, inicio esta pesquisa pensando a relação do espaço e de sua ocupação com os corpos dos alunos. E da primeira pergunta surgem outras: por que o movimento é coibido na sala de aula? Não seria o corpo fundamental para pensar um processo de ensino aprendizagem mais eficaz?

Estas inquietações produziram a necessidade de operar na diferença. De pensar nas aulas de teatro como algo que se distanciasse da escola disciplinar, tentando contrariar regras estabelecidas e negar a coerção dos corpos.

Desde fevereiro de 2017 estou procurando/experimentando modos pedagógicos que os façam esquecer que ainda estão na escola. Quero que seu aprendizado em teatro não se lembre desta escola, inapropriada, inadequada aos seus corpos. E durante esta busca registrei o processo. Fiz isso desenhando, fotografando, escrevendo, tentando encontrar caminhos de sobrevivência através da estética.

Todo este texto é um relato de viagem, minha pesquisa se dá por uma narrativa que conta um pouco sobre o meu modo e o dos alunos de ocuparmos o espaço escolar, localizado dentro do Complexo da Maré. Pretendo aqui organizar esta caminhada.

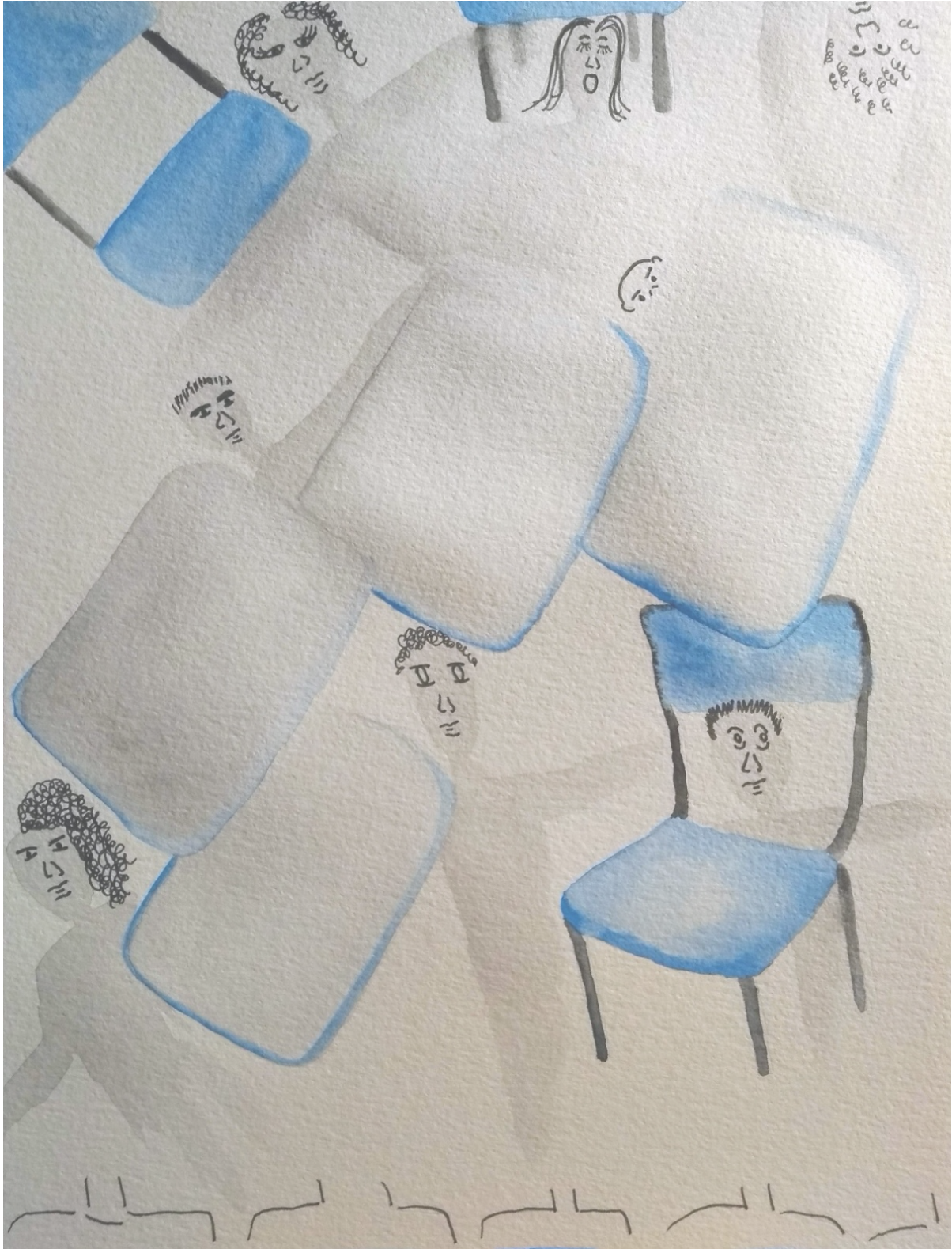
Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e as retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam. (CERTEAU, 1998, p. 200)

Produzo aqui o meu relato sobre este espaço, utilizando diferentes disparadores. Além da bibliografia que dá apoio ao texto, também me arrisco entre narrativas ficcionais que descrevem parte dos processos. Em outros momentos, trago fragmentos do meu próprio diário, utilizado para registrar esta experiência. Contudo, os recursos textuais não são suficientes para descrever este relato. Por isso os desenhos são muito importantes, porque estão presentes nas minhas aulas e no meu cotidiano pessoal. Alguns deles foram criados especialmente para esta dissertação, outros pertenciam também ao meu diário, e há aqueles feitos por alunos e que constituem parte do processo pedagógico.

As fotografias acompanham quase todo este percurso vivido na escola. Elas estão presentes neste trabalho não somente a título de ilustrar determinadas atividades práticas, pois elas também contam sensações que não são possíveis de descrever textualmente. Fotografar o que acontece na escola tem sido um exercício da professora de captar algo indizível; talvez seja a prática que melhor consegue demonstrar aquilo que não consigo dizer.

Com estes recursos pretendo contar as impossibilidades da escola, ao mesmo tempo em que procuro outros modos de operar dentro dela. Mais do que isso, gostaria de me reencontrar com aquela professora vislumbrada no desenho, aquela que tem energia no peito, amor em uma mão e os pés no chão.

PARTE I. FUGINDO PARA OZ OU COMO PODEMOS ENCONTRAR O NOSSO ESPAÇO NA ESCOLA?



1 A Jornada

Elas estavam todos os dias ali, apertadas entre mesas e cadeiras se sentindo entediadas pelo correr das horas. Passavam o dia todo a olhar para o quadro branco copiando letras diferentes de vários Falantes que entravam e saíam daquela sala apertada e empoeirada. Estes que iam e vinham tinham diferentes formas de se relacionarem com as Habitantes daquele espaço, mas o importante era que sempre houvesse algo para copiar, mesmo que as mãos das Habitantes estivessem doloridas e cansadas. Parecia que não importava muito que os Falantes agissem de forma tão distinta uns dos outros: alguns eram extremamente bravos e maus, enquanto outros eram exageradamente liberais. Aquelas Crianças Habitantes estavam habituadas a serem tratadas assim, de formas tão disparatadas e acabavam aceitando tudo o que acontecia ali, naquela falta de espaço.

Algumas vezes essas Habitantes se cansavam de tanto ouvir e também queriam falar. Quando o Falante não era uma pessoa de meter medo, elas se rebelavam, corriam no espaço apertado, subiam em mesas e ignoravam o Falante que lá estivesse. Esses eram momentos de pura alegria, eram os momentos mais felizes dos seus dias. Era ainda muito melhor quando não havia nada no quadro branco e as folhas dos cadernos se transformavam em aviões, espadas, armas ou um portal para viajarem a outros espaços menos apertados.

No lugar em que passavam a maior parte de seu tempo entrava pouca luz. De lá não era possível ver quase nenhuma paisagem, e mesmo com pouco espaço havia quarenta mesas, quarenta cadeiras e muitas vezes quarenta crianças habitantes. Elas eram muitas, demoravam a conhecer todas e não conseguiam se dar bem o tempo todo. A falta de espaço produzia uma angústia, sentiam-se como passarinho preso na gaiola, não podiam voar, nem cantar, E SE DEBATIAM SEMPRE.

Por muito tempo permaneceram assim, presas, mas vivendo momentos de deliciosa algazarra, totalmente reprovada por todos os Falantes, mas esta parecia a única forma possível de permanecerem vivos. Se não podiam viver sua liberdade sobrevoando paisagens, podiam pelo menos dar boas gargalhadas dentro de uma lata de sardinha.

Até que um dia uma Falante muito esquisita apareceu, parecia jovem demais para ser Falante, talvez um pouco velha para ser Habitante e muito irresponsável para estar naquela posição. Algumas ficaram curiosas com a figura, outras a ignoraram completamente, porque ela provocava mais riso do que medo. E ainda havia aquelas que reprovavam seu comportamento, pois essa Falante tinha ideias mirabolantes que não combinavam com aquele

lugar tão apertadinho. Tudo que vinha dela estava ao contrário, enquanto a ordem geral era "SENTADOS!", ela pedia para que todos ficassem em pé. Enquanto os outros Falantes pediam "SILÊNCIO!", ela queria ensinar uma canção. Enquanto os outros Falantes enchiam o quadro branco, ela fazia jogos de mímica e desenhos. ELA DEFINITIVAMENTE ESTAVA PERDIDA, NÃO PODIA SER RESPEITADA COM AQUELE COMPORTAMENTO TÃO ESTRANHO.

No vai-e-vem dela e dos outros Falantes, as Habitantes ficavam muito confusas cada vez que ela entrava. Muitas aproveitavam o momento para fazer aquela algazarra tão deliciosa, achando que ela não podia estar no controle, pois não era possível levar a sério aquelas propostas tão sem sentido. Outras tentavam compreender o que ela queria dizer com todas aquelas novidades, mas não conseguiam ouvi-la em meio a tanta gritaria e confusão. Ela foi ficando cansada e triste de não poder fazer aquilo que sabia, ela achava que aquele espaço tão apertadinho atrapalhava suas ideias. Aos poucos foi perdendo o brilho. Dia a dia ela ficava mais parecida com os outros Falantes.

Quando isso aconteceu, vieram os gritos, as reclamações, ela não podia mais imaginar um portal aberto, um buraco de minhoca em que ela pudesse levar todas as Habitantes. Ela tinha se esvaziado das suas ideias bizarras. Mas as Habitantes perceberam isso, começaram a questioná-la, a lembrá-la que ela tinha chegado ali com propostas novas. Elas admitiam que tinham percebido tudo isso, mas que não aceitavam as ideias tão diferentes por insegurança, por medo de algum dia correrem o risco de serem semelhantes àqueles outros Falantes.

Assim, dentro dela começou a crescer uma esperança renovada. Sentiu que parte daquelas Habitantes estavam dispostas a viver e encontrar um lugar novo, experimentar uma viagem espacial, elas queriam sair dali e navegar em uma Nau ou pilotar um foguete. Mas o desafio sempre era o aperto, a bagunça de mesas e cadeiras-cárcere. Aquilo fechava todos os portais possíveis. As propostas feitas pela estranha Falante ainda ficavam confusas e perdidas naquele lugar tão esmagado, restrito, fechado.

Teve então uma grande ideia: e se nossos minutos juntos acontecessem em um outro lugar? E se fosse possível encontrar um caminho que os levasse para uma outra terra? Ela passou dias pensando sobre isso. Entre as idas e vindas percebeu que havia um lugar abandonado, bem próximo às salas das Habitantes. Lá não havia nada além de poeira e espaço em branco. Ela sentiu que ali poderia ser o local perfeito para viajar pelo espaço, navegar barcos, passear por bosques, criar outros mundos e conhecer mundos que já existiam. ELA QUERIA OCUPAR O ESPAÇO EM BRANCO COM OS CORPOS DAS HABITANTES.

Era realmente uma grande ideia, mas todo espaço tem um dono, ou alguém que se considera dono, mesmo não sendo. SIM! ATÉ ESPAÇOS VAZIOS POSSUEM UMA GRANDE FIGURA QUE SE CONSIDERA PROPRIETÁRIA. E lá foi a estranha Falante, pedir à chefe, à Dona (mesmo não sendo), se poderia usar o espaço para os seus encontros com as Habitantes. Ela fez tudo com jeitinho, ela sabia que era importante tratá-la com um ar de meiguice e sabedoria. Diria que era para o bem das Habitantes, e que era para manter tudo em ordem, conforme as regras da Dona. Mas, mal sabia a Dona que as intenções dela eram outras. Ela queria mesmo libertar as Habitantes-passarinhos, queria se libertar de ser Falante e quem sabe se tornar uma Dançante! A Dona não percebeu suas intenções. Aceitou, pois o discurso lembrava uma Falante perfeita, fora muito convincente. Estava concedida a sala em branco! Mas, se algum dia aumentassem a quantidade de Habitantes daquele lugar-gradeado, ELA TERIA QUE DEVOLVER O ESPAÇO EM BRANCO.

Mesmo com essa triste condição, a estranha Falante ficou encantadoramente feliz, não via a hora de contar para as Habitantes que agora elas viveriam aventuras nunca antes vistas! Como ela estava animada! Carregava consigo ideias coloridas para preencher o espaço. Agora, não com mesas e cadeiras, mas com imaginação. Ela mal podia esperar pelos próximos dias.

No dia seguinte, quando encontrou com as Habitantes, lhes disse que tinha uma novidade, contou-lhes que a partir daquele dia seus encontros seriam no espaço em branco. As Habitantes acharam aquela ideia bastante esquisita. Sem mesas e cadeiras? Vazio? Assim em branco? Mas a estranha Falante insistiu e garantiu que com o tempo elas se acostuariam e perceberiam como aquilo tudo poderia ser muito bom. Chegando lá, o espaço em branco parecia muito, muito empoeirado. Ela sugeriu que todas juntas fizessem uma limpeza mágica. As Habitantes aceitaram e lá foram todas atrás de água de alegria, vassoura de energia e sabão de perfumaria. Agora o espaço era ainda mais branco!

Tudo pronto e magicamente brilhante!

Começaram os encontros e a cada dia uma surpresa. Para viajar pela imaginação era preciso se preparar como um astronauta. Elas treinaram por vários dias. Esta preparação era feita para abrir espaços dentro do corpo, para ter fôlego de criatividade, as HABITANTES RIAM DOS MOVIMENTOS, DOS EXERCÍCIOS QUE AS PERMITIAM SE JOGAREM NO CHÃO, RIAM DAS CANÇÕES, ESCALAVAM OS CORPOS UMAS DAS OUTRAS E OCUPAVAM O ESPAÇO EM BRANCO COM MOVIMENTOS DE LIBERTAÇÃO.

O tempo passou ocupando o espaço. Ganhando proporção de movimento.

Já era hora de ver outras paisagens. Estavam todas preparadas. Podiam abrir um portal sem o risco de nenhuma Habitante ficar para trás. E começou assim:

Dorothy vivia no meio das grandes pradarias do Kansas, com seu tio Henry, que cuidava de uma fazenda, e a tia Em, mulher dele. A casa em que eles moravam era pequena, porque a madeira para sua construção precisava ser trazida de carroça desde muito longe. Eram quatro paredes, um chão e um teto, que formavam uma única peça; e nesta peça ficavam um fogão a lenha com uma aparência bem enferrujada, um armário para os pratos, uma mesa, três ou quatro cadeiras e as camas. O tio Henry e a tia Em ocupavam uma cama de casal num dos cantos, e Dorothy, uma cama menor em outro. A casa não tinha sótão nem porão – tirante um buraco não muito grande cavado na terra, que chamavam abrigo de ciclone, onde a família poderia se esconder para o caso de aparecer um desses imensos redemoinhos de vento, tão fortes que são capazes de esmagar qualquer casa ou construção que encontrem no caminho. Ao abrigo se chegava por um alçapão que ficava no meio do piso da casa; do alçapão descia uma escada até o abrigo estreito e escuro. (BAUM, p. 13, 2013)

As Habitantes estavam muito concentradas na história, podiam ouvi-la deitadas no chão, com os corpos um sob os outros, como se estivessem em casa, ou em um parque. Este novo lugar sem dúvida transformava as relações, fazia com que não se sentissem oprimidas, chateadas. Ele expandia suas qualidades, por as deixarem à vontade, sem rédeas, sem amarras, sem mesas, sem cadeiras, sem limites impostos. Mas, de repente, chega o CICLONE:

Os ventos do Sul e do Norte se encontraram no ponto exato onde ficava a casa, precisamente no centro do ciclone. No meio do ciclone, o olho do furacão, o ar geralmente quase não se move, mas a pressão que o vento criava em toda volta fez a casa subir cada vez mais, até chegar no ponto mais alto do ciclone; e bem no alto ela continuou enquanto era carregada para cada vez mais longe, por muitos e muitos quilômetros, como uma pena planando no ar. (BAUM, p. 17, 2013)

Então, com seus corpos as Habitantes fizeram o Ciclone, juntaram-se e experimentaram inúmeras formas de serem Ciclone. Rodaram, rodopiaram, subiram umas nas outras, e lembraram que Dorothy estava no meio dele, intacta, sã e salva. Elas ocuparam o espaço em branco com seus corpos em movimento, sentiram a liberdade de girar e serem transportadas para um lugar de incrível paisagem. Agora sentiam que poderiam chegar até OZ se fosse necessário, mas mais do que isso perceberam que o espaço as levaria para qualquer lugar que pudessem imaginar.

2 Que o Ciclone nos leve a outro lugar

É no plano do devaneio, e não no plano dos fatos, que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil. Por essa infância permanente, preservamos a poesia do passado. Habitar oniricamente a casa natal é mais que habitá-la pelas lembranças; é viver na casa desaparecida tal como ali sonhamos um dia. (BACHELARD, 2005, p. 35)

Em 1990, ano em que nasci, nós morávamos em uma casa de três quartos, um para os meus dois irmãos, um dos meus pais e um só meu. Era a única menina e caçula. Dormi sozinha no meu próprio quarto desde a saída da maternidade. A casa também tinha um longo corredor, sala e cozinha de tamanho médio e um amplo quintal com jardim em frente. Velotrol, piscina de plástico, bexigas, bolas, bonecas, pipas, mamadeira, livrinhos, bolos, gibis, avós, avô e mais crianças eram os elementos frequentes da minha infância. Um pai que trabalhava muito e presente em tempo integral nos fins de semana; uma mãe que trabalhava muito em jornada dupla e presente todos os dias, nos deveres, nas brincadeiras, nas resoluções dos pequenos problemas infantis, na alfabetização (porque também é professora), no capricho de nos vestir como pequenas bonecas, como se fôssemos feitos de doce.

Nesse tempo, meus dois irmãos passavam horas do dia brincando na rua. Eu, ainda muito pequena, só podia quando minha mãe ou uma amiga vizinha pudesse estar de olho. Nós vivíamos uns na casa dos outros, tomando grandes cafés da tarde com bolo de cenoura e guaraná Mogi. Nosso tempo era preenchido de jogo, brincadeira, guache, gincanas promovidas por um senhor bem engraçado que morava na mesma rua. Jogo do saco, corrida do ovo, arrecadação de alimentos, ajuda mútua. A vizinha ao lado era velhinha, tinha uma casa cheia de bibelôs e miniaturas. Nós simplesmente éramos recebidos uns nas casas dos outros, bastava chamar, apertar a campainha, bater palmas e de lá saía alguém que te convidava para tomar um cafezinho.

Entre o ir e vir de todos esses lugares (rua, vizinha, outra vizinha, quintal, piscina) havia a tão esperada e vermelha escola. Lá de onde venho as escolas de educação infantil municipais uniformizam os pequeninos com uma roupinha toda vermelha: camisetinha, shortinho e tênis completamente vermelhos e para completar um embornal, também vermelho, onde não havia espaço para carregar muita coisa. Escova de dentes e toalhinha? Não me lembro da função de tão pequena bolsinha. Mas me lembro de tantos corpinhos correndo em uma grama verdinha, embaixo de árvores frondosas, lembro da caixa de areia e dos baldinhos e pazinhas que faziam castelos de areia, casas e comidinhas deliciosas.

Minha infância vermelha preenchia um espaço verde, amplo, com cheiro de chocolate e bolo. Minha escola primária nos deixava livre no espaço por muitas horas, e mesmo quando estávamos dentro da sala de aula nos sentávamos em roda, ou em grupos. As atividades eram feitas em nichos espalhados pela sala. O que eu mais gostava se chamava "Faz de conta", um cantinho com fantasias, panelinhas, instrumentos de médico e outros brinquedos que imitavam a realidade ou que podiam te transformar em algum personagem do espectro imaginário. Havia espaço para correr, para dançar, para pular corda, para encontrar com monstros e até subir em árvores.

É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem espacializadas. Localizar uma lembrança no tempo não passa de uma preocupação de biógrafo e corresponde praticamente apenas a uma espécie de história externa, uma história para uso externo, para ser contada aos outros. Mais profunda que a biografia, a hermenêutica deve determinar os centros de destino, desembaraçando a história de seu tecido temporal conjuntivo que não atua no nosso destino. Mais urgentemente que a determinação das datas é, para o conhecimento da intimidade, a localização nos espaços da nossa intimidade. (BACHELARD, 2005, p. 29)

A localização de minhas lembranças traz à tona uma infância feliz. Não só é feliz porque me lembro delas localizando-as, mas é feliz porque há espaço para localizá-las. O encarceramento, a prisão, a privação dos espaços impossibilita uma série de experiências que nos provocam sensações únicas, que só podem ser vividas sob a luz do sol ou do luar. Que só podem existir no contato com a natureza e as paisagens.

Se, como afirma Bachelard, nossa infância permanece viva no devaneio, habitando a casa natal, e também o nosso "inconsciente permanece nos locais", poderia dizer talvez que o espaço da escola também permanece no nosso inconsciente. Mas, que tipo de lembranças nos vem das diferentes escolas que estudamos ao longo de nossa vida escolar?

Lembro-me de quando ingressei na quinta série. Lembro que ainda não possuía o uniforme da escola e que estava com uma blusinha cor de rosa com uma abelhinha na frente. Minha escola era grande, um prédio histórico, dois andares, lindo e imponente. Havia um grande jardim ao redor, com árvores centenárias como o próprio prédio. Mas, dentro da sala antiga, com cheiro de madeira, havia uma grande quantidade de alunos, cadeiras e mesas. Era a primeira vez que estudava em uma sala de aula tão cheia, tão apertada. No entanto, o espaço lá de fora, que era possível ver das janelas longas e antigas, nos aliviava a angústia de passar cinco horas presos ali.

Tenho certeza que a maior parte das pessoas viveu experiências muito semelhantes na passagem do primeiro segmento do ensino fundamental para o segundo. Mais tempo na sala de aula, mais alunos por sala, menos ou nenhuma oportunidade para o jogo, para a criatividade. Aulas expositivas preenchem o pequeno espaço reservado ao professor. Tudo parece mais monótono, menos dinâmico, há menos diálogo, menos perguntas. Tudo parece pequeno e nada é muito importante, relevante ou atraente, tanto para quem aprende como para quem ensina. As janelas são altas, quase não é possível ver o lado de fora. Nada de brinquedos, nada de cores. Crescemos e o mundo de repente ficou tão inadequado. Entediante.

O reconhecimento de que a criança é o principal usuário da escola torna-se subsídio fundamental para a formulação do espaço educativo. E sob esse ponto de vista, elaborar um ambiente escolar que interaja com o seu principal usuário significa refletir sobre suas necessidades de desenvolvimento – físico-motor, sócio-afetivo e intelectual. (AZEVEDO, 2002, p. 88)

Como professora, afirmo que esta é uma questão pouco presente nos ambientes em que se discutem os desafios pertinentes à educação. Não há uma problematização sobre a falta de espaço nas escolas. Normalmente este problema é discutido implicitamente na falta de vagas, pois existe um quantitativo por lei que considera a quantidade máxima de alunos por turma, de acordo com o ano escolar. Discutir a arquitetura do espaço escolar e quais seriam as soluções possíveis para receber os alunos de forma mais confortável proporcionando prazer em estar naquele ambiente é urgente.

Assim como a direção e o corpo técnico devem ser valorizados e ouvidos, também o aluno deve ser respeitado, não apenas cobrado; deve ser ouvido em suas necessidades. Têm muito valor também o espaço físico, as áreas verdes, os pátios, que são essenciais para uma boa convivência, que deve ser democrática e contemplar a vontade de todos (MOSE, 2013, p. 73).

Ao contrário, o ambiente escolar público reforça o desprazer. Além das salas de aula serem extremamente pequenas para a quantidade de crianças, não há espaços adequados para a convivência, pois não existem possibilidades de se relacionar com o ambiente para realização de atividades de interação com outros alunos. Muitas vezes, nos pátios das escolas, não são encontrados bancos, nem árvores e muito menos construções que poderiam ser utilizadas em atividades desportivas, como mesas de ping-pong ou xadrez. A escola se impõe

árida, sem propor aos seus principais usuários formas espaciais nas quais eles possam se relacionar. Estas poderiam ser participantes de seus processos de aprendizagem.

Os aspectos estético-compositivos relacionam-se ao desempenho da edificação, considerando sua imagem e sua aparência, que poderão estimular os sentidos e a curiosidade dos usuários. Diz respeito ao caráter subjetivo da arquitetura do edifício, das características tipológicas que podem transmitir diferentes mensagens ou significados, traduzindo-se em sensações diferenciadas. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais do edifício que podem ser trabalhados para despertar a capacidade de descoberta da criança e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo (AZEVEDO, 2002, p. 10).

Um longo túnel de tecido colorido. Essa é uma das lembranças mais fortes da minha infância. Ele se esticava ao longo do pátio. Uma criança atrás da outra ia entrando nesse túnel como se fôssemos a própria centopeia a caminhar ao longo de infinitas curvas. Ao mesmo tempo um som de absoluta alegria, gargalhadas infíndas. Todas as crianças umas atrás das outras engatinhadas por horas, entrando e saindo do túnel colorido. Uma única ação, um único objeto, um grande pátio. E se em cada escola pudesse haver um túnel construído? Quantas atividades pedagógicas seriam possíveis de serem realizadas a partir de um simples túnel? Poderíamos explicar funções do corpo humano, princípios de geometria, física e até matemática?

Todos os formadores, quaisquer que sejam as disciplinas, têm relações privilegiadas com o espaço. A desestruturação e a re-estruturação de um espaço real em função de uma situação de aprendizagem também se realizam por meio de um trabalho sobre o imaginário. Tornamo-nos mais maleáveis ao treinarmos reações rápidas a condições insólitas ou simplesmente inéditas de espacialização.

No retorno ao cotidiano, o desvio pelo imaginário muda a percepção do espaço e a maneira como o indivíduo se situa num espaço familiar. Essa aprendizagem não diz respeito apenas aos profissionais da arte, e seu impacto é enorme. (RYNGAERT, 2009, p. 128)



O espaço escolar público em sua diversidade pode contribuir com a aprendizagem dos alunos, mas ele precisa de urgente revisão e verificação. Quero afirmar que a arquitetura escolar é um dos elementos centrais para educação. Quero afirmar também que o espaço escolar público, hoje, pode em algumas unidades escolares ser considerado insalubre, criminoso. Está abandonado, e muitas vezes não oferece infraestrutura mínima.

No entanto, não basta oferecer o mínimo: prédios padronizados de longos corredores e muitas salas. É preciso oferecer espaço para o aprendizado, espaço que considere o corpo das alunas e alunos, habitantes principais da escola. É preciso também uma escola que pense em um planejamento pedagógico que inclua o desenvolvimento corporal da criança e do adolescente como participante do seu processo de apreensão dos conhecimentos. Assim, a possibilidade de inventar novos lugares na escola é a oportunidade para pensar em uma outra educação.

Lynch (2008, p. 14) em *A imagem da cidade* faz a seguinte afirmação: “uma estrutura física viva e integral, capaz de produzir uma imagem clara, desempenha também um papel social. Pode fornecer a matéria-prima para os símbolos e memórias coletivas da comunicação entre grupos”. Se a escola hoje não é capaz de envolver pais e alunos em suas atividades educacionais, isso se deve ao fato de que sua imagem foi concebida por outros e em sua

construção física e conceitual não houve participação dos seus principais usuários. Há então uma distância entre a função institucional da escola e a função da escola esperada por seus usuários.

Então é pelo espaço que reivindico uma nova configuração escolar no ensino público. Há muito tempo nos é negada a oportunidade de pensar uma escola que nos represente, que atenda nossos desejos e necessidades, pois as soluções educacionais neste país sempre vieram em modelos verticais.

Quem, nas sociedades ocidentais modernas, tem sido sistematicamente definido como imaturo? A criança, a mulher, as “raças inferiores” (negros, índios e amarelos) e o povo. Qual a consequência fundamental da imputação de imaturidade a essas figuras? A legitimidade de dirigi-las e governá-las, isto é, de submetê-las. Ora, se a noção de imaturidade é claramente política e ideológica, por que sua contraface, isto é, a maturidade, haveria de ser científica (vale dizer, real e verdadeira)? E, uma vez que programas e currículos são montados sobre essa noção, não caberia analisá-la um pouco mais a fundo para que se pudesse averiguar a quem serve e a que serve? Se fizermos falar o silêncio da imaturidade, o discurso sobre a maturidade permanecerá intacto? (CHAUÍ, 2016, p. 250).

Assim, para que servem e a quem servem as escolas públicas? Esta escola pública que está abandonada, esquecida, servindo de cárcere-creche para as filhas e filhos das famílias pobres deste país?

Este aparente descaso do espaço escolar não seria uma estratégia de controle sofisticada? Será que, ao nos dirigir e nos governar, não estariam educando nossos corpos de forma coercitiva? Pois “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2019, p. 134). Sendo assim, a aparente incapacidade do sistema é apenas uma falsa impressão daquilo que funciona perfeitamente para o controle e coerção dos corpos.

Deste modo, a relação entre a arquitetura da escola e a apropriação dos espaços pelos discentes é uma questão decisiva quando se propõe um novo modelo pedagógico. Não é possível mudar a escola, sem que haja modificações (conceituais e físicas) na utilização dos espaços.

Foucault propõe uma análise sobre variadas formas de disciplinas advindas desde o século XVIII. A ele interessa analisar como, por meio de diversos mecanismos de controle, essas disciplinas operam dentro de espaços institucionais, como o exército, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão. Em suas próprias palavras: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes

impõe uma relação docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2019, p. 145).

De acordo com o autor, existem alguns procedimentos operatórios que identificam esta atuação que determina a forma que os corpos devem agir, dependendo da função do indivíduo naquela instituição. A primeira característica das disciplinas descrita por Foucault diz respeito justamente ao espaço. Segundo ele, o primeiro procedimento das disciplinas é distribuir os indivíduos no espaço, sendo para isso utilizadas várias técnicas. Estas estão presentes diariamente na rotina das escolas tradicionais.

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando [sic] corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de deserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2019, p. 140)

Este trecho descreve o procedimento do quadriculamento. É possível observar o quanto ele é amplamente utilizado e difundido no ambiente escolar. Este princípio faz com que o aluno permaneça docilizado, ou inerte ao que acontece ao seu redor, incentivando-se que ele busque desenvolvimento pessoal, individual. Então, sentado em sua carteira, deve apenas preocupar-se com o seu próprio desempenho, suas próprias notas, sem, com isso ser provocado a conhecer e aceitar a coletividade.

No entanto, este cárcere que encerra os alunos em suas próprias mesas e cadeiras, em um espaço menor que um metro quadrado, não é eficaz a todos os corpos. As deserções, aglomerações indevidas, a circulação difusa é constante nas escolas públicas. Contudo, para isso existem mecanismos de sanção que estão previstos para o funcionamento dessas instituições.

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos

grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 2019, p. 175)

Este modo de operar, separar e agir sobre os corpos revela que, como já dito anteriormente, não há participação no planejamento escolar – em todas as suas particularidades – daqueles a quem foi imputada a imaturidade (mulheres, crianças, minorias, o povo), como bem disse Marilena Chauí (2016). Ficamos então submetidos à ideologia que nos é imposta. Por isto a necessidade de tornar nossos corpos-dóceis – para que seja possível perpetuar sempre os mesmos representantes do poder.

Aqui proponho que iniciemos o desvio.

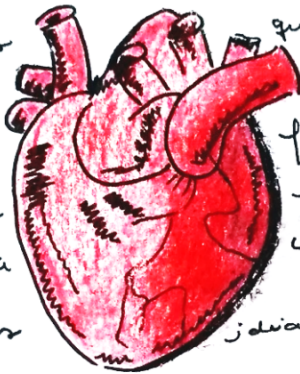
Não é possível esperar pelas mudanças necessárias à educação. Assim, o que resta a esta professora é viver na subversão. Proponho, já que nos imputaram imaturidade, que as mudanças ocorram em contraposição ao *status quo*. Então, se não há espaço possível na sala de aula, que ocupemos o pátio! Os corredores! As escadas! O refeitório! E até mesmo a sala da diretora! Proponho que os alunos possam correr, dar gargalhadas e saltar. Proponho que os alunos possam cozinhar, costurar, que eles possam escrever poesia e que eles possam dizer o quanto estão insatisfeitos com essa escola que lhes foi imposta.

Os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas. Sem os grandes pátios e teatros que as escolas antigas possuíam, a escola de massas é dividida em inúmeras salas e corredores, com pouco espaço de convivência, com pouca circulação, um espaço que mais lembra um reformatório. Mas também uma fábrica, com uma imensa linha de montagem, uma absurda fábrica de pessoas (MOSE, 2013, p. 49)

Recuso essa escola que encarcera os alunos e os faz úteis para atender o mercado, o capital. Recuso essa escola disciplinar e que, propositalmente abandonada, se transforma em uma imensa fábrica de mão de obra barata, impossibilitando que o aluno ao menos aprenda ler e escrever. Nego a submeter as aulas de teatro a esta lógica e por isso convido meus alunos a viverem processos pedagógicos inadequados.

Não é possível aprender nesta falta de espaço, então proponho que o corpo possa ser errante na escola, que ele possa escolher caminhos e cultivar coletividades. Que o corpo possa andar em grupo e possa aprender na diferença, no desafio do contraste com o outro. Que o corpo possa viver em debate com a escola e com o mundo encontrando o seu próprio espaço.

O ESPAÇO entre a altura da minha cabeça e
 a largura dos meus pés, o espaço entre os fios do meu cabelo,
 o espaço entre meu coração e ar que entra e oxigênio meu
 sangue e impulsiona o ar que sai da minha boca involuntária por
 leivas. O espaço entre mim e o outro mais novo, o espaço entre
 meus corpos esticados que mal cabem aqui, o espaço
 entre eles, a falta de espaço entre eles. O espaço
 para as ideias com fusão jogadas pelo espaço, o
 espaço entre a janela e a porta, onde acontece
 e os olhos não acontecem por falta de espaço entre
 O espaço entre meus ideias e o papel, o espaço entre
 a platéia e o público, o espaço do riso, o espaço do prazer, o es-
 paço da falta, da indecisão, o espaço das adolescências, o espaço de
 veloz bobagem, até demais, o espaço que se sente a vontade, ven-
 tade, o espaço que não nos cabe, o espaço de pensamentos injúria, o
 espaço cheio demais como prisão, abandonado como amitiã, pira-
 do como negação. ENTRE MEU CORPO E O ESPAÇO, O QUE
 ACONTECE? ENTRE MEU CORPO O CORPO DO OUTRO E
 O ESPAÇO, O QUE ACONTECE? O espaço é violado todos os
 dias porque não permite, oprime, não é nome, é delir.
 Quantos mais não cabem aqui?



Para isso é preciso afirmar a importância do corpo neste processo de ocupação da escola, pensar a potência do corpo para a aprendizagem, afinal, o movimento é inerente ao cotidiano humano, pois, “o homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação, tem por objetivo atingir algo que lhe é valioso. É fácil perceber o objetivo do movimento de uma pessoa, se é dirigido para algum objeto tangível” (LABAN, p. 19, 1978).

Por meio do movimento é possível perceber certos estados emocionais dos alunos. E, mais do que isso, é possível provocar estados emocionais ou organizações espaciais interessantes ao processo pedagógico. Ou seja, o movimento pode ser um disparador de situações, mobilizando os estudantes a experimentarem a apreensão de novos conhecimentos. Desta forma, outros sentidos, além da audição, são acionados.

O movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move em uma determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo ambiente do ser que se move. (LABAN, p. 20, 1978)

Desde o nascimento o movimento é fundamental para o desenvolvimento da criança. É pelo movimento que se inicia a imitação. Durante as várias etapas de crescimento o bebê se relaciona com o mundo experimentando seu corpo de acordo com os estímulos que recebe. Jean Piaget (2017) em seu livro “A formação do símbolo na criança”, descreve como estimulava seus filhos, comparando-os e analisando as semelhanças de comportamento de acordo com a idade. Ele faz minuciosas descrições, deixando muito clara a relação entre o aprendizado pela imitação e o desenvolvimento das capacidades corporais:

Aos 0;2 (16) pelo contrário, L. diferencia nitidamente os dois movimentos. Está nos braços de sua mãe, o tronco direito, e diante de mim. Começo por sacudir a cabeça de cima para baixo e de baixo para cima. L. permanece imóvel durante meus próprios deslocamentos. Assim que paro, ela reproduz nitidamente o movimento e no mesmo sentido. Então, abano a cabeça da direita para esquerda e vice-versa; L. desloca ligeiramente a cabeça durante a percepção e depois, assim que paro, reproduz o meu movimento no sentido indicado. A sua mãe, que a segurava, sentiu nitidamente a diferença dos movimentos na espinha dorsal e nos músculos. (PIAGET, 2017, p. 16)

Se o movimento está presente em toda a nossa gênese, por que ele tem sido coibido nos recintos escolares? Que apreço será este por domar os corpos, proibindo-os de fazerem

aquilo que é inerente a sua existência? Esta ideia é tão latente que todos na escola acabam reproduzindo-a em graus diferentes. Não seria, talvez, um medo infundo da capacidade potencial desses corpos de ocuparem o espaço? Pois, os corpos dos nossos alunos são majoritariamente negros, e muitos deles são capazes de inúmeras habilidades físicas – com memórias de suas ancestralidades advindas da capoeira, do jongo, dos cantos, dos tambores africanos.

Inventar uma nova imagem espacial para a escola implicará em produzir nos alunos e professores um desejo pelo movimento. Descobrir novos conhecimentos durante os deslocamentos, preencher o tempo com danças que mudem cadeiras e mesas do lugar. Entretanto, mudar a configuração espacial não é suficiente, é preciso pensar em uma nova configuração escolar, sem confiar em uma ideia banal de renovação para um novo mundo. Hannah Arendt, já na década de cinquenta, em seu artigo “A crise da educação contemporânea” alertava para o risco de pensar a educação como algo que constrói o novo, como se não houvesse um passado em nós:

O papel político que a educação efetivamente representa em uma terra de imigrantes, o fato de que as escolas não apenas servem para americanizar as crianças mas afetam também a seus pais, e de que aqui as pessoas são de fato ajudadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um novo mundo, tudo isso encoraja a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças. É claro que a verdadeira situação absolutamente não é esta. O mundo no qual são introduzidas as crianças, mesmo na América, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração. Aqui, porém, a ilusão é mais forte do que a realidade, pois brota diretamente de uma experiência americana básica, qual seja, a de que é possível fundar uma nova ordem, e o que é mais, fundá-la com plena consciência de um continuum histórico, pois a frase “Novo Mundo” retira seu significado de Velho Mundo, que, embora admirável por outros motivos, foi rejeitado por não poder encontrar nenhuma solução para a pobreza e para a opressão.” (ARENDR, 2016, p. 246 e 247)

Ao contrário, uma educação atravessada pelo protagonismo do corpo deve estar intrinsecamente ligada ao passado, tanto no que se refere às referências ancestrais do movimento, como também à memória dos povos e culturas participantes da sociedade brasileira. Ou seja, a mudança do ambiente escolar e de sua configuração espacial não estaria para destruir o passado, para construir o novo sob ruínas. Mas, sim, estaria para juntar os cacos do passado em uma nova coreografia pedagógica.

3 De volta a ocupar o deserto

— Mas que roças que ele tinha, irmão das almas que podia ele plantar na pedra avara?

— Nos magros lábios de areia, irmão das almas, nos intervalos das pedras, plantava palha.

João Cabral de Melo Neto

Diante de tão pouco espaço, o que faz a professora de teatro?

Eu ocupo os intervalos.

Fui ocupando os corredores, os cantos e até o refeitório. Ocupamos o único pedaço de grama ao redor da caixa d'água, fizemos cena nas grades, nas rampas, e estudamos caracterização no banheiro. Gradativamente o espaço foi anarquicamente ocupado pelas aulas de teatro. Nestas atividades há barulho, há confusão, há uma alegria pelo movimento, pela liberdade de poder ocupar a escola no momento em que todos deveriam estar dentro da sala da aula.



Este movimento de ocupação me colocou em dúvida sobre como agir diante do comportamento dos alunos. Essa vontade constante pelo silêncio, pelo marasmo, parecia não se encaixar em salas tão cheias de crianças e adolescentes tão vibrantes. Percebi que o silêncio se conquista com o tempo, mas que ele não é necessário em todos os momentos, pois o entusiasmo também faz parte do aprendizado.

Além disso, o silêncio muitas vezes revela insatisfação do aluno, embora pareça que sempre signifique atenção. Assim, esse movimento de ocupar e conquistar os espaços da escola nos revelou uma alegria pela experimentação, fazendo com que muitos alunos demonstrassem sua curiosidade pelas aulas. Constantemente sou bombardeada pela pergunta, repetida inúmeras vezes: O que nós vamos fazer hoje? Como se ali, naquelas aulas fosse possível viver algo diferente e divertido todos os dias.

O riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. E um elemento essencial da formação do pensamento sério [...]. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se reter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos (LARROSA, 2017, p. 170).

Assim, andar pela escola com um chapéu de guizos é mais importante do que me colocar como máxima autoridade na sala de aula. Este aprendizado alegre, que ri de si mesmo, me aproxima dos alunos e de suas histórias. Hoje, me sinto respeitada porque há uma troca de afetos, de cuidado. Não impus minha autoridade a eles, mas sinto que eles atribuem a mim um status de professora, e isso me faz ser ouvida. Sou ouvida porque posso levar a eles experiências novas, experiências que são interessantes a eles, experiências despreocupadas de uma ordem de conteúdos imposta. Na verdade, elas correm feito um rio, onde a água se desvia das pedras e galhos que aparecem no caminho e lá no fundo há uma imensa quantidade de peixes e criaturas maravilhosas.

Contudo, nem sempre foi assim.

Durante este tempo que estou no ensino formal muitas coisas aconteceram até a conquista e invasão de alguns espaços da escola. Início esta pesquisa falando sobre a conquista de um espaço, pois foi por meio desta ocupação que minhas aulas tomaram uma dimensão de importância que as fizessem ser colocadas em paridade com as outras disciplinas. Este processo de ocupação da sala de teatro foi muito importante em alguns aspectos principais, a saber: a possibilidade de ocupar um “espaço em branco”, sendo este

espaço exclusivo às aulas de teatro; a possibilidade de descondicionar os corpos, dando espaço e liberdade para poderem se movimentar; e, por último, a possibilidade de se afastar desta escola disciplinar institucionalizada, quebrando regras, nos distanciando desta formação que não interessa aos seus principais usuários.

Antes disso, me deparei com alunos desinteressados. Parte deles passava horas no celular, com uma apatia por tudo que acontecia na escola. Por isso, as aulas de teatro eram um fracasso, os jogos teatrais eram completamente ignorados. Depois de explicar um jogo, eles olhavam nos meus olhos e diziam: “Que chato!”; “Não entendi nada!”; “Vamos fazer outra coisa?”; “Professora, nós queremos fazer uma coisa divertida!”. Era realmente

desafiador e não havia uma pessoa dentro da escola que pudesse me ajudar, me aconselhar, ou me ouvir.

Com o tempo, acabei percebendo que minhas aulas não aconteciam por falta de espaço, os jogos não podiam ser realizados ali, entre mesas e cadeiras. Além disso, a sala de aula convencional estava marcada por um estigma simbólico: aquele deveria ser o local onde todos ficavam sentados, passivos, e o professor deveria falar e preencher o quadro. Então, os alunos de forma muito inteligente me enganavam. Como não queriam fazer nada, me diziam que aquele lugar era “feito” para aulas expositivas, portanto aquelas minhas propostas eram descabidas. Por outro lado, se eu desse aulas expositivas eles reclamavam e diziam que não iriam fazer, pois eu já havia explicado a eles que nossas aulas deveriam ser práticas.

A escolha de um espaço qualquer para a atividade teatral subentende uma definição, uma afetação, uma apropriação, uma caracterização, estética e social, [...] de modo que o espaço no teatro corresponde a uma institucionalização da prática teatral, isto é, de um local que será apropriado para tal atividade. (KOUDELA & JUNIOR, 2014, p. 69)

Foi assim que minhas aulas adotaram um novo caráter, quando nos apropriamos da sala, do espaço em branco. Neste momento os alunos começaram a compreender as particularidades do aprendizado da linguagem teatral. Por isso considero absolutamente relevante que sejam reivindicados espaços para a prática das aulas de teatro nas escolas



municipais do Rio de Janeiro. O espaço tem importância no sentido prático, pois é indispensável para o desenvolvimento dos processos teatrais; ao mesmo tempo tem um sentido simbólico, pois, se há um local destinado para essas aulas, isso significa para os alunos e toda a comunidade escolar que a atividade pedagógica teatral é importante, além de ter um caráter específico que exige tal exclusividade.

Possibilidade de ocupar um “espaço em branco”

Na sala de aula convencional, propus que fizéssemos um jogo de mímica com dois grupos. Era uma competição. As palavras eram elementos da favela, como moto táxi, laje, mercadinho, feira, campo de futebol, tráfico, violência, churrasco, ciclovia, amizade, baile, pagode, funk etc. Percebi nessas aulas que eles adoravam fazer cenas que contassem a sua própria realidade, e que, anteriormente, quando eu propunha outros jogos, eles estavam totalmente desvinculados da realidade em que viviam.

Esta foi uma das minhas primeiras percepções sobre o que eu estava fazendo de errado na sala de aula. Estava levando jogos que se faziam abstratos, meus alunos eram pré-adolescentes, e, talvez por isso, jogar pelo prazer não era muito interessante naquele momento. Começamos a fazer cenas relacionadas com o cotidiano dos alunos. Era um sucesso total. Havia atenção nos momentos em que assistiam aos colegas, e também havia um enorme caos e confusão nos momentos em que estavam preparando o que seria apresentado, mas as atividades de preparação prévia (como jogos de aquecimento) não eram aceitas, então partíamos direto para as cenas.

Minha angústia era enorme, pois, nas cenas que faziam, eles repetiam inúmeros preconceitos, contra a mulher, contra o negro, contra o gordo. Além disso, havia muita violência: a polícia matava bandidos, os bandidos matavam a polícia, o marido batia na esposa, a mãe batia nos filhos. O que me incomodava é que isso tudo era encenado diante de muito riso e gargalhadas. Eles estavam se divertindo, eles estavam fazendo o teatro que conheciam, imitando inúmeros quadros da televisão. A aula começava a acontecer, mas de um modo bastante estranho e totalmente antipedagógico. Mesmo que eu fizesse intervenções, perguntando se eles concordavam com toda aquela violência e barbárie reafirmada, eles me diziam frases do tipo: “Isto é a favela professora!”, “Aqui é assim mesmo”; outros discordavam, mas quase sempre eram aqueles que não queriam estar em cena.

Fui tentando intervir, mas neste tempo ainda era difícil ser ouvida. Eles queriam fazer cenas, ter protagonismo, queriam ser vistos. Não queriam me ouvir.

Foi neste período que conquistamos uma sala exclusiva para as aulas de teatro, ou o que estou chamando aqui de “espaço em branco”. Solicitei a sala justamente porque estas pequenas cenas começavam a acontecer, e algumas vezes a diretora achava que os alunos estavam fazendo bagunça na sala de aula, quando não notava que eu estava no fundo da sala e não na frente, como é convencional. Ela se deparava com a cena e pensava que os alunos estavam brigando. Ela entrava para dar bronca e me via no fundo da sala assistindo, pedia desculpas e saía da sala.

Eu sabia que o espaço atrapalhava o desenvolvimento das aulas. De alguma forma a diretora também sabia disso, pois já tinha se deparado com a minha situação inúmeras vezes. Quando solicitei à direção uma sala, imediatamente me foi autorizado. A partir de então, minhas aulas mudaram completamente. Ocupar um espaço vazio fez com que fosse possível pensar em inúmeras configurações espaciais, para diferentes atividades. Agora poderíamos nos deitar no chão, sentar-se em roda, dividir a plateia e o público, correr, saltar, enfim, tudo era possível.



A principal configuração espacial, que mudava completamente o comportamento dos alunos, era a roda. Foi com a roda que percebi o quanto eles poderiam ficar mais silenciosos e calmos. Claro que este foi um processo lento. A primeira atividade que eles aceitaram na roda foi o alongamento. Quase ninguém se negava ao alongamento agora que estávamos em uma sala vazia. E esta apropriação do espaço fez com que aquelas cenas feitas anteriormente

ganhassem outras proporções. Começava a nascer um espaço de diálogo entre nós, pois o espaço em branco ganhava uma dimensão meditativa. Uma dimensão de escuta.

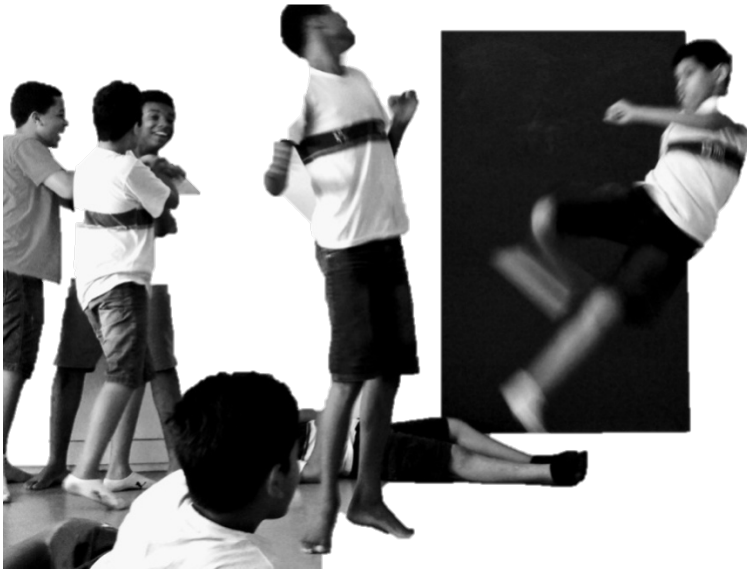
Possibilidade de descondicionar os corpos

Se o espaço nos proporcionou uma dimensão de escuta, agora era possível algum diálogo – digo algum, porque não era o ideal (e ainda não é). Assim, foi pelo corpo que nossas relações durante o processo pedagógico foram ficando cada vez mais estreitas. Além disso, os alunos começaram a experimentar novas possibilidades corporais e, por meio delas, perceberam que era possível pensar na realidade em que vivem sob diferentes enfoques.

O homem tem a capacidade de compreender a natureza das qualidades e de reconhecer os ritmos e as estruturas de suas sequências. Tem a possibilidade e a vantagem do treinamento consciente, que lhe permite alterar e enriquecer seus hábitos de esforço até mesmo sob condições externas desfavoráveis. [...] Jovens mimados podem se transformar em homens ferozes na guerra ou em outras situações de perigo. Tais pessoas adquirem hábitos de esforço inteiramente novos e, em situações mais fáceis, são capazes de voltar aos antigos e mais suaves se assim o decidirem. Em qualquer um dos casos, resta pouca dúvida de que as possibilidades de esforço do homem são mais variadas e variáveis do que a dos animais e que é esta riqueza a fonte principal da dramaticidade da sua conduta (LABAN, 1978, p. 38)

Poder experimentar formas de esforço diferentes fazia com que os alunos pudessem se adaptar a novas propostas de atividades. Surgia um interesse por exercícios que não conheciam, por atividades corporais ou meditativas que não estavam acostumados. Foi pelo corpo, e não pela fala, que conseguimos estreitar nossas relações de confiança. Aqueles alunos que antes não conseguiam participar agora se sentiam mais à vontade para fazer parte do processo. Então tínhamos múltiplas vozes a serem ouvidas, e, na outra ponta, eu estava mais preparada para mediar as cenas e os exercícios.

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo expressivo, o “espectador” estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de “espectador” e assumir a de “ator”, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha a protagonista (BOAL, 2012, p. 188)



Nosso processo aconteceu de forma semelhante ao que Boal descreve, mas não posso dizer que meus alunos não sabiam de suas capacidades expressivas antes das aulas de teatro. Culturalmente, muitos deles já sabiam se expressar corporalmente por outras vias, como a dança, a luta, o canto, mas estas manifestações não eram valorizadas, nem incentivadas na escola. Por isso sua capacidade estava reservada a espaços outros, bem diferentes do ambiente escolar.

Por outro lado, descobrir novas possibilidades do corpo e poder explorá-lo incentivava capacidades pré-existentes, fazia com que eles pudessem se mostrar a mim e aos colegas. Agora era possível repensar aquelas cenas carregadas de preconceitos, era possível reproduzir e em seguida criticar, produzindo novas cenas que mostravam para eles mesmos que a favela não era aquilo que estava na televisão e nos programas de humor barato. Era possível afirmar que o jovem morador da favela também pensava, também produzia sua expressão de forma crítica.

Em um segundo momento, trouxe para os alunos mais novos o texto “O Mágico de Oz”, o que foi um potente disparador de novos usos do corpo. Pela via da imaginação, incentivei que eles criassem cenas que fugissem do cotidiano. Afinal, eles ainda eram crianças de dez anos e deveriam se deixar levar por universos fantásticos. Revezando entre a leitura do texto original, o exercício de desenhar esta história e a construção de cenas, eles foram encontrando novas formas de se expressarem. O fato de a protagonista desta história ser uma menina foi muito relevante na escolha do texto, pois, nas cenas cotidianas que encenavam, era comum que os meninos sempre fossem os protagonistas.

Escolhia trechos do texto que contivessem momentos de clímax, com ação e conflito entre as personagens. Isso fazia com que eles tivessem que se movimentar e experimentar formas diferentes de colocar seus corpos no espaço. A primeira cena que fizeram foi o ciclone levando a casa de Dorothy até a mágica terra de Oz; depois vieram muitas outras, e no final do semestre eles me apresentaram cenas em grupos, revelando seu potencial expressivo e sua alegria pelas aulas de teatro. E o que me deixou ainda mais feliz e surpresa foi a iniciativa de uma menina, que se desentendeu com seu grupo e decidiu apresentar para toda a turma uma cena que havia elaborado sozinha. Dorothy inspirou seu protagonismo.



Possibilidade de nos afastarmos da escola disciplinar

O espaço em branco estava todo escuro, havia *blackout* nas janelas. A turma que entraria na sala viria correndo do intervalo, corpos suados, cheios de energia da merenda deliciosa e de uma grande quantidade de açúcar, proveniente dos inúmeros pirulitos e balas mascarados no final dos cinquenta minutos mais divertidos do dia. Liguei uma lâmpada que mudava constantemente de cor, coloquei meu Spotify em uma sequência de músicas instrumentais contemporâneas. Eles entraram. Já nesse ambiente, disse que podiam ficar sentados, ou poderiam dançar, cada um a sua maneira. Depois, quando estavam se divertindo muito, tanto quanto no intervalo, comecei a dar instruções para se relacionarem uns com os outros, em grupos, em duplas. Iniciei o jogo de espelho, convidei algumas meninas mais tímidas a se levantarem. Quando percebi, todos estavam participando. Foram cinquenta minutos de poucas palavras, foram cinquenta minutos de expressão corporal. Saíram, como se nunca tivessem vivido algo semelhante.

Hoje, sei que as propostas de aula que mais funcionam e têm resultado no longo prazo são aquelas que se distanciam da estrutura dominante do espaço escolar. Por alguns minutos, parece que nós estamos em outro lugar. Apreendendo um conceito ou um conteúdo de forma totalmente diferente, inesperada. A curiosidade ocupa todo nosso corpo, e aquela experiência se torna atraente, o conteúdo advindo dela também. Sinto que esse movimento interno não acontece somente nos corpos dos alunos: no meu corpo percebo a alegria de estar junto com aquelas pessoas, mais novas do que eu, que há pouco nem sabia que existiam.

Educar artistando. Diferenciar arriscando-se. Usufruir do prazer de criar, sem nos considerarmos nunca uma “Obra de arte” acabada. Assumir o risco de educar “na diferença” para que o consenso nunca mais feche os horizontes sociais, empurre-nos para o conservadorismo ou violento a radical heterogeneidade da cultura. Trabalhar e viver assim para tornar nossa vida e a dos outros mais belas e dignas de serem vividas. Esta será nossa prática de liberdade em Educação no século que se inicia. Que tenhamos coragem, forças e vontade ética para tanto. (CORAZZA, 2001)

Interesso-me por assumir o risco de educar na diferença, como propõe Sandra Corazza. Por isso, estou afirmando que é preciso se distanciar desta escola disciplinar e procurar por outras alternativas. Estas devem ser firmadas e construídas em diálogo direto com os usuários da escola, que deve contar com a ajuda das mães e pais de nossos alunos. Já não é mais possível acreditar nessa escola coercitiva. Existe uma ilusão de que a eficácia da escola pode mudar de acordo com o empenho de professores e alunos. No entanto, muitas vezes o empenho existe, mas, se não mudarmos a forma, não iremos muito longe. Precisamos de um aprendizado pela experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e doar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25)

Sob essa premissa da experiência minhas aulas se opõem à escola disciplinar. Tenho dedicado tempo e espaço para elaborar aulas que não se comprometam com esse formato de escola. Esta escolha exige esforço diário, pois é complexo negar os mecanismos de coerção propostos pelo Estado e conseqüentemente pela escola. É difícil negá-los porque eles são adotados por todos. Sendo assim, implantar uma lógica contrária a esta que é

institucionalizada demanda uma complexidade de ações que só são possíveis de ser executadas com o tempo.

Diria que esse movimento se inicia desde quando decido olhar para os meus alunos tentando descobrir quem eles realmente são, tentando esquecer tudo o que já foi dito sobre eles, sobre o lugar onde vivem ou como agem seus pais. Olhando para eles um por um, não como uma massa homogênea que se sublima e solidifica de acordo com o tempo. Decidi saber os seus nomes.

Depois, foi importante perceber que havia algo de errado na escola, nas minhas aulas, nas minhas propostas, na minha falta de experiência. Essa inquietude, que acarretava a mim algum sofrimento, fazia com que me questionasse o tempo todo, analisando centenas de vezes cada ideia fracassada, cada aula que não saía do papel, cada grito que saía da minha boca, querendo desesperadamente que eles me ouvissem. Transformei minha angústia em uma espécie de curiosidade, que me manteve presente na escola por todo esse intenso e curto período de tempo.

A arte de levar as contradições até o ponto em que elas fiquem expostas como intoleráveis, uma vez que a contradição intolerável é o motor das mudanças sociais que provocam a formação de narrativas alternativas para quebrar o círculo vicioso da narrativa e de sua contra narrativa. (PRENTKI, 2009, p. 27 e 28)

Assim como sugere Prentki, fiquei observando e analisando as contradições, tanto as que se referiam ao funcionamento da escola, como aquelas que eu mesma reproduzia. De tanto me inquietar, acabei por criar a minha própria narrativa alternativa, fazendo com que eu repensasse a escola. Consequentemente, fui mudando meu modo de agir em minhas aulas.

Quando está a paciência?

14.03
2019

Que me foge, no momento tão necessário...

Quando o bla bla bla começa, começa a
teta, cansa, gritos, ofensas de aluno para alu-
no, escorre, quase corre, mas

É o no espere

As vezes sai brando, frito, doce

E as vezes sai raivo, louco

Grito desespero de vontade de se suicidar

Vontade de meter-se na vida alheia

De fazer-los entender com palavras suaves.

Parece uma vontade inconscientemente

vingativa!

É descontrole puro, de não saber o que fazer
com a própria incapacidade.

Do gaste, meu

Dulce.

Todos os dias, um a um, me arrependo
pelo descontrole anterior. Peço desculpas e
mostro minha vontade de não ser

Traumado.

Por último, entendi que minha aula não poderia estar baseada nos mesmos alicerces da escola disciplinar. Ela precisava ser diferente em quase tudo. Seria pela diferença que os alunos entenderiam o quanto essas aulas poderiam ser prazerosas, curiosas e absolutamente repletas de um mundo que eles nunca viram, percebendo que suas subjetividades estariam sempre convidadas a fazer parte disso tudo. Cada aluno estava (e está) convidado a criar sua própria narrativa alternativa:

É a narrativa que tem como objeto a criatividade e imaginação; é, portanto, uma narrativa em que a arte tem papel importante. Não me refiro, no entanto, à narrativa da satisfação pessoal através do afastamento das injustiças do mundo, mas de um processo de satisfação social através da autodeterminação de agrupamentos formados por relações horizontais, e não verticais. (PRENTKI, 2009, p. 19 e 20)

Gostaria que os alunos pudessem criar suas narrativas por meio das minhas aulas, que este espaço disparasse suas vozes sobre o mundo. E, juntos, agrupados, nós estaríamos produzindo a nossa contra-escola:

A escola-espelho nos ensina a tolerar a realidade, não a mudá-la; a esquecer o passado, e não a aprender com ele; a aceitar o futuro, não a inventá-lo. Em seus corredores de aprendizado criminoso, amnésia impotente e resignação são as matérias obrigatórias. Ainda assim, talvez (quem poderá dizer?) não pode haver desgraça sem graça, sinal sem um contra-sinal, e escola que não produza a sua própria contra-escola. (PRENTKI, 2009, p. 18)

Esta é a minha proposta pedagógica: possibilitar, nas aulas de teatro, aquilo que foi proibido em todo o resto da escola. Escutar as vozes e a capacidade expressiva dos alunos, incentivando seu percurso, suas descobertas. Claro que, como proposta, leva tempo para ser aceita por todos. Nem sempre se constitui assim, de forma tão sofisticada como seria o ideal. Contudo, é uma busca pelo desvio.

Para isso, é preciso articular outra forma de se relacionar com os alunos. Agora, há espaço para o corpo, há espaço para que eles possam se expressar, mas é preciso se colocar diante deles construindo outro tipo de relação, pois a professora continuará representando para todos uma autoridade, um outro. Deste modo, sempre haverá o risco de se seduzir por ela, aceitando e cumprindo as atividades que lhes são obrigatórias, sem questioná-las, sem contribuir para que estas se transformem. Como seria então esta outra professora? Aquela Falante que gostaria de se tornar uma Dançante?

Não seria mais rico, em termos educacionais, se o professor, na relação com os alunos, levasse em conta um fenômeno que encontramos entre aqueles

genericamente definidos como oprimidos e dominados (fenômeno, aliás, que encontramos em nós mesmos enquanto professores), qual seja, o da contradição interna entre uma consciência que sabe e uma consciência que nega seu saber? Isto é, a divisão interna entre a clara e total consciência que se tem de uma dada situação e, diante do sentimento ou da percepção da impossibilidade de transformá-la (apesar de conhecê-la), o surgimento de uma segunda consciência, um segundo discurso, uma segunda prática que negam ou anulam aquilo que realmente se sabe. (CHAUÍ, 2016, p. 255)

Levando em consideração este fenômeno, colocando-o sob o olhar dos alunos, fazendo com que se reconheçam neste movimento contraditório, seria possível pensar uma outra professora? Uma professora que opera no desvio, que se coloca entre o mundo e seus alunos, como o ciclone que leva Dorothy para Oz, mostrando a ela um mundo totalmente diferente, e ela, consciente de onde veio, quando retorna fica extremamente feliz, por toda a aventura que viveu e por saber que o Kansas tem muitos defeitos mas é seu local de origem, onde vivem as pessoas que ama. A professora, em lugar de levar seus alunos a discutirem com ela, sobre as suas certezas do mundo, leva os alunos para o mundo, e lá eles farão o seu exercício de experiência com ele.

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir como corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. (CHAUÍ, 2016, p. 257)

Esta professora, possível, está em contínuo exercício de se fazer. Ela não existe, mas busca esta possibilidade de colocar seus alunos em contato com a água e, junto com eles, ela nada ou plana no ar como uma pena.

Afinal, como se ocupa o deserto? Quais são as atividades que ocupam o nosso tempo e espaço e nos fazem distantes da escola disciplinar? As atividades que nos distanciam dela não germinam somente conosco ali nos nossos espaços compartilhados. Esses momentos certamente estão presentes em todos os colégios. Acontecem, inclusive, em outras aulas da nossa própria escola, por exemplo, no período em que se prepara uma festa junina: alguns alunos envolvidos na criação das coreografias, outros envolvidos com as barraquinhas que vão arrecadar dinheiro para formatura. É neste momento que os alunos se vêm aprendendo coisas novas, partindo de um fazer, ao mesmo tempo em que esquecem da rotina escolar e com este aprendizado se divertem.

As crianças e os adolescentes precisam constantemente ser provocados pelo mundo ao redor e pelas pessoas que fazem parte do seu aprendizado. Elas e eles tem alta estima por aqueles que fazem parte do seu universo e gostam de aprender. Contudo, muitas vezes, as crianças e adolescentes pobres são desrespeitadas, pois se diz que eles não querem aprender, que não gostam de estudar. No entanto, ao mesmo tempo, eles aprendem inúmeras coisas na rua e lidam desde muito cedo com coisas difíceis, como cuidar dos irmãos mais novos. Enquanto isso, na escola, só se repete que elas não querem saber de nada! Mas, na rua ou em casa, estão lidando com problemas bem mais difíceis do que os da escola.

Se a escola não acredita no potencial de seus alunos, como serão capazes de superar este sistema contrariando a norma?! É responsabilidade de todos nós a educação destas crianças. Do presidente ao professor. Dada as devidas proporções, é claro. O professor também é vítima nesse processo. Ao mesmo tempo, se ele discorda do sistema, ele também não pode, e não deve, se conformar com ele e repetir essas normas. Nem todo professor, dependendo das condições de trabalho em que se encontra, será capaz de produzir uma mudança em sua escola, mas todo professor pode escolher tratar seus alunos com humanidade, mesmo que não seja possível ensinar conteúdos.

As práticas que nos distanciam da escola disciplinar nascem desta busca, de fugir do que foi colocado e imposto. Elas podem acontecer nas aulas de teatro, mas não são exclusivas às aulas de artes, porque elas acontecem na relação com o professor e na forma que ele escolheu para conduzir determinado conteúdo. Durante o tempo em que estive (estou) tentando desenvolver esta ideia de aula, não-aula ou aula na não-escola, tenho observado nela algumas características que são frequentes, alguns modos de operação que se repetem, certos padrões, sendo eles: *ocupação dentro/fora*, que diz respeito à variedade de espaços ocupados para as atividades; *caos criação*, que são tempos para o “fazer”, sem cobrança de regras gerais que definam posição de corpos e volume de voz; *interdisciplinaridade*, que é a intersecção de mais de uma disciplina, no caso, principalmente artes cênicas e artes visuais.

A. Ocupação dentro/fora:

1. As turmas estavam agitadas naquele tempo, havia muito barulho na sala, muitos se sentiam desconfortáveis na sala convencional, mas na sala de teatro corriam e ficavam agitados por muito tempo. Era impossível iniciar qualquer atividade. Optei por ficar na sala de aula convencional e dividi a turma em dois grupos, os mais calmos e quietos e os mais agitados e inquietos. Os primeiros foram convidados a dar um passeio na escola e deveriam escolher um local da escola para desenharem. Seus desenhos deveriam ser o mais parecidos possível com o espaço observado. O segundo grupo, que estava na sala de aula, deveria fazer uma poesia que falasse sobre a relação deles com a escola. Claro que os segundos ficaram chateados de não poderem sair da sala, mas, na aula seguinte, fiz o contrário. Estes, que haviam ficado na sala, passearam pela escola; os outros, que haviam saído, ficaram na sala. Nas aulas seguintes, divididos em grupos, eles deveriam escolher um dos espaços desenhados. Assim, utilizando as poesias ou pequenos textos que já haviam produzido,



elaborariam um roteiro de cena para ser apresentado aos demais colegas.

(Atividade realizada com turmas de sétimo ano, segundo semestre de 2018)

2. Para introduzir os alunos a uma temática que versa sobre o indígena brasileiro, deixei a sala toda escura e coloquei cartolinas brancas no chão e muitos lápis de escrever. Fiz uma longa descrição sobre como seria uma floresta escura e pedi para que eles desenhassem tudo aquilo que havia na



floresta, ao mesmo tempo em que fazia perguntas como: Quem mora na floresta e dorme durante a noite? Que bichos estão acordados durante a noite e quais estão dormindo? Quais são os seres humanos que moram na floresta? Com ajuda das lanternas dos celulares eles ficaram desenhando este universo, sem que a folha precisasse ser dividida ou organizada. Cada um, a seu tempo, poderia desenhar, apenas olhar ou segurar o celular para iluminar a floresta de seus colegas. (Atividade realizada com turmas de sexto ano, primeiro bimestre de 2019)

B. Caos Criação

3. Poucos dias antes do recesso escolar eles queriam apenas experimentar os objetos e figurinos da sala de teatro. Quiseram escolher um tema para uma cena e seus papéis. Sem nenhuma regra específica, tiraram tudo do lugar, experimentaram os objetos por um longo tempo. Depois sentiram a necessidade de



criarem uma cena juntos. De acordo com a caracterização escolhida por cada um, definiram seus personagens. A experimentação resultou em uma caracterização muito interessante. Durante o processo eles podiam criar da maneira que considerassem conveniente, podiam se expressar livremente sem tempo definido, sem regras de ocupação do espaço, sem prazo, sem incorreção. Como resultado apresentaram uma cena de velório bastante cômica me pedindo ajuda sobre como poderiam melhorar a cena.

(Atividade realizada com uma turma de sétimo ano, segundo bimestre de 2018)

C. Interdisciplinaridade

4. O texto abaixo foi criado em parceria com a professora de língua portuguesa, sendo da autoria de dois alunos. Eles receberam diversos estímulos nas aulas de teatro, e a turma toda criou textos em dupla nas aulas de produção textual. Duas histórias foram escolhidas para serem encenadas. Esta é uma delas.

Os monstros e a grande cidade

Em uma escura caverna, no topo da mais alta montanha, vivia um monstro amedrontador. Muitas pessoas diziam que ele tinha embaçado asas de águia e cabeça de lobo.

Em um certo dia, ele decidiu visitar a cidade que foi construída embaixo de sua casa. Quando chegou, todos o rejeitaram ele menos uma bela moça que o convidou para tomar uma xícara de café. Ele, muito lisonjeado, aceitou o pedido e, depois de tomar a deliciosa xícara de café, agradeceu e voltou solitário para sua caverna.

No dia seguinte, ele acordou com uma explosão e correu para o topo de sua casa e viu um monstro atacando a cidade. Ele abriu as asas e foi pegar o monstro e o levou para a floresta e, depois de conversar com ele, falou que iria ajudar o monstro, mas se esse não atacasse a sua cidade. Chegando à cidade, os soldados atiraram e correram. O monstro disse para eles se acalmarem. O outro monstro ajoelhou e pediu desculpas, um homem gritou:

- Saia da cidade, seu monstro! - O monstro levantou-se, mais o da caverna segurou o amigo e disse:

- Pare! Ele é bom, seu humano. Depois de discutirem tudo acabou bem.

No fim, os humanos se acostumaram com os monstros e os monstros com os humanos. Os monstros ajudaram a expandir a cidade e os humanos expandiram a caverna dos monstros.

O que é possível buscar enquanto não há uma mudança significativa no modo institucional da escola atual? Tenho acreditado que o horizonte me leva a várias tentativas. O ato de imaginar uma outra escola, ou uma contra-escola, me faz pensar em um outro tipo de aula, que ainda convive com a escola inadequada em que estamos. Isso produz uma diferença entre essas aulas e todas as outras, o que faz com que meus alunos também comecem a tomar consciência de que esta escola não está atendendo suas expectativas, que não lhes é suficiente.

Meu processo de inquietude influencia os alunos, que, ao mesmo tempo, começam, aos poucos, a criticarem este espaço escolar que coage e oprime. Agora, timidamente, se inicia um processo em que eles me dizem “Professora, conte aos outros professores que a gente sabe sim se comportar em atividades diferentes, diga a eles como nós nos comportamos hoje, aqui na sua aula”. Percebo, na medida em que nos distanciamos desta velha escola, que alcançamos os resultados esperados por ela, mas sem utilizar os mesmos mecanismos. Os alunos se mostram mais aptos a tratarem seus colegas com mais respeito, tendem a não serem

violentos, conseguem resolver os conflitos em diálogo. Mas isso tem preço, e politicamente ele é custoso, pois agora os alunos também poderão ser críticos e conscientes de seus direitos.

Os corpos dos jovens moradores de favelas são constantemente rodeados de preconceito, desrespeito e de leituras equivocadas, causando consequências graves na maneira como eles se veem socialmente. Infelizmente a escola como instituição disciplinar acaba replicando esses preconceitos, fazendo com que o espaço escolar reforce uma imagem negativa dos jovens que se sentem então incapazes de seguir seus sonhos.

Fica evidente que a invasão e ocupação da escola por meio do movimento se faz imprescindível para que os alunos tenham um momento para exercer sua criatividade e imaginação, colocando seus corpos em expressão, visto que o poder estatal exerce controle sobre a forma como os corpos agem socialmente. Além disso, o Estado produz significação negativa sobre a expressão desses corpos, interpretando o comportamento dos adolescentes e crianças através de um prisma preconceituoso e racista. Desse modo, o acesso das populações de periferia à arte e à cultura é sempre dificultado ou inviabilizado, isolando-os do que acontece no resto da cidade.

É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo. (RANCIÈRE, 2009, p. 16-17)

Esse movimento se inicia na escola na tentativa de produzir novas fricções entre o modo como a instituição escolar perpetua o plano de poder dos governantes atuais e a forma com que a professora de teatro e seus alunos gostariam de ver e viver o mundo. O embate é absolutamente desleal. No entanto, parece que só é possível caminhar na direção contrária, pois continuar reproduzindo o que já foi determinado é absolutamente inaceitável.

Partindo desta inquietação que produziu movimento na sala de aula, além da conquista de um espaço na escola destinado ao teatro, percebo que é possível agir nas entrelinhas desta instituição disciplinar. Juntos conseguimos viver momentos de um aprendizado democrático e horizontal, fissurando os longos corredores da escola. Através do teatro foram desenvolvidos dispositivos desviantes que de pouco em pouco explodiram pequenos buracos criativos na rotina escolar.

**PARTE II. SOMBRIAMENTE CRIATIVA OU FISSURAS CRIATIVAS COM CRIANÇAS
DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO²**



² Esta parte foi reelaborada e passou a integrar artigo que foi aceito e publicado na Revista Urdimento (UDESC), em 2019.2, em parceria com o orientador desta dissertação e o pesquisador Getulio Góis de Araújo (ESEBA/UFU).

1 As sombras de Tatipirun

E tudo começa em uma roda.

MAS, antes...

Subjetividades de um metro e dez entram na sala de teatro, com óculos, sem óculos, sorrisinhos, risadinhas, um cabisbaixo, outro corre, aquela cheia de frufus, aquela com os meninos, aquele com as meninas, puxa-empurra, abraços, puxa-empurra, gritos-sorrisos, puxa-empurra, gritos-protesto-contraaquelequeparecequeexagerou, gritos-sorrisos transbordam. QUEDELÍCIAESSASALASEMMESASECADEIRAS!

Na roda.

O corpo vai se esticarrrrr. Nem todos. Alguns vão descansar de uma história que não conheço. Primeiro o pescoço, depois os ombros, cotovelos, pulsos, cintura, joelhos, tornozelos, pés, dedinhos. Voltou na cabeça, massagem no rosto, nas têmporas, caretas, eles riem de mim e não fazem caretas, eu continuo e eles continuam rindo. Aula que faz rir sem nenhum motivo.

A voz vai sair em AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA. Mastiga o som e solta em AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA. Eles adoram. Vários tipos de AAA são percebidos, uns GRITAM. Digo: “Cuidado menino, vai machucar suas pregas vocais!”, e eles “Nem sei que é isso tia!”. Eu canto uma frase, eles repetem. Primeiro só sílabas, outros dias canções, de roda, cantiga e no final tudo vira funk. Que festa! Poderíamos passar todas as aulas cantando até o ano acabar.

Na terra de TATIPIRUN

Mas o tempo não passou assim, só cantoria e roda. Entre muitos encontros, alguns dias foram de tristeza profunda, outros de algazarra anárquica incompreendida pela professora, e entre eles momentos de incrível criatividade e sensibilidade aconteceram sem muitas palavras. Não andavam assim solitários: alguns personagens acompanharam essa errância trazendo novos mistérios e muitas novidades.

Raimundo Pelado era um menino incompreendido que andava pelos cantos falando sozinho, tudo isso porque tinha um olho preto e outro azul e a cabeça pelada. Cansado de viver isolado, criou seu próprio mundo chamado Tatipirun e lá todos os humanos eram iguais a ele. Além disso, naquele lugar coisas fantásticas aconteciam, carros que falavam, aranhas soltavam teias coloridas e muito mais.

Abrindo uma rachadura no tempo e no espaço, todas as crianças que compõem a roda acompanharam Raimundo Pelado. O caminho era novo, mas eles já pareciam estar acostumados a atravessar o tempo e o espaço, estavam mais preparados que a professora. No primeiro dia de leitura, ela termina a aula perguntando aos alunos: “Como será que Raimundo foi até Tatipirun?!”. E um deles respondeu: “é muito fácil, ele deve ter construído uma máquina de teletransporte mágica que levava ele a qualquer mundo que ele pudesse imaginar!”

Muito se riscou, filosofou, representou, rabiscou e coloriu Tatipirun. Como poderia ser esse lugar? Como eram os personagens desse lugar? Em que tipo de casas esses personagens viviam? Qual destes personagens você gostaria de ser? Como seria seu figurino se você se vestisse desse personagem? Quais criaturas poderiam viver em Tatipirun?

Crianças-monstros-bonecos



Depois que esta história deixou todo mundo com a cabeça cheia de caraminholas, começaram a criação de criaturas dentro da sala de aula, com balões coloridos e retalhos de tecidos. Novos habitantes circulavam no espaço vazio. Eles brincaram, se divertiram, contaram suas próprias histórias e até imitaram seres humanos perfeitamente. Muitas vezes, essas criaturas habitavam não só a sala, mas também os corpos das crianças da roda. Corpos híbridos de crianças-monstros-bonecos foram surgindo, ocupando o imaginário dos habitantes da turma.

Entre um boneco e outro, entre um parto e outro, a todo o momento nasciam novos bichos. E mais uma vez as crianças da roda, ao conceberem os seus próprios bonecos, surpreendiam a professora com as características que iam atribuindo aos personagens inventados, seus nomes, suas articulações, expressões e cores. E o mais interessante era a capacidade de envolver o outro, em um jogo mágico e caótico que funcionava sem nenhuma ordem ou regra. Os elementos constitutivos deste jogo eram corpos (surpreendentemente)

disponíveis, materiais interessantes aos jogadores, muita criatividade e um espaço permeável à criação.

Sombriamente

A sala de aula ficou bem escura e assim ela se transformou em um ambiente paradoxal: por um lado conforto para os olhos – tão bombardeados de luzes nos tempos de hoje – fazendo um convite para uma soneca; por outro estabelecia uma atmosfera que lembrava os sonhos e medos advindos da escuridão noturna. Quem já foi pequeno sabe dos mistérios do escuro. A simples ausência de luz é por si só um disparador de intermináveis conjecturas que desencadeiam histórias que rememoram tempos antigos.

O escuro foi produzido por meio de cortinas, mas o que interessava (primeiramente) era criar formas com as sombras dos corpos projetadas no espaço da sala de teatro. Antes de escurecer a sala, houve uma conversa sobre a técnica do teatro de sombras. A professora citou Peter Pan relembrando o duelo do menino que não queria crescer com a sua própria sombra. Depois, com papel e tinta, eles fizeram silhuetas de partes do corpo dos colegas em tamanho real.



A apreensão da professora neste dia estava exclusivamente no uso da tinta preta, uma grande quantidade de tinta, com uma grande quantidade de pincéis e uma grande quantidade de crianças. Que frio na barriga, que medo de neste dia acontecer aquela anarquia tão comum às crianças quando estão diante de situações e materiais empolgantes. E mais uma vez a professora se sentiu tola por pensar assim. Os alunos fizeram a atividade com atenção extrema, todos se envolveram e adoraram construir as silhuetas. O impacto visual foi uma surpresa para a professora e para os alunos, pois todos acharam a tarefa difícil de ser executada, mas depois de as silhuetas ficarem prontas se sentiram capazes de executar tarefas complexas, e isso gerava novas expectativas para o futuro.

No escuro contaram histórias em conjunto, em que cada um poderia completar a o enredo da maneira que quisesse. De repente quatro meninas estavam fugindo dos pais. Elas se cansaram de tantas tarefas e do vai e vem de suas obrigações de crianças, ainda tão poucas, mas que parecem infinitas quando esses corpos só pensam em uma ação: BRINCAR.

Para surpresa da professora – que assistia tudo atentamente –, as meninas saíram de casa e combinaram um ponto de encontro (depois de terem falado em seus comunicadores de lata). De lá da pracinha decidiram que fugiriam para a ESCOLA? Sim, as meninas fugiram de casa e foram para a escola, que de noite parecia sombria e assustadora. Com medo das possíveis criaturas misteriosas, foram se abrigar NA SALA DE TEATRO. Era lá que queriam estar enquanto fugiam dos pais.



De história em história a tela chegou e agora é tempo de experimentar este novo dispositivo de criação. Um pano branco pela sala, que emoção passar por debaixo do pano, por cima do pano, rolar com ele, se embrulhar nele, enquanto a professora tenta encontrar o lugar melhor para pendurá-lo. Atrás do pano: uma luminária de mesa, cuidadosamente colocada. A professora fazia alertas constantes, insistindo nos riscos, explicando que a lâmpada é de vidro e pode quebrar. Quebrou. Só um dia.

Várias narrativas surgiram ali, mas era muito difícil contar histórias ao mesmo tempo em que se experimentava a sombra. Então, enquanto as crianças ficavam na sombra improvisando, a professora contava as histórias e alguém fazia a sonoplastia com um pandeiro, uma radiografia e uma pandeirola, trazida por uma aluna que se identificava muito com a tarefa.

Nesta etapa veio o Vento, forrrte. Falaram sobre o Vento, se ele poderia ser alguém, eles disseram que não, pois o vento é invisível, a professora insistiu, dizendo que ele poderia ser um personagem, não ficaram muito convencidos. Fizeram silhuetas de bichos voadores, borboletas (muitas), morcegos, pássaros e até um dinossauro. Levamos tudo para a tela e contamos mais histórias.



O Vento veio com uma menina, e eles já tinham a sua própria história, “A menina e o Vento”. A professora contou aos alunos essa história oralmente, explicou como Maria foi parar na Cova do Vento com o seu irmão Pedrinho, falou das aventuras da menina e toda a trapalhada dos personagens que querem prender o Vento. Neste dia a professora disse que a personagem tia de Maria era uma mulher nacionalista, e explicou aos alunos o que era uma ditadura. Parece demais para crianças de dez e onze anos, mas, se não entenderam politicamente o que aquilo quer dizer, pelo menos entenderam que a tal ditadura era uma coisa ruim, imposta e que faz mal às pessoas.

História para criança feita por criança

Vendo a enorme quantidade de informações e materiais reunidos, a professora ficou perdida. As crianças da roda multiplicavam por dez todo material e dispositivo levados para sala de aula, então resolveu pedir ajuda chamando a professora de português. Ela orientou as crianças a colocar no papel a história que elas gostariam de contar. Ao todo foram escritas dezessete histórias, que envolveram várias partes do trabalho. Todas as histórias criadas contêm personagens fantásticas e um aprendizado próprio



de histórias e contos infantis. As crianças desenharam as personagens das histórias, e elas são o projeto de novas silhuetas de boneco, que por enquanto estão guardadas no armário da professora.

2 Assombra dos Yanomami



Eu animal ou que animal sou eu?³

As imagens de animais que os xamãs fazem dançar não são dos animais que caçamos. São de seus pais, que passaram a existir no primeiro tempo. São, como disse, as imagens ancestrais animais que chamamos *yarori*. Há muito e muito tempo, quando a floresta ainda era jovem, nossos antepassados, que eram humanos com nomes animais, se metamorfosearam em caça. Humanos-queixada viraram queixadas; humanos-veado viraram veados; humanos-cutia viraram cutias. Foram suas peles que se tornaram as dos queixadas, veados e cutias que moram na floresta (KOPENAWA & ALBERT, 2019, p. 117).

Estica como a onça a se espreguiçar. Bate os braços com penas e plumas que faz planar. Macaqueia fazendo graça. Metamorfose em bicho, mostra os dentes afiados de piranha. Revira esqueleto de criança em eu-animal e dança com a flora imaginação. E junta coro-tribo serpenteando sucuri.

A sala vira mata.

O corpo vira bicho.

O bicho vira gente.

A gente vira índio.

O índio ensina o branco.

Aula descolonização.

E no início era assim, os corpos em contato com o chão, os pés descalços e os olhos pregados no bicho outro. Exercitamos o corpo pra virar eu-animal. Assim na tentativa de todo dia, cada um crescia mais, mais pelo, mais rabo, mais orelha, mais vontade de ver *Urihinari* (*espírito floresta*).

Mas só os Xamãs podem ver.

O espaço se transformava, enquanto o corpo se metamorfoseava. No escuro da sala de aula o improviso fazia, na tentativa e no erro, com que todos fossem transportados para aquele lugar acreditado. Em um jogo caótico a experimentação era livre, com muita emoção e gritos. O escuro assustava e trazia uma novidade nunca vista na concreta escola.

³ Este desbravar da mata foi vivido em fragmentos ao longo do ano de 2019, com duas turmas de sexto ano. Como a experiência com o teatro de sombras fez muito sucesso em 2018, resolvi repeti-la com novos indutores, mas mantendo a técnica do teatro de sombras. Novamente fiquei convencida de que este é um bom método para receber os alunos menores oriundos do primeiro segmento do ensino fundamental.

A relação direta entre o corpo e o espaço é um bom aprendizado do rigor do jogo. No quadro da formação, esse tipo de exigência assinala de imediato o interesse de uma contribuição tipicamente plástica teatral, que cria condições de uma ruptura com formas de jogo-narrativo exclusivamente literárias, com uma tradição sobretudo verbal. Essa exigência também estimula os jogadores a levar em conta convenções fundadoras do jogo, ajuda-os na superação da relação palco/plateia tradicional (RYNGAERT, 2009, p. 135)

O jogo teatral se banhou no rio, fez a criança astuta se molhar em história, transformando o espaço em casa de bicho, casa de borboleta azul – que plana de flor em flor procurando pólen curioso, com sabor de invenção.

Em meio à confusão, uma coisa aconteceu, a menina descobriu que a pequena fonte de luz que pretendia ser a luz do luar poderia ter inúmeras cores. E os tecidos que outrora eram asas de pássaro e corpo de cobra podiam modificar as cores do espaço. A garotinha convidou seus colegas a experimentar, e das cores surgiu um novo jogo de iluminar.

Foi no escuro que surgiu a pergunta: quem vive na floresta? E a cada animal desenhado elas eram cutucadas: Quem, além dos animais, vive na floresta? Entre sombras e espectros de árvores, encontraram os humanos que melhor entendem dos mistérios das folhas e das conversas dos ventos: os índios eram os guerreiros mais ligeiros, das matas do Brasil inteiro.





Vivia-se assim dessa brincadeira séria de conhecer melhor a selva e todos os seus habitantes: Com desejo de também ser bicho. No entanto, as crianças nasceram tão longe da mata que precisaram registrar e exercitar em peles de imagem⁴ o seu ser eu-animal. Com lápis e canetas vestiram-se de muitos deles.

Deste figurino-bicho surgem muitas criaturas e com elas o impulso de ser outro. E todos esses animais juntos tomam forma de bando, povoando um processo criativo que coloca todos em contato com suas próprias sombras. Mas agora não são mais vistas como silhuetas de crianças, mas sim como silhuetas da natureza.

Silhueta da natureza

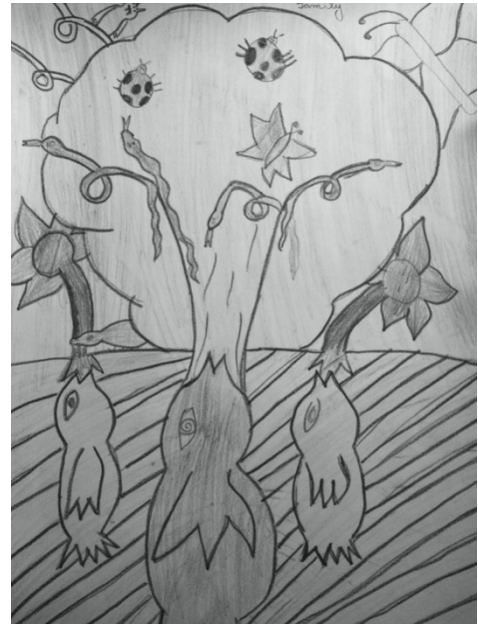
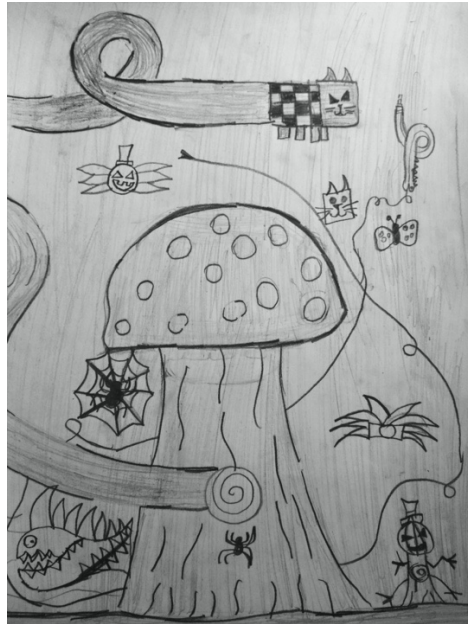
Quando registraram seu desejo eu-animal nas peles de imagem, não sabiam que ele seria reelaborado no espaço. As crianças em bando ajudaram a sombra de cada uma a se transformar em bicho-gente. Com uma lâmpada no chão foi possível projetar as silhuetas no quadro branco e com uma caneta preta desenhá-las. Depois o dono da sombra se responsabilizava por transformar a imagem do seu próprio corpo em um animal-humano.

Um corpo em metamorfose no espaço precisa de ambiente para habitar. Como poderiam ser as árvores destas criaturas? Em que moitas e galhos elas se esconderiam? Quais as cores desta fauna? Quais as

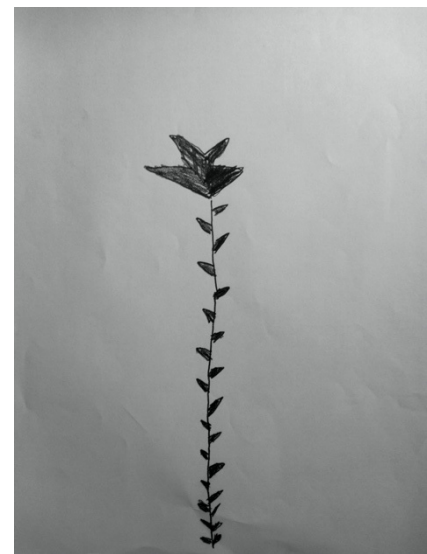


⁴ Os Yanomami chamam as páginas escritas e, de um modo mais geral, os documentos impressos contendo ilustrações (revistas, livros, jornais) de *utupa siki* (“peles de imagem”) (KOPENAWA & ALBERT, 2017, p. 610)

formas dos troncos e copas? Assim, com a ajuda do livro *A vida secreta das árvores*⁵, encontraram inúmeras formas de representar a natureza através de imagens magníficas, trazendo referências incríveis de representações de diferentes árvores. E novamente – agora criavam o habitat de seu eu-animal.

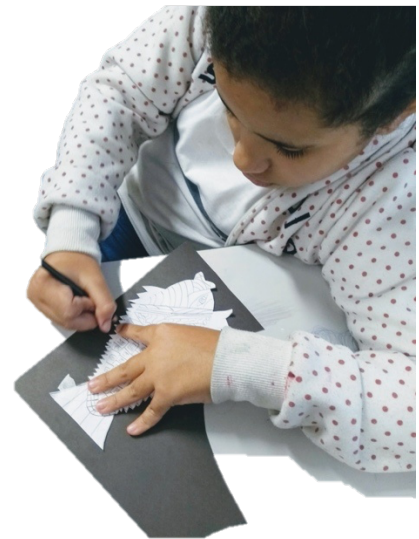


Ainda para experimentar as formas e texturas de diferentes plantas, são levados para a sala de aula folhas, galhos e frutos secos. Desta vez a imagem é colocada sob a luz e suas silhuetas também são observadas projetadas na parede e em tecidos de cores e texturas diferentes. Analisar os elementos naturais também acrescenta mais um modo de observar os contornos da flora, trazendo novas possibilidades de criação com as silhuetas de sombras



⁵ Durga Bai, *A vida secreta das árvores*, São Paulo, Martins fontes, 2016

Representar as silhuetas com os próprios traços se torna um exercício importante para as fases vindas a seguir. Depois de experimentar os bichos e a substância de seu habitat, as crianças fazem bonecos de silhuetas de animais. O trabalho de confecção desses bonecos foi longo e exigiu tempo e paciência. Primeiro as crianças devem desenhar um projeto de seu boneco em uma folha qualquer; depois cada uma deve transpor esse projeto para uma folha de papel escuro, mais firme, mas não duro demais; em seguida é preciso recortar todos os detalhes do desenho, inclusive fazer contornos vazados, furos, pontas para que a sombra fique mais detalhada; e por último coloca-se esta figura em um palito de churrasco, colado com fita crepe.



Com os bonecos e todas as referências das quais as crianças se apropriaram até aqui foram criadas histórias selvagens. Assim se iniciou outro momento de inventar. Agora, pela primeira vez neste processo, seriam utilizadas palavras, pois até então tudo havia sido feito com desenhos e exercícios corporais. Iniciava-se então a última aventura do trabalho na floresta.

O Sonho de Kopenawa

É verdade, eu costumava sobrevoar a floresta em meus sonhos! Meus braços se transformavam em asas, como as de uma grande arara-vermelha. Eu podia então contemplar o topo das árvores abaixo de mim, como de um avião. Mas às vezes, de repente, começava a despencar no vazio e entrava em pânico. Então meu sonho era interrompido e eu acordava aos prantos. (KOPENAWA & ALBERT, 2019, p. 90)

Alguns trechos do livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, foram trazidos como pré-texto para a criação do roteiro. Durante as aulas também foram inseridas informações sobre a cultura dos índios Yanomami por meio do livro “Às margens do Amazonas”⁶, o que afetou todo o processo até o ponto de criação das histórias e roteiros de cena.

O confronto com obras artísticas abre novos campos, rompe com riscos de trabalhos em circuito fechado e introduz novos desafios. As dimensões históricas e estéticas de obras escolhidas em domínios muito diferentes desencadeiam outras práticas de jogo. (RYNGAERT, 2009, p. 181)

Os textos escolhidos não só estiveram presentes nesta fase final, como em todo o percurso de jogo e experimentação. Nesse momento houve duas etapas de escrita distintas: na primeira eles criaram individualmente narrativas a partir do sonho de Kopenawa, citado acima. Por coincidência, infelizmente, estavam ocorrendo inúmeros episódios de violência com povos indígenas no Brasil, bem como as queimadas na floresta amazônica. Estes fatos estiveram presentes nas narrativas por escolha das crianças, que comovidas com os acontecimentos, consideraram importante debater sobre o tema.

⁶ Laurence Quentin, Catherine Reisser et alii., *Às margens do Amazonas*, São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2010.

SAMIKI

1602

D T Q Q S S

Ami !!
PorquinhoUm sonho
na floresta!

Numa noite estrelada, sonhei
que eu era uma índia, estava
numa floresta, cheia de
animais.



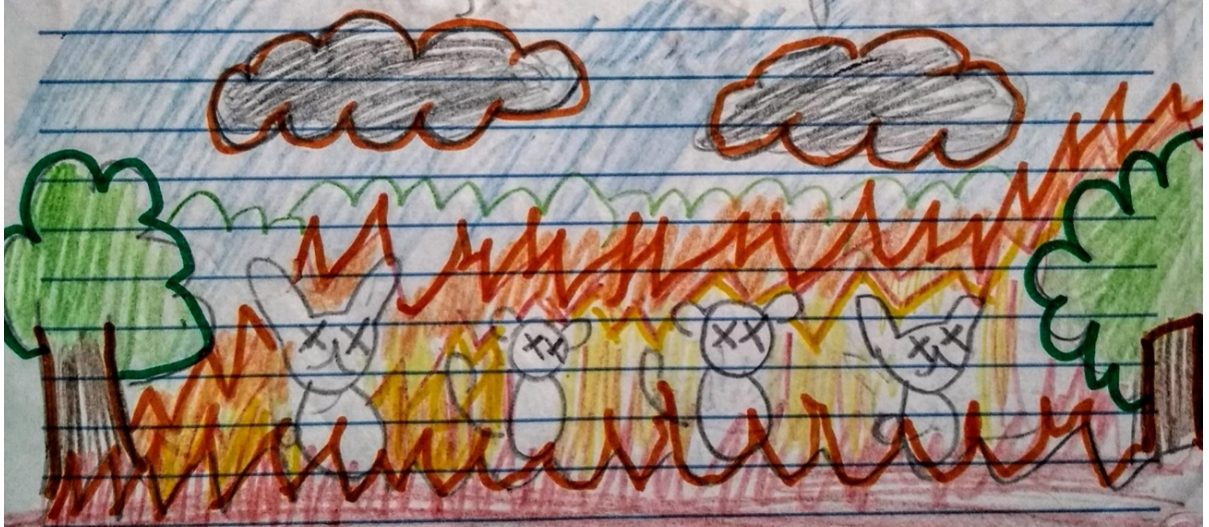
Eu escutei uma voz muito
linda, então fui ver o que era.
Era uma índia com a voz
muito bela e suave, então eu
chequei perto dela, mas ela
se assustou e disse:

— Quem é você, o que você
quer aqui? E eu respondi:

— Calma, eu não quero
lhe fazer mal algum!



- Desculpa, eu pensei
que fosse mais um daqueles
homens maus! A índia respon-
deu.
Continuamos conversando.
O nome dela era Kuyara, muito
bonito não é mesmo? Ela conta
um pouco sobre os "homens maus"
e ela disse que eles botam
fogo no floresta e disso causa
a extinção de alguns animais.



Depois disso
minha mãe me
acordou...



Depois deste primeiro exercício de escrita as crianças estavam sempre improvisando com os bonecos de silhueta que já haviam feito. Concomitantemente, foi trazida uma história de aventura de três índios Yanomami que desbravaram a floresta para ver de perto a sucuri. Quando foi feita a leitura desta história, investigamos os bichos que viviam na floresta amazônica. Era o primeiro esboço de possíveis personagens para os futuros roteiros.

Finalmente foi chegada a hora de elaboração dos roteiros. As crianças, divididas em grupos, deveriam preencher uma tabela que continha as perguntas: Quem? Onde? O quê? A partir daí eles criaram não só o roteiro, como todas as silhuetas de bonecos necessárias àquela história.

É difícil para não-profissionais abrir mão inteiramente do roteiro tradicional, mas considero importante que utilizemos indutores de jogo diferenciados, que não conduzam exclusivamente à teatralização passando por uma narrativa prévia obrigatória e banalizada (RYNGAERT, 2009, p. 117)



Durante todo o processo as crianças foram estimuladas a improvisar com inúmeros indutores: o próprio corpo, o espaço, tecidos, a sombra, os bonecos de silhueta, os textos de

Kopenawa, imagens de cinco livros diferentes (*A vida na água*⁷, *A vida secreta das árvores*, *Onda*⁸, *Sombra*⁹ e *Às margens do Amazonas*). Todos juntos formaram um panorama referencial que fez com que os roteiros não se baseassem em imitações de tipos vistos na televisão ou em séries. Além disso, foram incorporados elementos da cultura Yanomami, o que enriqueceu e descolonizou as perspectivas das histórias criadas.

Talvez improvisar as cenas e enfim criar um espetáculo fosse mais interessante esteticamente, pois haveria tempo para ensaiar e cristalizar a encenação, mas a professora escolheu pela elaboração do roteiro, porque esta era a necessidade maior das turmas em questão. Os alunos têm grande dificuldade de leitura e escrita, principalmente quando chegam na escola ginásial. Por isso, o exercício de escrever era importante para exercitar a escrita, partindo de uma temática de interesse. Assim, todo o processo desencadeou-se nas histórias e nos roteiros escritos, além da elaboração das silhuetas de sombra.

Foi interessante perceber que, no momento em que escreviam, eles tinham muito a dizer, porque já haviam criado tantas narrativas durante os jogos e improvisos, que não encontraram dificuldade para começar.

Enfim, as crianças olharam a natureza assombradas de espanto, exercitaram uma conexão com a terra, que estava esquecida lá no canto de seus corpos. Desenharam formas animais e se metamorfosearam nelas com galhos, papéis, folhas, canetas, tecidos, tintas. Gostaram de ser *Ara wakërima a* (arara-vermelha), mas também gostaram de ser *Xiaaxipë* (borboletas), *Orupë* (cobras), *Totori a* (jabuti), *Iwa a* (jacaré), *Paxo a* (macaco-aranha), *Takipë* (piranhas) e tantos outros que fazem e não fazem parte da fauna amazônica. O sonho de Kopenawa germinou outros sonhos, outras narrativas que transformamos em arte.

A sombra como fissura

Tudo é brincadeira ao ocupar este espaço. Ele *fissurou* a escola, a sala de aula, rompeu com as regras do currículo, transformou o conteúdo, floresceu a escola, cultivou um jardim de novas ideias que já habitavam o imaginário daquelas pequenices, potencializou a vontade de investigar o mundo pela via da imaginação.

Embora eu estivesse ali para conduzir o processo e trazer os indutores de criação e jogo para a roda, não tenho nenhuma responsabilidade pela formação anterior destas crianças,

⁷ Rhabaros Jha, *A vida na água*, São Paulo, Martins Fontes, 2016.

⁸ Suzy Lee, *Onda*, São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2017.

⁹ Id., *Sombra*, São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2018.

pois havia pouco tempo que estavam convivendo e trabalhando comigo. O caráter criativo e inventivo destes pequenos faz parte de sua história. Sem dúvida foram incentivados criativamente pelos pais e pelo colégio anterior que frequentavam, provando que a criança moradora de favela é tão capaz de inventar o seu mundo como qualquer outra. Os agentes que cruzam seu caminho podem (ou não) trazer novas provocações, sabendo que não são os únicos responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Desconstruir a ideia de que a criança moradora de favelas é somente violenta e desamparada pela família é necessário, pois, enquanto ela for pensada como ser humano carente, toda ação praticada com boas ou más intenções será vista verticalmente, e não existirá um espaço de compartilhamento de saber. Infelizmente a escola muitas vezes reproduz essa ideia, como se ela trouxesse salvação para aquelas crianças, como se estas não tivessem seus próprios sonhos e desejos de mudança independentemente da escola.

Ousaria dizer que muitas das crianças que estão frequentando as aulas vão muito bem apesar desta escola disciplinar, porque já carregam em si uma capacidade de olhar para o mundo que não lhes foi concedida, mas adquirida durante seus primeiros anos de vida com sua família e sua vivência comunitária dentro da favela, um espaço frequentemente criticado por suas características de precariedade e que nunca é lembrado com referência às suas qualidades.

É necessário criar espaços em que as crianças tenham oportunidade de desenvolver suas próprias narrativas, para que elas possam julgar quais conhecimentos são mais pertinentes à sua realidade, ao invés de serem bombardeadas de conteúdos totalmente desvinculados da prática e que obviamente não tem sentido para suas vidas.

Por isso, na sala de teatro, passamos nosso tempo construindo um ambiente de liberdade e autonomia, que nem sempre se constitui, mas a ideia é sempre persistente para que seja possível um espaço onde a escuta e o afeto possam desencadear ações que se desenvolvem com as mesmas bases. E juntos, fragmentados em tempos de cinquenta minutos, vamos visitando este buraco que parece se distanciar da escola no avançar do tempo passado ali dentro.

A abertura de fissuras é a abertura de um mundo que se apresenta como fechado. É a abertura de categorias que em sua superfície negam o poder do fazer humano, para descobrir em seu núcleo o fazer negado e encarcerado. Nas palavras de Marx, é crítica ad hominem, a tentativa de romper as aparências de um mundo de coisas e forças incontroláveis e para entender o mundo em termos do poder fazer humano. O método da fissura é dialético, não no sentido de apresentar um fluxo organizado de tese, antítese e síntese, mas no sentido de uma dialética negativa, uma dialética da inadequação.

Dito de forma simples, pensamos o mundo a partir de nossa inadequação. (HOLLOWAY, 2013, pag.12 e 13).

A fissura que é materializada no espaço da sala de teatro é abertura para possibilidades novas de aprender e ensinar. Ela contradiz o espaço da escola, suas regras, se constrói de acordo com o interesse dos alunos por esta forma ativa de se conectar ao conhecimento. Em todos os momentos eu apenas sugeri caminhos, enquanto as crianças da roda assumiam a execução por vontade de se expressar, desejando contar e ouvir histórias que falam sobre a vida.

No início do processo As Sombras de Tatipirun, pensei em encenar o texto “A terra dos meninos pelados”, de Graciliano Ramos, mas depois percebi que ele serviria mais como um indutor do que como uma narrativa já estabelecida. Percebi que os alunos gostariam de escrever suas próprias histórias e queriam criar novos personagens, mas o texto foi muito importante. Pensamos na fuga do menino Raimundo para uma terra que ele mesmo imaginou e onde supostamente tudo seria perfeito. A personagem da cabeça pelada imaginou a cidade em que queria viver, e lá havia pessoas e criaturas que o trataram com generosidade e carinho. Por isso as crianças gostaram muito da terra de Tatipirun e traçaram paralelos com o lugar onde eles mesmos viviam, imaginando sua própria cidade ideal.

O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização. (HARVEY, 2014, p. 28)

Estes pequenos fizeram um exercício utópico de planejar a cidade em que gostariam de viver. Entre rios de chocolate e casas de doces, eles imaginaram um lugar sem tráfico de drogas, sem tiroteios, com praças para brincar e a presença da família por perto, considerando sempre que a cidade ideal seria repleta de espaços para serem compartilhados. Uma das dezessete histórias (já transcrita na parte I deste trabalho) é intitulada “Os monstros e a grande cidade”. Seus autores destacaram metaforicamente este compartilhamento da cidade, figurado por dois monstros, um vizinho e morador de uma caverna embaixo da cidade e outro vindo de outras terras. Na história ambos sofrem por serem diferentes e estrangeiros.

Qualquer que seja o objetivo específico de um projeto de teatro aplicado em relação ao seu contexto particular, é quase certo que ele terá que se engajar em um processo que funcione em direção à restauração das identidades dos

participantes como cidadão em face de uma agenda neoliberal que busca confiná-los ao papel de consumidores. (PRENTKI, 2009, p. 31 e 32)

O meu objetivo era que as crianças fossem capazes de se engajar em seus pequenos problemas diários, ao mesmo tempo em que pudessem olhar ao redor através de novas perspectivas, fazendo com elas fossem participantes de suas próprias vidas. Assim, a colaboração com o processo de criação das histórias faz com que as crianças sejam ouvidas e se expressem falando dos sentimentos e questões que são característicos do lugar onde vivem e de sua idade.

Infelizmente, normalmente não existem estes espaços onde seja possível falar, opinar, inventar, mesmo que os alunos estejam transbordando energia e vontade para esse tipo de atividade. Logo, proporcionar esse espaço é fundamental para que possamos conhecer a capacidade dos jovens que compõem o corpo discente da rede pública de ensino.

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimento dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem atribuir repousam sobre a mesma base. (RANCIÈRE, 2009, p. 16 e 17).

Em ambos os processos incentivei os alunos a buscarem sua autonomia incentivando a subversão das regras por meio dos processos criativos, o que fez com que os alunos notassem a fissura de que eles mesmos faziam parte. Ao mesmo tempo, descobri um método para introduzir os alunos na linguagem teatral através do teatro de sombras, utilizando silhuetas de boneco. E na repetição do processo foi possível aprimorar esta nova pedagogia.

Em “Assombra dos Yanomami” aprimorei e simplifiquei a construção dos bonecos. Além disso, trouxe uma temática que, ao mesmo tempo em que interessou os jogadores, também se comprometeu em prover conhecimento sobre uma cultura indígena ancestral sob uma perspectiva totalmente diferente. Existia a preocupação de falar sobre os Yanomami através de suas próprias palavras, por meio das palavras de Kopenawa.

Assim, os exercícios de descondicionar os corpos não só eram elementos de desvio, como a própria matéria de indução das práticas. Todo o universo em que as aulas inseriam os alunos era o motivo e a substância dessa fissura. Uma fissura que implicou diversos roteiros que confundem realidade e ficção infantis contando histórias indígenas imaginadas.

PARTE III. EM TEMPOS DE GUERRA. OS FUZIS DA SRA. CARRAR COMO MODELO DE AÇÃO



Na escola
Uma peça ensaiavam
Sra. Carrar mãe em guerra
Se parecia muito com as desta terra
De repetir e refazer
Satisfeitos interpretavam
Aguardando o dia da estreia
Ansiosos esperavam
De repente ali mesmo
Sobrevoam sons de hélice desespero
Agachados acuados
Para as escadas correram descalços
Sons de fuzis penetrando o coração
Mas não eram de Carrar os tiros disparados
O som da violência não era ficção
A favela estava ameaçada
Como na Guerra Civil espanhola
Mas não havia exército de resistência
Somente estudantes na insistência
O espaço escolar tomado pelo medo
Ninguém quer ir embora assim tão cedo
Bala perdida
Como a de Juan confundida
Ou a de Marcos Vinicius permitida
Na escola
Desesperados a chorar
Amontoados, abraçados a se consolar
A professora rolava lágrimas e tentava acalmar
E as mães longe em Carrar
Correm a buscar
Os filhos
O direito de sonhar

1 Mãe ou a escolha de um texto que fale dela

Vou fazer do meu luto a minha luta! (Bruna da Silva, mãe de Marcos Vinicius)¹⁰

“Reunião de mães” é o que digo, porque elas estão presentes no espaço escolar em número e frequência muito maior do que os pais. Elas têm muitos tipos de parentesco: as madrastas, que também se tornam mães em responsabilidade e afeto; as avós, que ali estão cuidando dos netos e netas como se elas mesmas fossem as progenitoras; as tias, que por desejo de não ver um sobrinho abandonado, se agarram e o criam junto aos seus; e finalmente a mãe, que nem sempre planejou aquele momento, mas que faz valer cada precioso minuto ao lado da cria. Enfim, madrastas, avós, tias também são mães que acompanham a vida da maior parte das nossas crianças.

Mães são lembradas, citadas e lembradas na sala de aula o tempo todo. São queridas e respeitadas. São aquelas que saem cedo para trabalhar e voltam muito tarde, que fazem a comida, que se esforçam ao máximo para estarem presentes, que cuidam dos irmãos, dos sobrinhos, dos vizinhos. Elas assinam as autorizações para o passeio da escola, vão nas apresentações e estão presentes na formatura.

Se são elas o objeto de admiração e heroísmo dos alunos, vamos falar delas na sala de teatro. Foi assim que escolhi para as turmas de oitavo ano o texto “Os Fuzis da Senhora Carrar”, de Brecht. É muito delicada essa escolha. É difícil encontrar um texto que imediatamente mostre um ponto em comum para turmas de 35 a 40 alunos. O texto é sempre uma sugestão, nunca uma imposição; quando não satisfaz, trocamos, e então faço nova busca e novas sugestões. Mas, na escolha do “Fuzis”, consegui fazer com que eles se interessassem pelo texto, introduzindo-os na temática por meio do papel da mãe.

Em um jogo rápido em círculo perguntei quem era a pessoa mais importante da vida deles, quem cuidava, amava, faz e faria de tudo para ajudá-los e confortá-los. Como já os conhecia bem, sabia o que a maior parte deles acabaria respondendo: “a mãe”, “a avó”, “a mãe e a avó”, “a tia” e, em menor número, a “mãe e o pai”.

¹⁰ Em 26 de Junho de 2018 houve um ato, na Escola Municipal Operário Vicente Mariano, em memória da morte do adolescente Marcos Vinicius, que foi baleado na rua com o uniforme da escola durante uma operação policial em 20 de junho do mesmo ano. Na ocasião seus familiares estavam presentes e sua mãe em discurso comovente proferiu a frase “Vou fazer do meu luto, a minha luta”. Marcos também foi aluno da Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes.

Nesses dias ouvíamos muitas histórias. Todos que quisessem, tinham alguns minutos para contar um pouco sobre elas. As aulas de teatro têm frequentemente esse tempo da conversa em roda. Do contar causo, do relembrar o passado. Um desses dias registrei em meu diário:

Hoje tivemos um diálogo incrível traçando paralelos entre o texto dramático e as ações humanas dos homens e mulheres no mundo. A Mãe dos “Fuzis da Senhora Carrar” foi reconhecida através da história da avó de um aluno: o aluno contou que seu avô queria machucar o próprio filho, mas a avó se colocou na frente do marido armado protegendo o menino, depois disso foi embora e nunca mais retornou. Ouvimos em estado quase contemplativo. Parecia que naquele momento a história (de Brecht) tinha se preenchido de sentido, e, ao mesmo tempo, eles enxergaram mães múltiplas com suas coragens latentes pelo mundo. Foi um dos momentos mais significativos desde o meu ingresso no ensino. (6 de maio, *Diário de bordo da professora Lígia*)

Esta mãe corajosa, no texto de Brecht, está em meio à Guerra Civil Espanhola. Com a morte do marido em combate, a mãe passa a ser vigia dos filhos e determina que José e Juan não devem participar do movimento da brigada de autodefesa contra o general Franco. Sendo assim, a ação principal de Teresa Carrar é defender os filhos, mantendo a família segura. Diante de tão difícil tarefa a mãe se mantém forte e vigia os meninos. Mesmo quando é criticada pelo filho mais novo e pela vizinhança, se mantém firme em sua decisão.

Mãe – Nós não somos revoltosos e não estamos fazendo frente a ninguém. Se dependêssemos de vocês, talvez fizéssemos: você e seu irmão são irresponsáveis por natureza. Nisso, saíram a seu pai; e eu talvez nem gostasse que fossem diferentes. Mas isso que está aí não é brincado: não está escutando os canhões deles? Nós somos gente pobre, e gente pobre não pode meter-se em guerra. (BRECHT, 1977, p. 17)

Também assim as mães dos meus alunos o fazem. Frequentemente estão trancando seus filhos dentro de casa ou olhando-os pela janela. A vida na favela não é fácil para elas, que querem manter seus filhos seguros. Seus pequenos têm maior chance de morrer do que aqueles que moram em outras áreas da cidade.

Caso seja um morador da Zona Norte ou da Zona Oeste, o drama é ainda mais grave, pois as chances de ser assassinado são 18 vezes maiores que as de um morador da Zona Sul da cidade.

Ser negro, jovem e morador da periferia ou da favela, definitivamente, não é um bom negócio. É preciso lidar com o risco cotidiano de perder simplesmente o direito mais fundamental do ser humano: o de sobreviver. Encontrar caminhos para combater esse fenômeno desastroso talvez seja a

questão mais importante na construção de uma vida mais digna e humana nos grandes centros brasileiros atuais. (BARBOSA & SILVA, 2005, p. 64).

O jovem pobre, negro, morador da favela segue em conflito contra a determinação social do seu destino, ao mesmo tempo em que suas mães seguem em luta para protegê-los, desejando que o seu futuro não seja o de Juan, que morreu em um barco enquanto pescava para o sustento de sua família.

2 “Os Fuzis da Senhora Carrar” como modelo de ação

Entram na sala descalços entre gargalhadas, risos e piadas. Reclamam de terem de tirar os sapatos. Fazem um semicírculo enquanto a professora fica em frente ao quadro branco. No quadro algumas informações sobre a estrutura do texto dramático.

- Nós vamos começar a compreender a estrutura do texto dramático!

- Ah, professora, a gente vai ter que escrever?

(barulhos risadas e comentários)

- Não. Na verdade, por enquanto, nós vamos ler! (ela sorri para turma e a turma olha com desconfiança)

- Mas professora, a gente quer fazer teatro! Cena!

- Sim, sim, eu sei. E é isso que nós vamos fazer! (ela continua sorrindo e eles olham para ela desconfiados)

Depois de breve explicação sobre os conceitos colocados no quadro ela retoma e explica:

- Sabendo disso tudo, nós vamos começar a ler uma peça de teatro! Uma dramaturgia!

- Nossa, professora! (animadíssima) Uma peça com personagens e tudo?! Que a gente tem que decorar o nosso papel?

- Tá maluco! Eu não vou decorar nada!

(confusão, gritos, risadas, comentários)

- Sim, uma peça com personagens e todos os elementos que acabei de explicar, mas não vamos decorar. Nós vamos ler.

- Eu não vou ler nada. Na frente de todo mundo professora? Eu não leio não!

- Nem sei ler professora (fazendo piada).

(confusão, gritos, risadas, comentários)

- Calma gente, calma. Tudo em seu tempo. Mesmo porque nossa aula já acabou. Até a próxima.

Com calma chegaram e já foram se aconchegando na sala apertada. Eles crescem muito rápido e até o ano passado cabiam perfeitamente nesse espaço com folga. Em breve as aulas deverão ser no auditório.

- Oi, professora! Você está bem? O que a gente vai fazer hoje?

- Ué...você já se esqueceu? (chamando a atenção de todos) Galera, tudo bem? Quem se lembra o que a gente vai fazer hoje?

- Não sei não, professora.

- Quem lembra da aula passada?

- Pô, professora, eu não lembro nem o que era o almoço de hoje.

- Nós nem almoçamos ainda, seu lesado!

(confusão, gritos, risadas, comentários)

- Ninguém lembra mesmo?

- Ah, professora, acho que você falou daquele negócio lá, do texto... como é que fala?

Ah...

- Dramaturgia, do texto dramático. Né professora?

- Ainda bem que alguém lembrou. Vocês já estavam me deixando assustada. Isso mesmo, falamos sobre a estrutura do texto dramaturgico. E hoje, continuando nossas aulas, trouxe uma dramaturgia para vocês: “Os Fuzis da Senhora Carrar”, de Brecht!

- Fuzil? Você disse fuzil?

- Nessa história tem fuzil, professora?

- Como assim fuzis?

- Sim, sim. Nessa história tem fuzil. Permaneçam sentados desse lado em que estão e quero alguns voluntários para lerem o texto. Um será a Mãe, o outro será o Rapaz e o último será a rubrica. Vocês lembram da rubrica? Que expliquei a vocês na última aula? Então ótimo. Podem começar.

Os três alunos leem o texto.

- Muito bom, preciso que aos poucos vocês treinem a leitura em casa, para soltar a voz e não ficarem tão nervosos. Agora mais três, desta vez, vão continuar a leitura do ponto onde os demais pararam. Ok?

Depois de três ou quatro trios lerem o texto, a aula termina.

- Leiam mais em casa, peguem livros na biblioteca, leiam revistas, jornais e o que mais verem pela frente, lata de molho de tomate, tubo de pasta de dente! Mas não deixem de ler e leiam em voz alta!

Eles saíram e a professora pensou em duas coisas: primeiro, que estava satisfeita com eles estarem lendo, mesmo com tanta dificuldade, pois não queria começar os jogos antes de verificar o nível de leitura, para não correr o risco de ficarem estagnados no momento das improvisações; segundo, a necessidade de trazer um ponto comum do texto a todos eles, para que a leitura fosse mais prazerosa. Então, na aula seguinte:

- Oi, professora (entrando na sala), vamos ler aquele texto lá?

- Vamos, mas antes vamos conversar um pouco. Quem é a pessoa que mais acompanha a vida de vocês diariamente? Vamos responder essa pergunta aqui na roda, um por um.

A professora, que já conhecia os alunos há mais de dois anos, já desconfiava da resposta e com isso conseguiu o efeito desejado, falar sobre a figura da mãe e iniciá-los trazendo aos poucos um pequeno resumo da dramaturgia que estavam lendo. A partir deste dia as leituras continuaram, até que todos, ou quase todos, pudessem ter lido um pequeno trecho da peça. Então começaram os jogos.

- Hoje nós vamos ler um trecho da peça e em seguida vocês devem fazer a cena daquilo que leram.

- Como assim, professora? A gente vai ter que decorar tudo em um minuto?

- Não, vocês vão fazer a cena sem decorar, apenas lembrando as ações mais importantes das personagens. Vamos lá, decidam com quem vocês querem fazer, pois vão precisar de confiança para realizar esse exercício.

Assim foram muitos grupos, durante semanas, lendo e improvisando as cenas, às vezes com o texto na mão, outras vezes sem texto nenhum, mas sempre com a ajuda da rubrica, pois um dos membros do grupo era encarregado delas, tentando ajudar os jogadores na improvisação. Foi um esforço grande da maior parte deles, porque tinham muita dificuldade em interpretar o texto e compreendê-lo, mas a professora explicava os trechos e pedia para que a plateia ajudasse os jogadores.

A professora baseou esse procedimento de trabalho no conceito de modelo de ação, preconizado por Brecht no exercício das peças didáticas. De acordo com Ingrid Koudela (2010, p. 15) “as peças didáticas geram método, enquanto modelos de ação para investigação das relações dos homens entre os homens”. Assim, embora o texto escolhido não fosse uma

das peças didáticas, a escolha por não encenar o texto, tal como ele é, deixou a obra aberta para que fosse possível haver alterações e mudanças por ação dos jogadores.

No jogo com a peça didática, é possível tomar como ponto de partida pequenas unidades dos textos de Brecht que servem como modelo de ação no jogo. O caráter épico dessa dramaturgia, que pode ser cortada com a tesoura, permite esse procedimento, sendo que às vezes pequenos fragmentos de algumas linhas constituem-se em modelo de ação. (KOUDELA, 2010, p. 19)

Então, através de pequenas unidades de texto, os alunos jogaram. Em um primeiro momento a leitura permeou as aulas. Em seguida, fizemos alguns jogos teatrais aliados ao texto.

O jogo teatral oferece uma situação didática alternativa para o processo de ensino/aprendizagem. Objetivo principal do jogo com o modelo de ação brechtiano não é levar o aluno a aprender um conteúdo específico, mas sim ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento. (KOUDELA, 2010, p. 62)

- O jogo é o seguinte, os jogadores vão para o palco na intenção de fazer a cena normalmente. Mas eu estarei com a clave de rumba nas minhas mãos e vocês devem acelerar e desacelerar a cena de acordo com a velocidade em que eu estiver tocando. Então o objetivo do jogo é fazer a cena no mesmo ritmo da batida da clave. Ok?

(terminado o jogo)

- Vocês consideram que o jogo modificou a cena dos colegas?

- Sim professora! Foi muito interessante, porque a cena ficou diferente do que era.

- Diferente como?

- Ah... não sei... é...

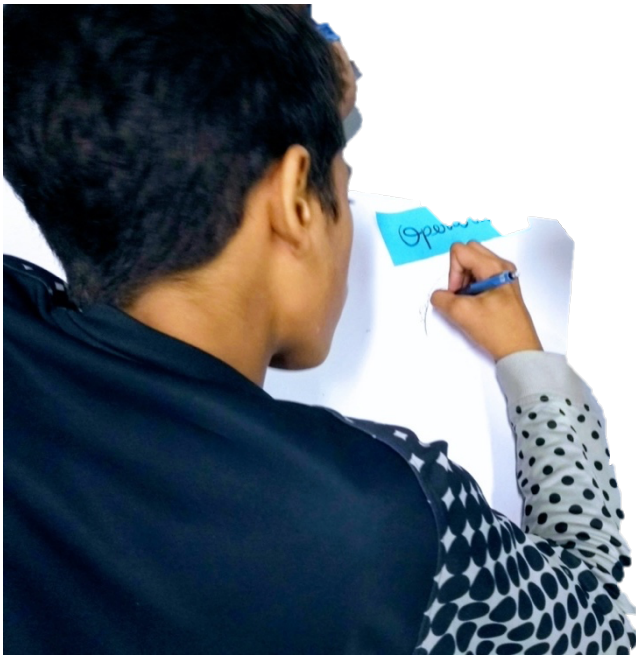
- Professora, acho que a cena acabou ficando com outro significado, sabe? Mudou tudo, sei lá. Eu gostei mais assim...

- Eu achei que o personagem do Rapaz disse o texto de um jeito diferente, como ninguém tinha feito antes. Foi muito interessante.

A professora repetiu esse jogo muitas vezes até que todos pudessem jogar. Em todas as aulas a atenção a esse jogo foi enorme. O ritmo da clave fez com que eles atribuíssem ao texto diversos significados que, até então, não haviam descoberto.

O tempo foi passando e eles começaram a se interessar pelo texto, mas havia muita confusão com os nomes e parentescos das personagens. Então a professora fez nova proposição:

- Hoje nós vamos desenhar as personagens da peça. Dividam-se em grupos e eu entregarei filipetas de papel com os nomes das personagens centrais. Depois, vocês devem escrever ao lado de cada figura as características dessas personagens e sua ação principal na peça.



Nas aulas seguintes esses grupos permaneceram os mesmos. Juntos eles criaram uma cena do trecho de que mais gostaram. Todos os grupos mantiveram a rubrica em cena, retomando aqueles primeiros exercícios de leitura. De fato, a rubrica ajudava-os, mas mais do que isso ela conferia à cena um tímido efeito de distanciamento, pois a voz externa lembrava ao espectador que tudo aquilo era apenas uma cena.

No teatro tradicional o texto teatral programa a reação da plateia através do processo de identificação que organiza esteticamente a maneira através da qual o significado do texto é absorvido. O teatro épico instaura um processo de conhecimento dialético, onde o espectador não mais vivencia uma identificação com as personagens e as situações representadas, mas se posiciona criticamente diante delas. (KOUDELA, 2010, p. 105)

Embora o ideal fosse continuar trabalhando com eles nessa direção, dando ênfase ao conceito de distanciamento através dos jogos teatrais aliado ao conceito de “gestus”, infelizmente as aulas tomaram outros caminhos. A inexperiência da professora, somada à

necessidade dos alunos de encenarem a peça, impossibilitou que isso acontecesse. Mas, felizmente, outros aprendizados foram construídos a partir da criação das cenas e, depois, da elaboração de um roteiro.

3 Um roteiro autônomo

- Professora, nós vamos apresentar essa peça, né?

- Vamos, mesmo que seja um exercício com as cenas que vocês fizeram.

- Eu não quero apresentar nada!

- Ah! Eu tenho vergonha, mas depois desse trabalho todo a gente não vai se apresentar?!

- Pois é, nós precisamos nos apresentar, esse já é o terceiro ano que vocês são meus alunos e nunca quiseram se apresentar. Vocês fizeram cenas lindas no sexto ano sobre O Mágico de Oz e também no ano passado com o texto do Guimarães Rosa, “A terceira Margem do Rio”. Acho que já está na hora de se mostrarem para o mundo, já tem experiência suficiente.

- Tá maluco!

- Eu quero me apresentar!

- Eu também quero!

- Vamos fazer o seguinte, os alunos que quiserem se apresentar vão fazer parte do elenco e os que ainda não se sentem preparados podem trabalhar de outras maneiras. Podem fazer o cenário e o figurino. O que vocês acham?

- Ah... tudo bem. Se eu não tiver que subir no palco na frente de todo mundo, já tá ótimo.

- Não é só isso, fazer o cenário e o figurino é tão importante quanto estar em cena. É um trabalho muito divertido e interessante também.

- Ah, legal, professora.

- É, eu gostei dessa ideia.

- Então vamos começar! Nós lemos o texto, jogamos com ele e criamos cenas. Mas vocês falaram pouco sobre quais relações vocês veem entre o texto e o mundo que a gente vive. Proponho que nós conversemos sobre isso hoje.

- Professora, você está falando da favela?

- Ué, a favela não está no mundo? Ou você acha que ela está fora dele?

- Ah... sim. É o nosso mundo... né?!
- Ah, professora, tem o fuzil, que a gente vê por aí todo dia. Os cara... pá.
- Sim. E o que mais?
- A Mãe, professora, que nós já falamos dela, conversamos sobre como ela é corajosa de enfrentar todo mundo. Mas também como ela é superprotetora e não deixa o filho ir lutar pelo que ele acredita.
- Parece nossa mãe às vezes, né...
- Pô a minha mãe não me deixa ir na esquina sozinho, cara, fico boladão...
- Ah... minha mãe deixa eu ir...
- Eu só venho pra escola.
- Que outras coisas vocês observaram no texto?
- Ah professora... o tal General lá, que quer matar todo mundo!
- Que nem aqui na favela quando baixa a polícia e atira em geral, como se na favela só morasse bandido. Um monte de gente aí, morrendo de tiro de bala perdida...
- Pensando nisso tudo que vocês disseram até agora, nos grupos de vocês, criem uma cena para ser apresentada para mim. Pensem no texto, mas pensem no que ele significa para vocês. O que o texto tem de vocês? Da história de vida de vocês? E não esqueçam o quanto o personagem da Mãe é importante.

Para escola piagetiana, a criança já sabe escrever desde antes do primeiro dia de aula. Esse saber conhecerá muitos aperfeiçoamentos no processo de sua necessária tematização. Ao ser tematizado, o texto se torna mais legível e publicável.

No processo de trabalho com o modelo de ação, a tematização assume o caráter de discussão da cena pública e privada. O político é pessoal e o pessoal é político, de acordo com uma das máximas do feminismo alemão contemporâneo. A tematização do modelo de ação se dá através do jogo teatral e da avaliação reflexiva. A interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual. (KOUDELA, 2010, p. 119)

As cenas apresentadas foram muito fidedignas à dramaturgia, estando comprometidas com as ideias de Brecht. No entanto, os alunos estavam tão absorvidos pelo texto que havia pouca interferência dos questionamentos trazidos nas nossas conversas. Por outro lado, eles estavam compreendendo-o e gostando das cenas que tinham proposto. Assim, para surpresa da professora, alguns dos alunos começaram a sugerir uma ordem de roteiro das cenas. Eles, na verdade, principalmente, elas, as meninas, tomaram frente do trabalho de pensar uma costura para as cenas.



Frequentemente eles pediam sugestões para a professora. Ela abriu mão dessa tarefa e deixou que decidissem o roteiro como achassem melhor. Acabaram construindo uma dramaturgia, adaptando o enredo dos Fuzis da Senhora Carrar. Assim surgiu a necessidade de incluir novas cenas. Neste momento alguns alunos que ainda não estavam contentes com as primeiras cenas que tinham feito foram convidados a participarem. Foi aí que se iniciou a tensão sobre quem faria os papéis centrais, já que a partir de então havia duas Senhoras Carrar, dois ou três Josés e assim por diante.

- Professora, você precisa decidir quem vai fazer cada personagem. A gente não pode ficar ensaiando assim.

- Mas quem disse que nós precisamos escolher? Todos podem fazer, desta forma mesmo que estamos ensaiando.

- Não, professora, não vai dar certo, as pessoas não vão entender isso.

- Acho que as pessoas vão entender perfeitamente se deixarmos isso bem claro desde o início da peça.

- Professora, faça testes e decida quem é o melhor!

- Vocês são todos muito bons, não precisamos fazer isso. Todos já fizeram todos os papéis, vocês já compreenderam o texto. Não preciso escolher nada, por mim nós faríamos os papéis duplicados. Mas vamos ouvir a opinião da maioria.

A professora não conseguiu convencê-los.

- Ok. Se vocês preferem que os personagens não sejam duplicados, vou concordar com vocês, mas eu não vou escolher os papéis. Definam vocês mesmos com base nas cenas que mais fizeram ou mais gostaram de fazer.

Com mediação, eles mesmos escolheram os papéis. Com muita tranquilidade todos foram definidos. Nesta distribuição, uma das garotas havia ficado com o personagem do Tio, aquele que visita a Senhora Carrar para buscar os fuzis do marido dela, já falecido. A professora ficou muito feliz com o desejo dela de fazer o papel. Além de ser um dos personagens mais importantes, ele representa os revolucionários esquerdistas. Foi aí que a professora sugeriu que esse personagem poderia ser uma mulher: ela teria ido para a guerra escondida e se vestido como homem, e agora estava ali em busca dos fuzis. Os alunos aceitaram a adaptação, e a aluna ficou extremamente feliz com a importância e o valor simbólico da personagem. Terminaram esta etapa contentes e com os desejos contemplados. Ou pelo menos a maioria.

4 Os ensaios, a produção e as crises

– Nós estamos ensaiando bastante e tudo que está acontecendo aqui, até agora, tem sido muito produtivo. Estou muito feliz com vocês. Surgiu uma oportunidade para nos inscrevermos no FESTA. O FESTA é um festival de teatro da rede municipal de ensino que tem duas fases: a primeira é regional, na nossa própria CRE¹¹, e a segunda é municipal, o que quer dizer que as peças apresentadas representarão cada CRE. Se vocês quiserem, nós podemos nos inscrever, mas preciso que cada um se responsabilize por isso, pois será um compromisso que assumiremos juntos. O que vocês acham?

- Caraca, professora! Nós vamos apresentar pra muita gente?

- Sim, muita gente, em um teatro. Com iluminação e tudo mais.

- Uau!

- Eu quero!

- Também quero!

- Não sei se quero, professora, tenho muito medo de errar...

- Para de ser bobo, a gente tem que se divertir, né professora?

- Sim, não importa se vamos errar, o importante é querer e fazer isso com prazer e dedicação.

- Nós queremos professora, pode nos inscrever!

¹¹A sigla CRE significa Coordenadoria Regional de Educação. O município do Rio de Janeiro tem a maior rede municipal de ensino da América Latina. Para fins administrativos, as escolas são divididas por região: ao todo são 11 coordenadorias; a Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes pertence à 4ª CRE.

A turma foi inscrita. Nesse momento o roteiro já tinha uma estrutura condizente com a proposta do festival, mas o elenco tinha aproximadamente 16 alunos em uma turma de quase 40 alunos. Os ensaios ficaram mais exigentes por parte da professora e dos alunos, e aqueles que não estavam em cena começaram a atrapalhar muito. Inúmeras vezes a professora teve que interromper a aula para conversar com aqueles que não estavam em cena.

Nesse processo a ideia era incluir todos na peça, de várias formas possíveis. A primeira era no elenco. Pois realmente eram necessários alguns atores a mais para algumas cenas. Contudo, o processo foi difícil e cansativo. Quando a professora encontrou o líder de uma parte do grupo que não queria participar, ela passou a incentivá-lo. Os alunos participantes tinham sugerido uma nova cena, então ela convidou o aluno, que se recusou. Depois de algumas aulas ela percebeu um clima ainda mais tenso. Foi quando ela interrompeu tudo e iniciou um diálogo para reavaliar o processo e compreender por que tantos alunos estavam de fora.

Na conversa, compreendeu que os alunos tinham desavenças entre eles e no fundo era isso que atrapalhava a participação de muitos. Na verdade, não tinham nenhum problema com a peça ou a temática e no fundo queriam participar, mas não queriam estar ao lado daqueles que não tinham afinidade. A professora convenceu todos que aquilo era uma bobagem, que não precisavam ser grandes amigos para fazerem as cenas juntos, mas era importante que todos se respeitassem. Com o tempo o elenco só aumentou e no final havia 27 atores em cena. Sem arrependimentos de terem participado, os alunos relataram suas dificuldades ao final do processo.

NO COMEÇO FOI TUDO RUIM EU FUI FAZER NÃO
 GOSTEI MUITO ^{ACHAVA} CHATO ERA HORRIVEL MAS TEVE UM
 TEMPO QUE A PROFESSORA CONVERSOU MUITO COMIGO, A
 PROFESSORA LÍGIA ME CONVINCEU A FAZER EU TENTEI
 MAS TIVE MUITA VERGONHA, QUANDO FOI PASSANDO O
 TEMPO EU FUI GOSTANDO MAS FOI SE ENTERRANDO MAS
 COM TODOS.

QUANDO ELA ME PROPORCIONOU UM
 PAPEL EU NÃO GOSTEI MUITO POREM ME ESTRESSEI COM ISSO
 TUDO E PAREI DE FAZER PESSAS POR UM BOM TEMPO.
 AI DE NOVA A PROFESSORA CONVERSOU COMIGO ME
 COLOCOU EM OUTRO PAPEL AI EU FIZ TRANQUILAMENTE, NA
 PRIMEIRA APRESENTAÇÃO EU ERA DO EXÉRCITO AI NA
 SEGUNDA APRESENTAÇÃO EU JÁ FIZ MAS OUTRO PAPEL.
 GOSTEI DISSO TUDO POR UM BOM TEMPO,
 AGORA ACHO ISSO QUE EU ESTOU FAZENDO MARAVILHO
 ESTOU GOSTANDO MUITO.
 OBRIGADO POR TUDO PROFESSORA LÍGIA!
 SO TENHO O QUE AGRADECE ESSA PROFESSORA MARAVILHOSA.

* críticas construtivas *

Bom me lembro me achei ótimo por que era texto toda hora, É o pessoal não ajudava. por eles ficavam falando e a professora ligada tinha que ficar falando pra ficar brigando com eles, depois vinkimov para a 2ª fase comecei a trabalhar o texto!

Pi as aulas comecei a ficar interessantes por que comecei a ptuar no sobre o texto é muito claro e tudo eu sobre sobre fazer entre pessoas! É muito legal só que tem sempre tem um pessoal que gosta de atrapalhar, mas depois de um tempo eles comecei a fazer também e se não eu ficava bem mas legal, tinha um aluno que tinha muita vergonha de falar mas eu vi a evolução dele isso foi incrível eu vejo que ele se tornou uma pessoa melhor e mais legal e comecei a me dar melhor com ele também.

Depois vieram as apresentações! Elas é que dizem vem muito nervosa simão dizem, então eu fiquei bastante nervosa, e eu também falei os meus bem se já foi muito importante, mas críticas que eu tinha foi se olhava que não ficava animada e os alunos dos meninos que eu achava que eles criticaram o meu sem que eu não deu vontade de sair que vem me primeira vez, Bom foi isso.

Foi fundamental para o processo a participação da maior parte da turma no elenco. A insistência da professora buscando o diálogo entre os alunos fez com que ao final eles descobrissem que tem mais coisas em comum do que imaginavam e que as naturais desavenças podiam ser superadas.

De tantos no elenco, ainda sobraram alguns que se recusaram terminantemente a estar no palco apresentando para uma multidão de pessoas. Era totalmente compreensível que não quisessem estar em cena. Então, alguns deles participaram na produção. Os figurinos foram feitos sob orientação da professora. Ela lhes deu algumas ideias e explicou como poderiam pensar em um figurino que tivesse uma unidade. Havia algumas roupas doadas à escola para serem vendidas em um bazar – estas peças estavam esquecidas e algumas delas foram tingidas; outras foram adquiridas em brechós da cidade. Aos poucos, as alunas foram entendendo as escolhas e sugestões, compreendendo que um figurino deveria ser composto de diversos elementos, dependendo de sua função e das características de cada personagem.



O cenário foi pensado por todos juntos. O elenco imaginou e desenhou inúmeras ideias, mas muitas eram excessivamente mirabolantes, ou necessitavam de materiais caros, que não estavam acessíveis dadas as limitações da escola. Mas havia disposição para fazer, além de muitas pessoas querendo colaborar e ajudar no processo criativo. O agente de educação especial¹², que também é artista plástico, se ofereceu nessa empreitada. Mas a ideia fundamental veio da coordenadora pedagógica, que fez uma sugestão simples de como poderia ser um cenário que fosse fácil de ser transportado.

Assim, foi iniciado o processo de desenho e pintura de uma tela de seis metros de largura por dois metros e meio de altura.



A relação desse funcionário com a turma era excelente. Os alunos ficaram muito felizes e orgulhosos com o cenário, principalmente por ele ter sido feito por uma pessoa com quem já tinham uma relação de afeto. O processo criativo mobilizou não só a turma, mas também a comunidade escolar. Isso fez com que se sentissem parte da escola, como se finalmente estivessem envolvidos em algo que fizesse sentido. Uma experiência que colocava seus corpos em movimento no espaço escolar.

¹² Os agentes de educação especial auxiliam os alunos que necessitem de ajuda por terem necessidades especiais. Seu trabalho não é pedagógico, mas sim operacional. Suas atividades são ajudar na locomoção, na alimentação e utilização dos banheiros. Como na unidade escolar em questão há poucos alunos que necessitem deste tipo de atendimento, o funcionário se dispõe a colaborar com os professores de forma espontânea.



5 Encenar, Burlar, Aprender e Festejar

Eles ocuparam a cozinha enquanto tingiam os figurinos, entraram nos depósitos à procura de peças de roupas do bazar; podiam sair em bando para beber água depois de um longo ensaio; seus corpos ocuparam o auditório e o palco com suas vozes que deviam preencher o espaço; tinham “autorização” para saírem quando quisessem resolver um problema ou necessidade da peça; eles iam até a sala da diretora para contar a ela o que estava acontecendo nas aulas de teatro.

De repente estavam infringindo todas as regras escolares de horário, de uso dos espaços, de movimento dos corpos, de circulação. E a diretora nem se incomodava.

As atitudes corporais nunca são estáticas ou claramente definíveis; elas são antes contraditórias e se modificam em conformidade com diferenças histórico-culturais, que determinam diferentes regras de comportamento. Tais regras precisam ser apreendidas por cada indivíduo, e a sua interiorização é um elemento essencial de aculturação e socialização. Este código é em grande parte aceito de forma pré-consciente, sendo difícil trazê-lo para consciência, na medida em que determinadas leis do comportamento corporal não são percebidas como normas.

Se o corpo é um produto cultural, então as estruturas de alienação, presentes na sociedade, também deixam marcas sobre esse corpo – numa sociedade onde existe a alienação do homem em relação à produção, também a relação do sujeito com o corpo passa por essa perda de identidade. (KOUDELA, 2010, p. 121)

Ora, não seria este processo uma forma de recuperar essa identidade? Durante a criação do espetáculo “Em tempos de Guerra”, os alunos conheceram espaços que nem sabiam que existiam dentro da escola e seu aprendizado reinventou esses lugares como nenhum de nós havia pensado antes. Entretanto, para fazer tudo isso, tivemos que nos desviar das regras e operar na diferença.

Assim vivemos uma relação dialética com essa escola disciplinar. Ao mesmo tempo em que convivíamos com as regras de controle dos nossos corpos, estávamos inventando um processo pedagógico subversivo, que era aceito pela comunidade escolar. No entanto, as regras de conduta que nós infringíamos não eram permitidas em outros momentos do cotidiano escolar.

É justamente aí que reside a diferença entre as aulas de teatro e a maioria das outras aulas da escola. Esse desvio das regras faz com que os alunos se sintam protagonistas do seu aprendizado, porque sentem que têm autonomia para pesquisar, explorar e descobrir novos conhecimentos. Por outro lado, a direção da escola percebe que esta pedagogia inadequada funciona nas aulas de teatro, mas continua insistindo em construir uma escola disciplinar.

Enfim a turma participou do FESTA e os alunos e alunas ficaram extremamente contentes com seu próprio desempenho. Mesmo antes de receberem meus elogios eles já sabiam que tinham feito o seu melhor. Afinal de contas, tinham se empenhado muito para isso. Ficaram felizes com o reconhecimento da comunidade escolar em relação ao trabalho que fizeram. Ao final, a pergunta que me fizeram foi:

- Professora, qual a peça que vamos montar no ano que vem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sei se esta pesquisa aconteceu aqui no contorno dessas linhas, entre minhas palavras escritas, desenhadas ou nos espectros das habitantes fotografadas, pinceladas ao longo do texto. Mas sei que foi no espaço em branco que se deu o confronto entre nossos corpos desatando-se e a escola disciplinar. Ao mesmo tempo, toda essa poesia de refletir sobre o acontecido me fez amadurecer meu canto, meu traço, meu gosto pela arte de ensinar arte.

Uma Habitante que se desvia poderia ser o menino Antoine Doinel, de “Os Incompreendidos”, de François Truffaut, que por sua inadequação ao espaço escolar e familiar acaba em um reformatório para menores. No entanto, a história termina com um belo final, com sua fuga e encontro com o mar, nunca antes visto por ele.

Será que nossas Habitantes não querem apenas fugir para ver o mar?

Onde nossos corpos estariam se não fossem submetidos à lógica do capital? Como nossos corpos se colocariam no espaço se não existisse essa escola disciplinar que torna nossos corpos dóceis?

Com Dorothy, na terra de Oz?

Junto de Raimundo Pelado, em Tatipirun?

Talvez na mata, com os Yanomami e Kopenawa.

Mas convivendo com este mundo em crise, daqui da escola disciplinar, devemos estar com Teresa Carrar.

Nos processos criativos, aqui relatados, explodimos o espaço, mesmo quando estávamos na sala de aula. Os procedimentos de ocupar o espaço em branco e descondicionar os corpos acabaram nos afastando desta escola disciplinar. No entanto, frequentemente somos lembrados das regras que nos cercam, nos dividem, nos localizam, nos colocam em fila. Este trabalho de constante negação a docilidade dos corpos não é apenas uma escolha pedagógica, mas é também um posicionamento político.

É preciso negar essa escola disciplinar, para que haja espaço para inventar uma outra escola, mais adequada aos desejos do povo. O ensino público deve incluir a participação integral de suas comunidades no processo de organização do ambiente escolar, pois esses mecanismos já estão previstos em lei e constantemente não são aplicados.

Enquanto nego pessoalmente essa pedagogia coercitiva, crio a minha própria fissura. Assim como eu, várias professoras e professores fazem o mesmo. Mas até quando nós

conseguiremos? Por quanto tempo nos será permitido viver a contra-escola? As fissuras são faíscas que podem causar um incêndio, modificando e contaminando todos ao redor. No entanto, também podem ser vistas como fumaça incômoda, que precisa ser urgentemente apagada e eliminada. As fissuras são necessárias, mas temo que não sejam suficientes.

Contudo, sei que meus alunos levarão consigo centelhas daquilo que aprenderam com seus corpos, no contato com o outro. E espero que eles possam provocar outros incêndios ao redor de seus mundos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia. *Concepções e práticas na escola*. In: Sueli Ferreira (org.), *O ensino das artes*, Campinas, Papirus, 2001.
- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- AZEVEDO, Gisele. *Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista*. Rio de Janeiro, COPPE, UFRJ, 2002 (tese de doutorado).
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins fontes, 2005.
- BAUM, Lyman Frank. *O mágico de Oz*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido: Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BRECHT, Bertolt. *Teatro I*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.
- CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013
- CERTAUI, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016.
- CORAZZA, Sandra. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. *Revista Pátio*, ano V, n. 17, 2001.
- CRUZ, Hugo. *Arte e Comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- FERAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FERREIRA, Taís. A docência como arte ou a docência em arte? Questões acerca da formação de um docente-artista em teatro. *Expressão (Santa Maria)*, v. 1, p. 95-102, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2019
- GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2014.
- HARVEY, David. *Cidades Rebeldes. Do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOLLOWAY, John. *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher, 2013.

KAHLO, Frida. *O diário de Frida Kahlo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KOUDELA, Ingrid D. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 2010

_____ & JUNIOR, José Simões de Almeida. *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70, 2008.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

PLATH, Sylvia. *Desenhos*. São Paulo: Editora Globo, 2014.

PRENTKI, Tim. *Contranarrativa. Ser ou não ser: Esta é a questão*. In: Marcia Pompeo Nogueira (org.), *Teatro na comunidade, interações, dilemas e possibilidades*, Florianópolis, Ed. UDESC, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e de formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009

SILVA, Jailson S. & BARBOSA, Jorge Luiz. *Favela alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2005.

VARELLA, Drauzio; BERTAZZO, Ivaldo; JACQUES, Paola Berenstein. *Maré vida na favela*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2002.

ANEXO

O roteiro – Em tempos de Guerra

(O coro entra cantando a canção “Alecrim”, enquanto três crianças brincam com balões. Entra um Soldado do exército)

Soldado – O que vocês estão fazendo aqui?

Criança 1 – Não estamos fazendo nada, só brincando!

Soldado – Nada disso! Estamos em guerra e esta brincadeira está proibida!

(O Soldado fica de costas para as crianças, elas continuam brincando escondidas, enquanto o coro canta alecrim baixinho. Cada vez que o Soldado olha para trás verificando o espaço, as crianças escondem os balões. Ficam neste jogo até que na terceira vez são surpreendidas pelo Soldado.)

Soldado – Eu já avisei a vocês que esta brincadeira está proibida! Vou confiscar seu balão.

(Confisca o balão)

Criança 1 – Devolve meu balão!

Criança 2 – Isso mesmo! Devolve pra ela!

(O Soldado estoura o balão e todos caem no chão, crianças e coro. O Soldado fica assustado com o próprio ato e tenta acordar a criança dona do balão)

Soldado – Ei, menina, ei menina!

(Como a garota não dá sinais de que está bem, o Soldado confisca os restos de balão e confere se ninguém viu o que aconteceu. Ele sai. As crianças levantam dando risada junto com o coro. O coro sai devagar. A narradora se destaca do coro e vem à frente)

Narradora – O que vocês estão fazendo aqui? A nossa mãe tá chamando!

Criança 1 – Ah...queria ficar mais um pouco.

Narradora – Não, vamos para casa e lá eu conto uma história para vocês.

(As crianças saem. Destacam-se do coro Mãe, Pai, Rapaz, Juan e Narradora)

Narradora – Em uma família de pescadores vivem Teresa Carrar, o seu Marido Carlos Carrar e seus dois filhos José, o mais novo, e Juan, o mais velho. Em um dia normal, Teresa Carrar começa a brigar com seu esposo por causa da guerra que estava acontecendo.

Mãe – Já falei que você não vai!

Pai – Eu já falei que vou. E pronto!

Mãe – Mas é muito perigoso lá fora. E se alguma coisa acontecer com você?!

Pai – Não vai acontecer nada comigo!

Mãe – Como é que você tem tanta certeza?

Pai – Eu já disse que eu vou!

Mãe – E o Juan? E o José?

Pai – O Juan já é adulto! Eu já falei que vou e pronto!

Mãe – Então vá! Homem teimoso...

Narradora - Enquanto seus pais brigavam, Juan sai de fininho para pescar.

(Juan entra e atravessa o palco. Pai sai rapidamente e retorna com uma mala)

Pai –Eu sei que você precisa de mim aqui. E eu sei que vai ser difícil, mas eu preciso ir. Por amor à nossa família e à nossa gente.

Mãe – Olha, eu discordo. Mas, já que quer ir, tome cuidado.

(Pai sai pela esquerda e Mãe sai pela direita)

Narradora – Em uma casa não tão distante da Sra. Carrar.

(Entram correndo Criança 3 e Criança 4, fazendo bagunça)

Vizinha 1 – Meus filhos, parem de bagunçar a casa agora!

Criança 3 e Criança 4 – (apontando um para o outro). Foi ele!

Vizinha 1 – Não quero saber quem foi. Eu já estou cansada disso tudo!

Criança 3 – Mas foi ele.

Criança 4 – Não, foi ele!

Vizinha 1 – Já que vocês estão cansados de não fazer nada, vão buscar lenha agora! (Sai)

Criança 4 – Olha só o que você fez...

(As crianças pegam um machado e saem. Soldados entram pela direita do palco e ficam de espreita, como se estivessem em uma floresta. As crianças 3 e 4 entram na floresta para pegar lenha)

Criança 3 – Aí, se não fosse por você a gente não estaria aqui. Ninguém mandou fazer bagunça.

Criança 4 – Mas foi você que deu a ideia!

Criança 3 – Mas foi você que fez bagunça!

(Cortam a lenha, enquanto discutem)

Criança 3 – Espera aí que vou beber água.

Narradora – Enquanto pegavam a lenha, não sabiam que estavam sendo vigiados.

(Soldados ficam em posição de ataque, como se fossem atirar na criança que estava bebendo água. Pai entra para defender as crianças)

Pai – Ei! Cuidado!

(As crianças saem correndo, mas uma delas é atingida de raspão. Eles trocam tiros e o Pai morre. Os soldados conferem os pertences do morto e saem. BLACKOUT. O cenário retorna para casa da Vizinha 1)

Vizinha 1 – Ai, esses garotos! Só sabem fazer bagunça! Estou cansada disso tudo...

(Criança 3 e 4 entram desesperadas)

Criança 3 – Mãe, mãe!

Vizinha 1 – O que houve?

Criança 4 – Meu irmão levou um tiro!

Vizinha 1 – Mas como aconteceu isso?

Criança 4 – Lá na floresta tinha uns soldados e eles atiraram contra a gente.

Vizinha 1 – Por que vocês não correram?

Criança 4 – Eu tive que voltar pra pegar ele, meu irmão.

Vizinha 1 – E o que mais aconteceu?

Criança 4 – O Sr. Carrar estava lá e salvou a gente!

Vizinha 1 – E o que aconteceu com o Sr. Carrar?

Criança 4 – Mãe, ele morreu!!

Vizinha 1 – Ai, meu Deus! Preciso contar para as minhas amigas. Vem, meu filho, descansar.

(Ajuda a Criança 3 a sair, levando para dentro. A outra criança ajuda e sai.)

Vizinha 1 – (Para a plateia) E agora? Olha o que aconteceu: o Carlos Carrar morreu! Preciso contar para as minhas amigas. (Vai até a coxia e grita) Creude! Creuza! (pausa) Cadê elas? Estão demorando muito. Cadê elas?

(As Vizinhas 3 e 4 entram de braços dados. São muito parecidas em todos os seus gestos e roupas)

Vizinha 1 – Ainda bem que vocês chegaram!

Vizinha 2 – Oi, menina! Tem café?

Vizinha 3 – Eu tô com fome!

Vizinha 1 – Vocês não sabem o que aconteceu!

Vizinha 2 e 3 – O que aconteceu?

Vizinha 1 – Vocês não sabem o que aconteceu!

Vizinha 2 e 3 – O que aconteceu?

Vizinha 1 – Vocês não sabem o que aconteceu!

Vizinha 2 e 3 – O que aconteceu? Desembucha!

Vizinha 1 – O Carlos Carrar... Moreu!

(Ambas dão um pulinho na cadeira e se cobrem com um leque)

Vizinha 3 – Como assim ele morreu? Como você sabe disso?

Vizinha 1 – Meus filhos, ele protegeu meus filhos...

Vizinha 4 – Você mandou seus filhos pra guerra?

Vizinha 1 – Não! Eles foram buscar lenha!

Vizinha 3 – Meu Deus, coitadinha da Teresa.

Vizinha 4 – Coitada nada! Foi mandar o marido ir pra guerra, só podia dar nisso.

Vizinha 1 – Coitada ou não, alguém precisa avisar a ela.

Vizinha 3 e 4 – Então vamos!

(Saem. A luz muda. Na casa de Teresa Carrar. Entra Teresa Carrar. Está costurando. As vizinhas mais o coro entram em cena. Vizinha 2 se senta ao lado de Teresa, como quem dá a notícia, mas sem falar. Juntas cantam uma canção)

Narradora – Enquanto isso, o exército inimigo estava homenageando seus soldados que haviam morrido na guerra.

(Entra o Capitão e em seguida os soldados em forma. Os soldados seguem as ordens)

Soldado – Atenção pelotão sentido! Marcar passo. Pra frente, marche!

Capitão – Direita, volver! Posição de treinamento! Fogo! Firme! Direita, volver! Marcar passo! Firme! Direita, volver! Apresentar armas! Descansar. Estamos aqui hoje para homenagear os soldados que morreram na guerra. E também para homenagear este homem (aponta), o único homem competente de um grupo inteiro, que obedece às ordens de seus superiores. Um passo à frente, soldado. (O capitão coloca uma medalha no pescoço do soldado). Mais do que nunca precisamos de homens como este, que faz o que os seus superiores mandam. Pois neste momento precisamos de disciplina, para aniquilar todos os vermelhos revoltosos. Dispensados. (Todos saem)

(Na casa de Sra. Carrar)

Narradora – Dias depois.

(Entram Mãe e Rapaz)

Mãe – Por que você fechou a janela?

Rapaz – Porque a essa hora os vizinhos ligam o rádio.

Mãe – Mas eu estou vigiando Juan.

Rapaz - Juan já é adulto. Ele não precisa de ninguém vigiando.

Mãe – Não importa se ele é adulto. Ainda é meu filho!

Rapaz – Ele nem deveria estar pescando. Ele deveria ter ido para a guerra!

Mãe – Juan não vai pra Guerra!

Rapaz – Mas, por quê?

Mãe – Porque sou eu que decido isso.

Narradora – (Imitando a chamada do Rádio) Atenção, atenção. Vai falar o senhor General.

Voz do General (Voz no rádio) – Mais hoje, mais amanhã, meus amigos, teremos uma palavra muito séria a dar a vocês. E essa palavra será dada de Madrid, quando talvez o que resta à nossa volta já não pareça Madri. E o senhor Arcebispo de Canterbury terá razões de sobra para verter suas lágrimas de crocodilo. Nossos valentes mouros terão algumas contas a ajustar.

Rapaz – Idiota!

Voz do General – Meus amigos, o chamado império britânico, esse colosso de pés de barro, não nos impedirá de aniquilar a cidade capital de uma gente perversa que ousa fazer frente à irresistível causa nacional. Vamos varrer essa canalha da face da terra!

Rapaz – Essa canalha somos nós, não?

Mãe – Nós somos pobres, de que adianta ir à guerra e morrer?

Rapaz – E a senhora quer que a gente faça o que? A senhora quer que a gente fique aqui sem fazer nada?

Mãe – Um belo exemplo é seu pai: foi pra guerra e salvou a vida de uma criança, mas morreu e nos deixou aqui nessa miséria.

(Batem a porta. É tia Amélia, que veio de muito longe)

Rapaz – Tia Amélia!

Amélia – Sobrinho! Como está? (para irmã) Olá, Teresa!

Mãe (espantada) – Que bom que finalmente você veio! (Pausa) É uma pena que você não pode vir no enterro de meu marido.

Amélia – Foi mesmo uma pena, me desculpe.

Mãe – Entendo. Gostaria de um pouco de vinho?

Amélia – Claro!

Rapaz – A senhora quer jogar cartas comigo?

Amélia – Sim! Por que não?

Mãe (trazendo o vinho) – Eu só não ofereço pão porque está no forno e é o último. (Sai)

Rapaz – Mas, então, a senhora tem notícias sobre a guerra?

Amélia – Você sabe, José, nós mulheres não podemos ficar por dentro dos assuntos da guerra.

Mãe – Podemos cuidar das crianças!

Amélia – E as que não tem filhos, Teresa!

Mãe – Você mesma disse, estamos em tempos de guerra! Há muitos órfãos por aí. (sai)

Amélia – Se você diz...

Rapaz – Depois que meu pai morreu ela está assim, por tudo se aborrece. (Pausa). Não quer que Juan vá para a guerra lutar na brigada de autodefesa.

Amélia – Não entendo isso...

(Mãe entra)

Mãe – Então, irmã, por quanto tempo ainda pretende ficar aqui?

Amélia – Não muito. Posso me lavar?

Mãe – Claro, fique à vontade.

(Amélia sai)

Mãe (Para o filho) – Então, o que realmente ela veio fazer aqui?

Rapaz – Ver a gente?

Mãe – Eu conheço a minha irmã, sei muito bem que ela veio atrás de algo ou está aprontando alguma coisa!

Rapaz – Você está ficando doida...

Mãe – Doida?! Sei muito bem que você é mais por ela do que por mim. Vocês dois com esse pensamento de que Juan tem que ir para a guerra...

Rapaz – Mas é claro! Você quer que a gente faça o que? Fique tranquilo enquanto aquele general fala!?

Mãe – Só quero proteger os meus filhos. Você devia me ouvir mais.

(Batem na porta. Rapaz sai e vai ver quem é, traz um homem ferido)

Mãe – Meu deus!

Amélia (entra, de dentro) – O que aconteceu?

Mãe – Eu disse para você não trabalhar, homem!

Ferido – Preciso sustentar minha família.

Mãe – Pegue mais leve da próxima vez. (Pega uma camisa limpa para fazer um curativo no ferido)

Amélia – Irmã! Essa camisa...

Mãe – Está tudo bem, depois faço outra.

Rapaz – O senhor tem notícias sobre a guerra? Sabe se já romperam o bloqueio?

Ferido – Ainda não, mas estão quase. Falta pouco para eles avançarem.

Amélia – É, eu soube que o que mais faz falta são os fuzis.

Rapaz (Para plateia) – E tem gente que enterra fuzis igual batatas!

(Mãe sai)

Amélia – José, ajude o homem a sair.

Rapaz – Vamos. (Leva o homem até a porta)

Amélia – José...

Rapaz – Senhora...

Amélia – Tem algo muito importante que preciso falar com você... José, se eu me lembro bem, seu pai, ele tinha fuzis...

Rapaz – Não, ele não tinha...

Amélia – José, não minta para mim, sei que ele tinha.

Rapaz – Mas porque a senhora quer saber? O que vai fazer com os fuzis do meu pai?

Amélia – Tenho os meus motivos. Preferia não lhe contar isso, mas (hesita)...eu estou na guerra!

Rapaz – O quê? Na guerra? Mas você disse que as mulheres não podem ir...

Amélia – Eles não sabem; me visto como qualquer um de vocês e...

Rapaz (eufórico, feliz com a notícia) – Claro! Por que não?! A senhora na guerra! (pausa) Durante a noite, vou lhe ajudar. A senhora vem e nós desenterraremos os fuzis.

Amélia – Obrigada, José. Voltarei mais tarde.

(Rapaz e Amélia saem)

Narradora – Manoela, curiosa, vai procurar seu namorado, Juan, que estava pescando a pedido de sua Mãe, Teresa Carrar.

(O palco escurece. Entra um tecido que simboliza o mar. Neste tecido se projeta a silhueta de Juan em seu barco. Manuela entra à frente do tecido)

Manoela (chamando ao longe) – Juan! Juan!

(Ao lado do palco entra um Soldado armado que atira em Juan, o tecido cai e o ator que interpreta Juan cai no meio do palco. Manoela chora. Entra todo o coro e todas as personagens, que cantam a canção “Minha jangada vai sair pro mar”. Ao final da canção ouve-se o grito de Teresa Carrar)

Mãe – Vamos desenterrar os Fuzis!

(Blackout)