

Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes

Scenic Experiences:
creative fissures in school with children and teenagers

Paulo Merisio¹
Getúlio Góis de Araújo²
Ligia da Cruz Silva³

Resumo

Os três autores deste trabalho possuem aspectos comuns em suas trajetórias, que reverberam em seus campos de pesquisa. Docentes que possuem forte ligação com o campo da pedagogia do teatro e que articulam seus universos de pesquisa à prática cênica. Este artigo analisa duas experiências que buscam criar fissuras nas estruturas escolares por meio de experiências criativas, investindo nos desejos dos próprios artistas-estudantes – a primeira com crianças numa escola da cidade do Rio de Janeiro/RJ e a segunda com adolescentes em um Colégio de Aplicação em Uberlândia/MG.

Palavras-chave: Fissuras criativas; artistas-estudantes; pedagogia do teatro; autonomia

Abstract

The three authors of this paper share common aspects of their path, such features reverberate in their research field. Teachers who have a strong connection with the field of theater pedagogy and who articulate their research with their scenic practice. This article analyzes two experiences with goal was to create fissures within the school structures through creative experiences, investing in the desires of the artists-students themselves – the first one was accomplished with children from a school in Rio de Janeiro/RJ and the second with teenagers at ESEBA – school linked to the Federal University of Uberlandia/MG.

Keywords: Creative fissures; artists-students; theater pedagogy; autonomy

E-ISSN: 2358.6958

¹ Prof. Dr. Associado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (Departamento do Ensino de Teatro; PPGAC; PPGEAC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ2 - CNPq. merisio1965@yahoo.com.br

² Prof. Dr. Escola de Educação Básica - ESEBA / Universidade Federal de Uberlândia (UFU). getuliofois@gmail.com

³ Mestranda em Ensino de Artes Cênicas - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora na Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes - Rio de Janeiro/RJ - ligiadcz@gmail.com

Porque a aprendizagem é para viver. Então eu digo aos professores sempre o seguinte: vocês devem ter uma disciplina de fazer a seguinte pergunta para a criança: para que isso serve? Se não serve para nada, você pode fazer outra pergunta: isso dá prazer? Se não serve para nada e não dá prazer, jogue no lixo (Rubem Alves, entrevista para Viviane Mosé, 2014, p.97).

Sou formado em cenografia pela UNIRIO e ator pela Escola de Teatro Martins Penna. Depois de finalizar o Mestrado em Teatro – que na época era realizado em quatro anos –, também da UNIRIO, fiz concurso em 2000 para atuar como substituto no Curso de Teatro – Licenciatura da UFU. Com trajetória articulada aos estudos do espaço cênico e da atuação, me deparei com um curso no Cerrado que tinha poucos professores efetivos⁴ e com um currículo ambíguo e frágil em sua abordagem da pedagogia do teatro. Pouco depois, em 2002, foram realizados concursos em que fomos efetivados cinco novos professores. Fui efetivado para a área de Interpretação/Encenação, mas, desde o período em que atuei como substituto, havia uma preocupação de articulação das disciplinas a uma abordagem pedagógica, trazendo em disciplinas de atuação e encenação, discussões e experimentações associadas à perspectiva formativa. Tanto assim que, em 2009, ao migrar para a UNIRIO, optei por atuar no Departamento do Ensino de Teatro. Este preâmbulo só interessa porque neste trabalho serão analisadas duas experiências de artes cênicas na escola que estão vinculadas a pesquisas orientadas por mim no âmbito dos dois programas de pós-graduação em que atuo.

Nos últimos anos, na UNIRIO, venho ministrando as disciplinas metodologia do ensino do teatro 2 e 3, que tem como referências principais no campo do ensino de teatro Slade (1978), Spolin (1982) e Ryngaert (2009). Para discutir as relações com a escola, entretanto, também lançamos mão de alguns textos de Alves (2012a e 2012b) e Mosé (2014), entre outros textos.

No período de coordenação do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO (2011-2013) estive à frente da elaboração de dois projetos que possuíam intrínseca relação com o campo da pedagogia teatral e que foram aprovados pela Capes para a implementação em 2013: o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – Mestrado Profissional (PPGEAC) e o Doutorado Interinstitucional (Dinter - UNIRIO/UFU), que tinha como um de seus objetivos fortalecer as pesquisas associadas à pedagogia teatral na Pós-Graduação da UFU.

As duas experiências cênicas na escola aqui analisadas estão vinculadas a esses projetos, sob minha orientação. Apresentam aspectos em comum, dentro de contextos bastante diferenciados. A preocupação com o tempo e o espaço escolar são aspectos que permeiam as duas análises. Ligia da Cruz Silva é licenciada em teatro pela UNIRIO e mestranda do PPGEAC, em que desenvolve a pesquisa -Ocupando territórios clandestinos e ressignificando corpos na escola; sua abordagem encontra possíveis fissuras que as aulas de teatro podem causar na estrutura de uma escola

⁴ Em 2000, havia dois professores efetivos no Curso de Teatro da UFU. Atuava como coordenador do curso o professor Narciso Telles, que buscava implementar uma nova visão e primeiros ajustes no currículo vigente, visando fortalecer sua perspectiva de formação de professores de teatro. A professora Irley Machado estava afastada para pós-doutoramento. Com o ingresso de novos efetivos em 2002, um novo Projeto Político Pedagógico foi elaborado durante a coordenação da professora Renata Meira (2002-2004); a finalização da tramitação e implementação dessa nova versão curricular se deu durante a minha coordenação no curso (2005-2007).

situada em uma comunidade no Rio de Janeiro/RJ. O texto de Getúlio Góis de Araújo investiga possíveis fissuras que experiências performativas podem engendrar com jovens estudantes de um Colégio de Aplicação em Uberlândia/MG, e resulta da pesquisa All star – um estudo autoetnográfico sobre minha trajetória com adolescentes, teatro e escola (UNIRIO, 2017).

Experimentam com suas práticas artístico-escolares empreender nas pesquisas as duas questões propostas por Rubem Alves, que abrem este texto: teatro na escola – para que serve? dá prazer?

Paulo Merisio

Performatividade na escola: fissuras criativas com crianças-artistas⁵

Ligia da Cruz Silva

Ruas, vielas e lajes.

Entre casas, bocas e escolas se fazem feiras, brincadeiras de pique e tiroteios. O espaço de trânsito, de vida e imaginário dos meus alunos da Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes, no Complexo da Maré – Rio de Janeiro/RJ, se compõe híbrido, violento e diverso. As fronteiras desbravadas por meus alunos são na maioria das vezes limitadas; a maior parte deles conhece pouco ou quase nada do restante da cidade, e toda a complexidade cultural local que vai da violência ao *funk* é elemento central na vida desses jovens.

Não existe nenhum tipo de apoio governamental para que esse espaço seja reconhecido como parte da cidade. Assim, suas vidas se demarcam em um espaço físico preciso, onde todos se conhecem e mesmo os de pouca idade sofrem com os problemas que esse espaço impõe.

Diante desse contexto, eu, como artista docente em teatro, funcionária pública do município do Rio de Janeiro/RJ, me pergunto: que espaço o teatro ocupa nesse cenário? Estou aqui fazendo novamente a pergunta sobre a pertinência do teatro e, mais do que isso, sobre a pertinência do teatro para a população pobre do país. E para demarcar terras com cercas mais definidas estou disposta a arriscar, me perguntando sobre a necessidade do teatro, discussão recorrente no teatro contemporâneo:

Quanto tempo se pode esperar pelo teatro quando ele falta? Questão importante hoje em dia: pode ser que se tenha necessidade de teatro e ele não esteja à disposição. Ou, pelo menos, não o teatro de que se necessita. O teatro disponível não é necessariamente aquele que a vida pede – certas necessidades permanecem insatisfeitas. Inquietude de vida e de morte. Em caso de necessidade, se o teatro falta, nos falta, e se a carência persiste, algo corre o risco de morrer. “Nós” não morreremos, claro que não. Encontram-se substitutos. Mas algo em nós pode morrer. O quê? (Guénoun, 2004, p. 16).

As crianças e adolescentes que compõem o corpo discente da Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes nunca tiveram contato com teatro, e a maior parte nem

5 Esse texto apresenta resultados parciais da pesquisa - Ocupando territórios clandestinos e ressignificando corpos na escola, em desenvolvimento no PPGE-AC/UNIRIO, sob a orientação de Paulo Merisio.

sequer entrou em uma sala de teatro, nunca viu uma peça, nem mesmo nas outras escolas em que tenha estudado. De fato, ali o “teatro falta”; mas será que essa experiência cultural é mesmo necessária e pode ser considerada fundamental para a vida desses moradores da pequena comunidade “Salsa e Merengue”⁶?

O autor citado questiona em seu livro a necessidade do teatro, o qual se faz a partir de um espaço e tempo compartilhados, em que se articulam o ato de produzir e o ato de olhar, pois “o momento em que vivemos está marcado pelo divórcio entre ambas [essas ações]: aprofunda-se a separação entre o teatro que se faz (ou que se quer fazer) e o teatro que se vê (ou que não se quer mais ver). Atores e espectadores caminham sobre trilhos cujo trajeto é divergente” (Guénoun, 2014, p.14).

Desconstruir a ideia de que a criança moradora de favelas é somente violenta e desamparada pela família é necessário, pois enquanto elas forem pensadas como seres humanos carentes, toda ação feita com boas ou más intenções será vista verticalmente, e não existirá um espaço de compartilhamento de saber e busca de soluções de problemas que tenham efeito real para toda a sociedade. Infelizmente, a escola muitas vezes reproduz essa ideia, como se trouxesse a salvação para aquelas crianças, como se elas não tivessem seus próprios sonhos e desejos de mudança, independentemente da 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 sua contra-escola (Prentki, 2009, p.18).

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

É necessário criar espaços para que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas próprias narrativas, que elas possam julgar quais conhecimentos são mais pertinentes para a realidade em que vivem, em vez de ser bombardeadas com conteúdos totalmente desvinculados da prática e que obviamente não têm sentido para suas vidas. E isso já é uma máxima entre os professores de artes; quanto tempo levará, entretanto, para que as outras áreas do conhecimento percebam quais são os motivos que levam o professor de teatro a atrair a atenção e o gosto de aprender dos alunos?

Dentro desse ciclo vicioso salvacionista da escola, que pretende “tirar o menino do mundo das drogas” e “evitar que as meninas fiquem grávidas aos 13 anos de idade”, me vejo desbravando um ambiente com que não me identifico institucionalmente. Não concordo com as regras, com as provas, com os horários, com as restrições de ir ao banheiro, não concordo com a obrigatoriedade permanente de diversas pequenas

6 O Conjunto habitacional Novo Pinheiro foi inaugurado no ano 2000 pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, integra o Complexo da Maré e é conhecido como Salsa e Merengue, em alusão a uma telenovela.

regras que atravessam nosso dia a dia.

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 50 minutos, vamos visitando esse buraco que parece se distanciar da escola no avançar dos minutos passados 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, p.12-13).

Essa fissura que é materializada no espaço da sala de teatro é a abertura para possibilidades novas de aprender e ensinar. Ela contradiz o espaço da escola e suas regras, e se constrói de acordo com o interesse dos alunos por essa forma ativa de se conectar ao conhecimento. Em todos os momentos da experiência que será analisada, apenas sugeri caminhos e eles assumiram a execução por vontade de se expressar e pelo desejo de contar e ouvir histórias que falam sobre a vida.

No início do processo, pensei em encenar o texto "A terra dos meninos pelados", de Graciliano Ramos, mas depois percebi que o texto 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. No entanto o texto foi muito importante, ao pensarmos na fuga do menino Raimundo para uma terra que ele mesmo imaginou e onde supostamente tudo seria perfeito - o 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 e imaginaram 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).

Os pequenos fizeram um exercício utópico de planejar a cidade em que gostariam de viver; entre rios de chocolate e casas de doces, eles também 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 ser compartilhados. Uma das 17 histórias é intitulada "Os monstros e a grande cidade"; seus autores destacaram metaforicamente esse compartilhamento da cidade, figurado por dois monstros, um vizinho da cidade e outro vindo de outras terras,

em que ambos sofrem por ser 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.31-32).

Meu interesse em colaborar com o processo de criação das histórias faz com que as crianças sejam ouvidas e se expressem falando dos sentimentos e problemas que são característicos do lugar onde vivem e de sua idade. Infelizmente, em geral não existem espaços em que seja possível falar, opinar, inventar, mesmo que os alunos estejam transbordando energia e vontade para esse tipo de atividade. Então, proporcionar um espaço assim é fundamental para que possamos conhecer a capacidade dos jovens que compõem o corpo discente da rede pública de ensino.

Um processo artístico como esse, em que prevalecem os desejos dos seus participantes, se mostra paradoxal dentro do ambiente escolar, pois ao mesmo tempo em que distancia os alunos da instituição escolar – pois permite que subvertam a maior parte das regras de ordem e disciplina referendadas – também faz com que os sujeitos envolvidos desenvolvam características esperadas por essa mesma instituição: “bom comportamento”, maior capacidade de resolver conflitos, maior capacidade de concentração e respeito às diferenças.

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, 2018, p. 26).

Os corpos dos jovens moradores de favelas são constantemente rodeados de preconceito, desrespeito e de leituras equivocadas que causam consequências graves na maneira que eles se veem socialmente. Infelizmente a escola, na condição de instituição, inevitavelmente acaba replicando esses preconceitos, fazendo com que esse espaço reforce sua imagem negativa, determinando o futuro dessas pessoas, levando-as a sentir-se incapazes de seguir seus sonhos, transformando-as em mão de obra barata para as parcelas mais ricas da população.

Fica evidente, então, que a abertura de uma fissura na escola, com o espaço da sala de teatro, se faz imprescindível para que os alunos tenham um momento para exercer sua criatividade e imaginação – colocando seus corpos em movimento – visto que o poder estatal exerce poder sobre a forma de os corpos agirem socialmente e, ainda, interpretam e criam significação negativa para o comportamento do jovem e da criança moradora de favelas. Além disso, o acesso à arte e à cultura para as populações de periferia é sempre dificultado ou inviabilizado, o que as coloca em isolamento em relação ao 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, 2018, p. 16-17).

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

Assim, apresentaremos algumas experiências que construíram algumas fissuras nessa estrutura chamada escola.

E tudo começa em uma roda

Antes, porém...

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, aquela com as meninas, puxa-empurra, abraços, puxa-empurra, gritos-sorrisos, puxa-empurra, gritos-protesto contra aquele que parece que exagerou, gritos-sorrisos transbordam. QUE DELÍCIA ESSA SALA SEM MESAS E CADEIRAS!

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 AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA-AAA. Mastiga o som e solta em AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA. 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*. Poderíamos passar todas as aulas cantando até o ano acabar.

Na terra de TATIPIRUN

O tempo, no entanto, 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 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 responde: "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 desses 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 essa história deixou todo mundo com a cabeça cheia de caraminholas, eles 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 e se divertiram, contaram suas próprias histórias e até fizeram ações humanas perfeitamente bem. 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 momento nasciam novos bichos. E mais uma vez as crianças da roda ao conceber 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 perfeitamente sem nenhuma ordem ou regra. Só havia corpos (surpreendentemente) disponíveis, materiais interessantes, muita criatividade e um espaço gostosamente confortável para todos.

Sombriamente criativa

A sala de aula ficou bem escura e assim ela se transformou em um ambiente paradoxal: por um lado o conforto para os olhos – tão bombardeado com luzes nos tempos de hoje – fazendo um convite para uma soneca, por outro trazendo à tona sonhos e medos mandados pela noite. Quem já foi pequeno sabe da atmosfera de mistério provocada pelo escuro; a simples ausência de luz é por si só um campo que provoca intermináveis conjecturas desencadeadoras de histórias que rememoram tempos antigos.

O escuro foi produzido com cortinas, mas o que interessava (primeiramente) era criar formas de se relacionar com a sombra; antes de produzir o escuro houve uma conversa sobre as sombras e o teatro de sombras, e a professora citou Peter Pan, lembrando o duelo do menino que não queria crescer com a própria sombra. Depois eles desenharam as silhuetas dos colegas fazendo uma sombra fake de partes do corpo em tamanho real.

A apreensão da professora nesse 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 nesse dia acontecer aquela rebeldia 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 não houve nenhum desvio dos materiais para criar outra coisa que não fosse a silhueta. O impacto

visual das silhuetas foi surpreendente para a professora e para os alunos, pois todos acharam a tarefa difícil de ser executada, mas depois de as silhuetas ficarem prontas sentiram que poderiam fazer coisas ainda mais complexas no futuro.

No escuro contaram histórias em conjunto, cada um podendo completar a história 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 a tudo assistia atentamente – as meninas saíram de casa e combinaram um ponto de encontro (depois de ter 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 à 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 era tempo de experimentar esse 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 melhor lugar para pendurá-lo, e assim ligar uma luminária de mesa atrás dele, 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 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, e sua execução era impressionante.

Nessa 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 – as levamos para sombra e contamos mais histórias.



Três Alunos experimentando suas silhuetas de sombra durante as aulas de teatro – maio/2018
Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

O Vento veio com uma menina; eles já tinham 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 falou da tia de Maria que era uma mulher nacionalista e disse aos alunos o que era uma ditadura. Parece demais para crianças de dez e 11anos, mas, se não entenderam politicamente o que aquilo quer dizer, pelo menos entenderam que a tal ditadura é 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 a sala de aula; resolveu então pedir ajuda chamando a professora de português. Ela ajudou as crianças a colocar no papel a história que gostariam de contar; ao todo foram feitas 13 histórias, que envolveram várias partes do trabalho; todas as histórias criadas contêm personagens fantásticos e um aprendizado próprio de histórias e contos infantis. Ao mesmo tempo, elas também desenharam os personagens das histórias, que são o projeto de novas silhuetas de boneco e que por enquanto estão guardados no armário da professora.



Projetos de silhuetas de sombra feitos pelos alunos – junho/2018
Fonte: Arquivo pessoal (2018)

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 dessas crianças, que estão há apenas cinco meses convivendo e trabalhando comigo. O caráter criativo e inventivo desses pequenos já lhes é próprio; sem dúvida foram influenciados 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.

Performatividade na escola: fissuras criativas com jovens-artistas

Getúlio Góis de Araújo

É como professor especialista na área, habilitado em teatro, efetivo desde 2010 na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA⁷ que passo a compreender a escola como mais um espaço dos tantos possíveis para a prática teatral, e que, como qualquer outro, possui suas especificidades e problemas relacionados ao processo de criação. Nesse contexto, a carga horária restrita (50 minutos semanais) provavelmente é uma das limitações mais complexas, que mais me impactam como professor, no cotidiano escolar. A questão conduz-me a refletir sobre os procedimentos teatrais de toda a minha formação, buscando, paulatinamente, no trabalho diário e lento, experiências que me foram significativas e que talvez possam fomentar o envolvimento e as criações dos estudantes.

Se assim não me atento, como por vezes ainda acontece, resvalo na irritabilidade das restrições e deixo escapar o que de mais precioso o teatro pode trazer ao espaço escolar enquanto arte coletiva: a qualidade e a potência das relações. Quali-

⁷ A Escola de Educação Básica – ESEBA é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, cuja finalidade é oferecer ensino básico ao público da educação infantil e do ensino fundamental, bem como oferecer campo preferencial para estágios práticos de estudantes dos cursos de licenciatura dessa universidade.

dade essa que se caracteriza, conforme Larrosa (2014), pelo reconhecimento de si e manifestada pela liberdade do indivíduo.

Não vejo, portanto, a obrigatoriedade da inserção do teatro no currículo escolar como algo contrário à liberdade almejada pelo próprio teatro e penso que essa inclusão não restringe o estudante a desempenhar apenas o papel passivo no processo. Acredito, pela percepção e constatação de minha experiência, que a inserção do teatro no currículo é porta de entrada para que os jovens possam ter acesso a essa arte, levando em consideração a desvalorização da cultura em nosso país e o meio social em que estão inseridos, como fatores que dificultam essa entrada.

Com a abertura desse espaço de descobertas, esses jovens, se bem orientados, tornam-se agentes de processos criativos instigantes e potentes. Por isso, eu os nomeio, neste texto, jovens-atores, de modo a explicitar, com o termo "jovens", alunos na faixa etária de 13 a 15 anos, correspondente aos segmentos finais do ensino fundamental, com interesses e comportamentos culturais específicos. Esses jovens trazem para a cena a carga expressiva e criativa implicada no trabalho atorial de um iniciante. Trabalho esse que se caracteriza então pelo sujeito ator, "um homem atípico em busca de quadros sociais para participações irrealis, um indivíduo que baseia a sua existência na sua capacidade de convencer grupos diversos da existência de figuras imaginárias" (Duvignaud, 1972, p.22).

As especificidades do ensino de arte na ESEBA devem ser consideradas para que se evitem comparações precipitadas com espaços que não usufruem da mesma estrutura e condições de trabalho. Para as disciplinas da área de arte e de língua estrangeira, é ali realizada a divisão das turmas, possibilitando que sejam atendidos 15 estudantes no máximo em cada turma. Assim, enquanto metade dos estudantes de uma turma está na aula de teatro, a outra metade da mesma turma está na aula de artes visuais. Essa divisão possibilita uma relação mais próxima e maior engajamento dos sujeitos nas propostas. Em sua permanência na ESEBA, o estudante conhece ao longo de seu percurso as quatro modalidades artísticas: música, artes visuais, teatro e dança, incorporada à grade curricular em 2016. É comum, nos últimos anos de ensino, que um estudante possa optar em permanecer fazendo aulas de teatro, caso haja interesse e disponibilidade de vagas para troca. A ESEBA possui pequenas salas ambientes para o ensino de arte, nas quais estão alojados equipamentos básicos para cada modalidade artística que a escola oferece aos estudantes. Na sala ambiente de teatro, contamos com um grande guarda-roupa, onde são armazenadas peças de vestuário coletadas em campanha na comunidade escolar, uma mesa tipo escritório e 15 cadeiras. Nesse espaço são realizados atendimentos específicos para construção de elementos cênicos, bem como aulas de apreciação de vídeos e imagens. Geminado ao refeitório da escola e próximo às quadras de esporte, encontra-se um anfiteatro, espaço multiuso para palestras, reuniões com agrupamentos maiores de pessoas e ações de outras disciplinas. Esse espaço possui cadeiras móveis, o que possibilita obter um grande salão para práticas corporais. Apesar do constante barulho que adentra o espaço, devido aos horários de lanche ou de atividades esportivas, o fato de ser amplo e sem carteiras já oferece ao aluno o convite para outro tipo de relação espacial, diferente das salas de aula tradicionais.

Os processos criativos focalizam a improvisação teatral como eixo dos experimentos, nos diferentes anos de ensino, privilegiando jogos de improviso em detrimento da interpretação teatral. Evidencio, nesse trabalho, proposições realizadas em diálogo com teatro performativo, com processos de investigação dos espaços externos à sala de aula e de ações narrativas fragmentadas, com o objetivo de ampliar o referencial dos jovens-atores em relação a procedimentos contemporâneos da arte.

É perceptível que a necessidade corporal que os estudantes apresentam manifesta-se em oposição ao sistema organizacional da instituição escolar. Nosso sistema de ensino é curricular, tem metas a cumprir, e vários elementos tentam tornar mais objetiva essa organização: a arquitetura da escola; a organização e a superlotação das salas; o formato das aulas. Em consequência dessa estrutura, o corpo, tantas vezes passivo, vai-se mostrando inquieto. A configuração dos modos de relação próprios dos anos iniciais de ensino, quando o grupo se relaciona em roda, no chão, em subgrupos ou em duplas, tende a estabelecer práticas relacionais de compartilhamento de *experiência* em grupo. No entanto, ao longo do processo de escolarização, essa configuração dá lugar a práticas funcionais, que, por mais que se esforcem por dialogar com a vida, acabam no mesmo fim: a aprovação para o estágio seguinte.

Em relação a essas questões, passíveis de verificação nas escolas contemporâneas, alerta-nos a filósofa Viviane Mosé (2014, p.51), ao dizer que a escola se foi desconectando da sociedade, provocando não só o atraso cognitivo dos estudantes, mas prejudicando também “as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania” o que “implica diretamente o aumento do grau de angústia e solidão e impulsiona cada vez mais ao consumo de produtos, de pessoas, de drogas lícitas e ilícitas”.

Um procedimento que venho adotando é o de estimular os estudantes com experiências referenciadas em práticas artísticas de meu repertório, as quais, depois, devem ser reelaboradas pelos estudantes, sob minha orientação. Reservo algumas aulas iniciais para estimular, desestabilizar a turma com proposições que possuem, no âmbito da escola, um caráter menos relacionado ao domínio técnico e muito mais interligado ao da desconstrução de comportamentos condicionados à passividade. Essas atividades auxiliam os jovens-atores a ver aquilo que eles prepararam cenicamente como potencialmente gerador de algo maior a ser investigado. Em um movimento intercambiável, considero as referências culturais dos adolescentes ponto crucial para que eu, na condição de professor, não carregue o peso de uma cultura que não se atualiza, não vem para o presente. Essa aproximação possibilita entender o pensamento juvenil atual, naquilo que esses jovens vivenciam, para que possam integrar esses saberes ao seu cotidiano e, ampliando-os, os relacionar com outros referenciais.

Nem todos, contudo, desejam ser propositivos e estimulados. Existem jovens que desejam ficar no casulo do ensino tradicional e instituído, em que fazem somente o que lhes é solicitado. Lidar com essa questão, com esse medo de liberdade que se estampa diante do outro me obriga, enquanto orientador desses processos criativos, a refletir sobre o tempo de cada um dos envolvidos.

Encontro, em Rancière (2002), suporte para essa relação dialógica entre estudante e professor: essa ignorância, à qual se refere o autor, pode ser entendida como uma atitude relacional própria de quem se sabe educador e problematiza ou expõe suas observações e dúvidas dentro do processo a ser vivido com o grupo – e considera, por sua vez, que esse grupo é composto de indivíduos, sujeitos da própria história, que precisam ter seus referenciais reconhecidos e incorporados em seus processos.

Esforço-me para descobrir, em minhas próprias ações e nos encontros com o outro, possibilidades de fuga e de um estado de desconhecimento (uma ignorância positiva) que me animem a reinventar-me. O desejo não é criar caminho para pés alheios, mas sim, ao reconhecer os contornos de minhas próprias pegadas, insinuar a possibilidade de traçar novos percursos.

Comecei a realizar na ESEBA uma série de trabalhos com o objetivo de deslocar o entendimento que os jovens-atores possuíam sobre características possíveis do teatro. Desejava experimentar estéticas que artisticamente fizeram parte da minha formação para docente e ainda fazem parte de uma prática artística fora dos muros da escola.

Desestabilizar tudo aquilo que é receptivo e corriqueiro. Perpetrando um ato inaugural, como se fosse algo pela primeira vez. Inscrita na ordem das percepções, sua ação poética busca a transgressão, a ruptura, o corte. Tudo aquilo que é marcado como diferença. Responsáveis maiores pelas suas características de gesto original. A saltar fora da série de repetições dos ensaios das restaurações (Mostaço, 2009, p.21).

O texto acima se refere à performance arte, que se inscreve como algo que acontece e rompe com uma lógica, esperada, aliás, pelo espectador, que, às vezes, anseia um entendimento imediato, ainda tão vinculado à narrativa linear ou com a desnecessidade de realizar inferências. E diante do desejo de causar alguma espécie de desconforto, transgredir comportamentos, deslocar sentidos, lançar questionamentos diante da ordem e relações estabelecidas no espaço escolar, provoquei-me algumas mudanças como artista-docente.⁸ Abandonei uma postura professoral de detentor de conhecimento a ser ensinado e comecei a estabelecer relações mais próximas e a provocar mais os jovens-atores. Claro que essa mudança não aconteceu repentinamente e muito menos é algo totalmente solucionado.⁹

8 Em consonância com o pensamento de autores como Isabel Marques (2014) e Márcia Strazzacappa (2014), considero que possuir conhecimento sobre arte não garante um saber da práxis como também não determina a habilidade e a qualidade de seu ensino. Utilizo o termo artista-docente no intuito de explicitar a relação entre o fazer arte e o ensinar arte no mesmo sujeito e a relação de validação da produção realizada em espaço escolar pelos jovens-atores e pelo professor-encenador. Aquele que escolhe a carreira de professor raramente se enxerga como artista. As crenças artísticas não estão separadas da realidade da sala de trabalho que, aliás, nessa pesquisa, se configura em alguns momentos como sala de ensaio.

9 É preciso ressaltar que, concomitantemente, às práticas teatrais na escola, vivenciava experiências como ator no grupo Trupe de Truões (espetáculos em 2011, 2012 e 2013) e como professor e diretor cênico de espetáculos do Ponto de Cultura da Trupe de Truões (2012, 2013 e 2014). Esses campos de interface do fazer teatral, ora com mais ênfase em aspectos artísticos, ora com mais foco em aspectos docentes, constituem experiências que se retroalimentaram durante essa pesquisa, potencializando cada ação e tornando-se mais forte à medida que detinha o olhar sobre elas.

Analiso aqui a experiência de 2015, em que o eixo artístico era a linguagem performática e propus um trabalho com depoimentos. Além de trazer referências visuais de trabalhos de artistas de performance, resolvi transgredir minha imagem de professor, sendo também artista em ação, em uma proposta de reperformar o trabalho *Emp-tied Gestures*, da artista Heather Hansen,¹⁰ de New Orleans: desenhar com o corpo numa folha gigante, os rastros do próprio movimento. Essa performance é registrada na imagem abaixo, em que se observa minha figura suja de carvão e um pequeno público que oscilava, entrando e saindo do espaço durante o intervalo do lanche.



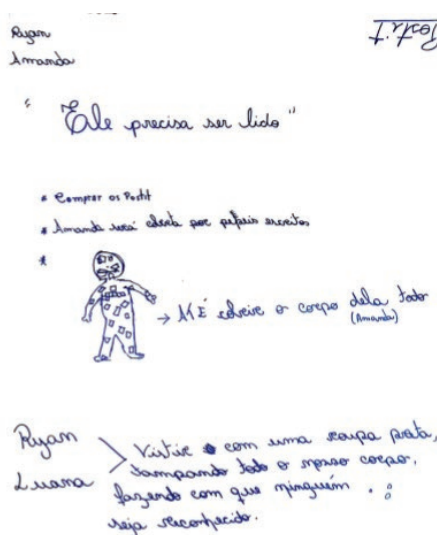
Getúlio Góis de Araújo em ação performática no horário do intervalo na ESEBA – abril/2015
Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Em outro momento, organizei um roteiro de ação para que os jovens-atores pudessem experimentar uma ideia de sequência de acontecimentos como um possível guia para sua ação diante do público. O experimento buscava suscitar, por meio de imagens em ação, reflexões a respeito da palavra que aprisiona e da palavra que liberta, assim como de transições entre o cansaço das informações e a liberdade de algo que não se conhece. Divididos em dois grupos, o primeiro deveria envolver um colega com jornal e fita crepe até cobri-lo por completo; já o outro grupo deveria escrever, em folhas grandes inicialmente em branco, de olhos vendados e de maneira ininterrupta. Ambos os grupos executaram a ação durante 15 minutos, sem interação entre os dois conjuntos/ambientes, em estado mental de concentração profunda.

Depois dessa experiência, os jovens-atores deveriam criar propostas de um roteiro pessoal para uma ação performática, que seria realizada em pequenos grupos no horário do intervalo para o lanche, ou seja, com duração de 20 minutos. A proposta era colocar todos os aproximadamente 45 estudantes das turmas do nono ano performando simultaneamente, sem aviso prévio ao público (colegas dos demais anos de ensino), expondo questões que os inquietassem, traduzidas em imagens corporais.

¹⁰ Heather Hansen é uma artista de performance contemporânea e de dança, em New Orleans. Seus trabalhos buscam capturar seus movimentos de dança em um grande pedaço de papel e um pouco de carvão. Disponível em: <<https://vimeo.com/75185969>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

Nessa fase de elaboração do trabalho, os grupos deveriam discutir, durante duas aulas, detalhes de sua apresentação. Esses momentos de condução distanciada foram muito importantes para que os jovens-atores assumissem para si o compromisso da ação performática, discutindo questões de produção que viabilizariam as ideias geradas pelo próprio grupo. Claro que realizei intervenções, lançando questões aos grupos, porém, como esse diálogo apoiava-se no desejo de cada agrupamento, as orientações respeitavam questões específicas, evitando desgastes na relação: com os mais envolvidos, era possível dialogar, tornando a ação mais complexa; com os menos envolvidos, configurou-se a oportunidade de auxiliá-los de mais perto a descobrir possibilidades. O registro dessa fase não tinha forma definida, sendo que a ideia poderia ser sintetizada por meio de escrita ou desenho, com o intuito de auxiliar no resgate das discussões de cada grupo. A imagem a seguir representa o registro de um dos grupos envolvidos na atividade. A ideia deles era cobrir todo o corpo de uma jovem-atriz com papéis post-it, para expressa a ideia de que a todo instante se sentiam rotulados pelos seus comportamentos e principalmente, pela aparência física.



Registro de roteiro de ação performática de grupo de jovens-atores do nono ano
- 2015. Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Em um momento seguinte, detive-me em apenas organizar os espaços de ação de cada grupo e o dia do encontro. E, sem ensaio, agiram. Em uma mesa, garotas comiam doces de mãos amarradas. Em outro espaço, um rapaz com um vestido feminino comia uma cebola, olhando para dois seres de cabeças de caixa como símbolos masculino e feminino. Outro fazia exercícios vocais enquanto era assistido por outros que, entediados, comiam pipoca. Jogadores de dama utilizavam brigadeiro como peças que eram comidas. Um grupo enrolava o corpo de um colega, com barbante, junto a colunas de uma varanda no espaço. Outra escrevia a uma mãe cartas que eram entregues ao público por uma garota escoteira. Um grupo de pedintes estáticos com pratos vazios e placas com os dizeres "Revolucionar é preciso".

A mobilização causada por essa ação, realizada no horário do intervalo, trouxe ao grupo de jovens-atores a satisfação do reconhecimento do poder modificador de estruturas próprias da performance. O discurso corporal, em detrimento do uso da

palavra ou da história e de sua capacidade polissêmica, instigou o público a criar sua leitura para o que estava sendo apresentado. Eu sabia que, depois de experimentar do prazer do encontro com o espectador e da força transgressora, teria um nível mais aprofundado de engajamento daqueles jovens-atores –ou pelo menos assim esperava. Configurar-se-iam outras relações com o intervalo do lanche e mesmo com os próprios colegas que estavam se apresentando.

No segundo semestre de 2015, iniciamos outro processo de criação, sem desconsiderar um momento de compartilhamento cênico público como parte importante do processo. Era objetivo de nossa pesquisa que questões da cultura juvenil viessem à tona, com o intuito de fomentar a autonomia criativa dos jovens-atores, considerando suas identidades como pontos de estímulo às descobertas de expressividades.

A meu pedido, cada jovem-ator trouxe para a sala de trabalho uma caixa de objetos e, mostrando-a aos colegas, revelava histórias às quais os objetos remetiam. Nesse clima de confiança, foi trazida, para o espaço escolar, a sensibilidade do corpo repleto de experiências que, às vezes, o ensino formal não abarca. Tivemos, eu e os jovens-atores, a oportunidade de escutar relatos repletos de emoção ao recordar mágoas, afetos ausentes, momentos felizes, resgate e compartilhamento de memórias.

Oi, eu sou o Roberto. Hoje estamos em 2011 e estou com 11 anos. Minha vida é muito comum, nada que vocês gostariam de ouvir. Pensei em falar do meu pai, ah... não sei se devo falar disso. Não sei se vocês vão querer saber sobre Matheus que nasceu dia 23 de abril de 1963. Não sei se deveria falar que ele mora em uma fazenda, mas seria importante dizer a vocês que desde que nasci eu sou filho dele e ele é meu pai. Acreditem, ele é meu pai já faz mais de 11 anos. Alguém de vocês já teve o mesmo pai por tanto tempo? Estamos em 2011, somente para eu dizer que ganhei um show de calouros e ganhei 500 reais. Não queria dizer, mas comprei meu vídeo game com esse dinheiro, um play station2 do camelódromo. Hoje, final do ano de 2011, ainda estou com 11 anos. Essa história tenho medo de dizer, vocês não estariam dispostos a me ouvir, ainda mais para falar que desses tempos atrás até os dias de hoje, meu pai mudou muito, o que será?... Mas não tem importância, eu amo ele! (Depoimento escrito por jovem-ator, após apresentação da caixa de objetos. Os nomes foram modificados nesta publicação).

Solicitei que os jovens-atores transcriassem seus relatos orais para uma versão escrita, no intuito de poetizar a palavra, reelaborando a experiência da narrativa pessoal para um texto possível de ser utilizado em cena, até por outro ator. Estimulados pelos depoimentos curtos criados pelos jovens-atores, foi proposto que experimentassem jogos de imagens corporais e leituras aleatórias dos depoimentos, que delimitavam uma área de atuação, dispostos no chão em envelopes.

Como proposta estética para essa encenação, a ser apresentada no final do ano, propus utilizar a sala de aula, porque era meu desejo trabalhar com esse espaço emblemático da estrutura escolar, estabelecido em relações tão distintas das quais o ensino de teatro propunha. Os objetivos eram profanar o espaço com a expansão das ações corporais e conduzir uma construção estética a partir dessa liberdade. Tais objetivos traziam ao grupo a dimensão da arte em seu papel questionador das estruturas – estruturas essas das quais fazemos parte em sua manutenção de normas ou na reinvenção de novas possibilidades.

Nas imagens corporais realizadas nas experimentações, abríamos espaço afastando as cadeiras e mesas para os cantos da sala e as utilizávamos vez ou outra como apoio para movimentações. Era, contudo, nas relações interpessoais que o corpo, expandido no espaço, encontrava seu ponto de maior transgressão. O toque, o contato físico dentro do jogo cênico, em diversos momentos encontra barreiras para se manifestar, visto que as relações corporais são desencorajadas no espaço escolar. Em várias discussões, estudantes relatavam que eram mal compreendidos nas manifestações de afeto e de abraços entre eles. Sendo assim, essas imagens passaram a ganhar força expressiva em nosso processo criativo.

Existem, na arquitetura escolar, espaços de possibilidades de expansão corporal e, mesmo que eles sejam utilizados em momentos de carga horária restrita, fazem parte do cotidiano da escola. Esses espaços não são caracterizados como lugar de trabalho (exceto pela prática inventiva de alguns professores). E, por mais que disciplinas como educação física ou arte deles se apropriem para suas práticas, imbuídas de experimentações e reflexões pertinentes ao ensino, existe uma construção social de que o saber do corpo e suas ações não caracterizam necessariamente um campo de conhecimento relevante ao fim a que a escola se propõe. A dicotomia corpómente ainda se faz fortemente presente na escolarização, e as salas de aula tradicionais revelam-se espelhos do sistema que privilegia a cognição dissociada do corpo. O espaço e o tempo reduzidos dificultam, mas não impedem a manifestação física em sua potência inventiva e reflexiva; o corpo, entretanto, permanece silenciado, no intuito de demonstrar concentração e produtividade.

As imagens do corpo são construídas e perpetuadas, nessa cultura escolar, arraigadas no cotidiano, e é possível ouvir ecoando, nesse espaço, frases que determinam essa construção: “Calem a boca”, “Fiquem quietos”, “Sentados”, “Virem pra frente”, “Professora, eu posso ir ao banheiro?”.

Lakoffe Johnson (2002) despertam-nos a atenção para aspectos metafóricos intrínsecos aos conceitos que utilizamos e que são passíveis de verificação na linguagem. Para os autores, a metáfora estrutura, culturalmente, o que fazemos quando nos relacionamos com determinado conceito. Nesse sentido, como ao conceito de discussão está sedimentada a metáfora de guerra, penso que as imagens corporais de autoridade e de determinados comportamentos aceitos como os corretos, no âmbito escolar, estão sedimentadas como metáforas em nosso modo de vivenciar a escola.

O que proponho é a subversão, em ação, das imagens do corpo instituídas e emblemáticas das relações vivenciadas pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem – conhecidos, no âmbito escolar, como professor e estudante, mas aos quais prefiro me referir como artistas: artista-docente e jovens-atores. E mesmo que não seja possível modificar a estrutura de uma instituição, essas mesmas ações e relações podem provocar modificações que, com o tempo, reverberam e propõem novas culturas corporais e novas metáforas para o espaço escolar.

Quais os gestos transgressores que compõem minha prática e ressignificam, ou mesmo modificam, as relações entre os envolvidos nos processos de criação no espaço escolar? Se os gestos não escreverem no cotidiano novas relações, se a corporeidade realmente não for considerada dentro dos processos de ensino como lu-

gar de apreensão da experiência, as relações anteriores permanecerão arraigadas e modificadas apenas em discurso.

O estudo dos signos e dos múltiplos sentidos das representações desses signos, observados no espaço escolar, de acordo com Donoso (2012), indica que o currículo, a forma de ensinar e as relações entre espaços e sujeito compõem discursos ocultos. Assim como certos códigos estão convencionados em nossa cultura, códigos como determinadas formas de se vestir em cada ocasião, o mesmo ocorre com os docentes, que, "através dos milhares de microdiscursos que estabelecem no terreno pedagógico, dirigem processos de ensino e aprendizagem em determinadas direções" (Donoso, 2012, p.36). O estudioso sugere, dessa forma, que a maneira como ensinamos, a maneira como nos movimentamos, o espaço no qual estamos inseridos configuram discursos capazes de ensinar. Esses discursos reforçam aspectos de uma educação tradicional que perpetua hierarquias entre professores e estudantes ou, tendo consciência desses signos, manipulando-os, configuram aproximações e relações horizontais.

Compreendo signo como qualquer unidade perceptível pelos sentidos, com que estabeleço uma possível compreensão a partir daquilo que se está dizendo. Esse enunciado – presente nos signos no ato educativo: espaço físico, ações, comportamento – pode ser *ressignificado* para que seu sentido seja manipulado e subvertido e revele outras possibilidades de relação. Como exemplo dessa afirmação, Donoso (2012) reflete sobre a relação humana com o ato de alimentar-se, carregado de convenções (lugares próprios e horários para comer; lugares em que se come de determinadas maneiras; comidas diferentes; entre outras) e a transgressão desses discursos com o deslocamento do ato de comer, por exemplo, para dentro da sala de aula e as implicações desse ato (horizontalidade entre professor e estudante ao comer juntos; estreitamento afetivo entre os sujeitos em um ambiente formal; entre outras). Nessa perspectiva, o valor simbólico que depositamos em determinados signos conduzem nossas ações, assim como nossas ações podem nos auxiliar a *ressignificar* antigos signos e práticas (Donoso, 2012, p.41).

Nesse propósito de aproximar a semiótica do ato pedagógico, María Acaso (2012, p.50) considera o ato educativo e o currículo um sistema de representação, identificando um currículo "de determinada maneira, exatamente igual o que faz um escritor quando decide o tema, a estrutura e a forma de sua novela".

O currículo como representação da realidade é o reflexo da construção de uma possível realidade e não o reflexo exato dessa realidade. O que selecionamos como currículo ainda passa por questões de reprodução e inventividade, em relação às quais nos posicionamos como professores reprodutores de discursos alheios ou criadores, conscientes das escolhas e, por isso mesmo, capazes de ver o avesso de escolhas sedimentadas por uma tradição distante. E, por avesso, entenda-se a observação, análise crítica e transformação dos enunciados que compõem o ato pedagógico. Acaso (2012, p.68) dá o exemplo do signo porta e como o discurso de mantê-la fechada ou deixá-la aberta pode desconstruir, ir ao avesso, daquilo que tradicionalmente é enunciado: uma porta fechada é discurso de controle, uma narração de ocultar o que se passa dentro da sala, bem como de definir aquilo que pode ou não adentrar aque-

le espaço. O que aconteceria se a porta estivesse aberta? O que aconteceria se eu, naquele espaço normativo, tivesse a liberdade de subverter, mesmo que momentaneamente, as regras impostas, com ações como subir na carteira ou deitar no chão?

Para que as performatividades conquistadas com as turmas do nono ano, em 2015, não pareçam dadas ou fáceis, reforço o percurso dos estudantes na desconstrução de resistências, visto que, mesmo reconhecendo a liberdade, apresentam dificuldades de romper com o imaginário impregnado e treinado para não se expressar de maneira expansiva, ainda mais no espaço de aula tradicional.

O rompimento dessas resistências não pode ser mensurado, somente percebido, em diferentes intensidades, de acordo com o momento singular em que se encontra este ou aquele estudante. O que Acaso (2012, p.73) chama de inconsciente pode-se entender como aquilo que “a pedagogia tradicional nos disse que não intervém: as memórias, os desejos, os tabus, o medo, o prazer”. E, devido a tudo isso que constitui a singularidade do sujeito, alerta-nos a autora, é impossível ensinar de maneira completa. Pelo menos não como pretende a escola tradicional.

Destaco a ideia de intencionalidade. Em minhas ações, observo e compreendo intencionalidade como algo incerto, pois, mesmo direcionando minhas ações a objetivos possíveis, esse direcionamento é perambulante e experimenta o inesperado, posto que pode surgir durante o processo de descobertas e de criação e principalmente pelo inconsciente que desvia, para caminhos incertos, as intenções pedagógicas. A criação, que a todo instante estava perseguindo durante essa experiência, configura-se ao final como colaborativa, experimentando as incertezas do estar-criar junto aos jovens-atores, ao contrário de um sujeito que não considera – como ações de criação e de arte – as suas práticas pedagógicas. Só assim consigo considerar-me um artista-docente.

Conclusões dos autores

Com base nas experiências descritas e analisadas destacamos, nos processos de ensino/aprendizagem em arte/teatro, a importância de se considerar o repertório pessoal muito mais que a ideia de aquisição de habilidades, tão difundida nas escolas. Essa postura inverte o posicionamento das relações compartimentadas – como algo que deva ser adquirido e estipulado previamente e que caracteriza um pretensão desenvolvimento – para as relações singulares – desejos, preferências construídas paulatinamente ao longo das experiências de vida do sujeito.

Tudo pode ser jogo ao ocupar os espaços da escola, ao fissurar a escola, a sala de aula, romper com as regras do currículo, transformar o conteúdo. Florescer a escola, cultivar um jardim de novas ideias – que já habitavam o imaginário daquelas crianças e daqueles jovens – potencializar a vontade de investigar e refletir o mundo via a imaginação.

Referências

ACASO, María. Desplazando la semiótica hacia la pedagogía: hacia una semiótica de acto pedagógico. In: ACASO, María(Org.). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papyrus, 2012a.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus, 2012b.

DONOSO, Edgardo. La semiótica es caótica, analítica y neurótica. In: ACASO, María (Org.). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.

DUVIGNAUD, Jean. *Sociologia do comediante*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.

HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOLLOWAY, John. *Fissurar o capitalismo*. Partes I e II. São Paulo: Publisher, 2013.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de Tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Educ, 2002.

LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *Revista Ouvirouver*. Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, jul./dez. 2014. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/download/32049/17287>. Acesso em: 18 set. 2015.

MOSÉ, Viviane (Org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOSTAÇO, Edélcio. Fazendo cena: a performatividade. In: MOSTAÇO, Edélcio; OROFINO, Isabel; BAUMGARTEL, Stephan; COLLAÇO, Vera (Orgs.). *Sobre performatividade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009.

PRENTKI, Tim. Contranarrativa. Ser ou não ser: Esta é a questão. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo (Org.). *Teatro na comunidade, interações, dilemas e possibilidades*. Florianópolis: Ed. Udesc, 2009, p.13-36.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

STRAZZACAPPA, Marcia. Imersões poéticas como processo de formação do artista-docente. *Art Research Journal*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 96-111, ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5368>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

Recebido em: 22/07/2019

Aprovado em: 15/09/2019