

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES CÊNICAS

LAÍZA COELHO GOMES

UM CAMINHO BRINCANTE PARA EXPLORAR O TEATRO NA ESCOLA

Uberlândia
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES CÊNICAS

LAÍZA COELHO GOMES

UM CAMINHO BRINCANTE PARA EXPLORAR O TEATRO NA ESCOLA

Artigo apresentado à Banca Examinadora do
Mestrado Profissional em Artes Cênicas, para
obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mara Lúcia Leal

Uberlândia

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G633u
2016

Gomes, Laíza Coelho, 1990
Um caminho brincante para explorar o teatro na escola / Laíza
Coelho Gomes. - 2016.
39 f. : il.

Orientadora: Mara Lúcia Leal.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.
Inclui bibliografia.

1. Artes - Teses. 2. Jogos educativos - Teses. 3. Jogos teatrais -
Teses. I. Leal, Mara Lúcia. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. III. Título.

CDU: 7

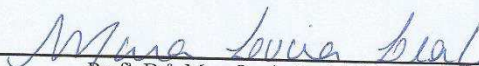


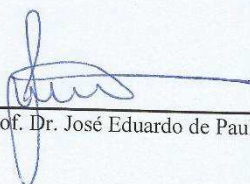
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
Prof-Artes

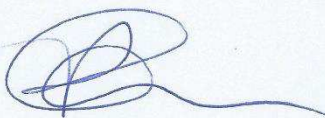


Um caminho brincante e performativo de explorar o teatro na escola.

Trabalho de conclusão de mestrado defendido em 05 de agosto de 2016.


Prof.ª. Dr.ª. Mara Lucia Leal – Orientadora/Presidente


Prof. Dr. José Eduardo de Paula – UFU


Prof.ª. Dr.ª. Paulina Maria Caon – UFU

Um caminho brincante para explorar o teatro na escola

Laíza Coelho Gomes¹

RESUMO

Este texto apresenta e faz reflexão sobre um processo criativo de construção de cena teatral vivenciado em uma disciplina de Arte, com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Este processo abordou o jogo enquanto caminho para experimento e contato com a linguagem teatral. Veremos aqui possibilidades de aproximações entre a prática do jogo em ambiente escolar e a performance dialogando com a estrutura da escola tradicional. Para a realização desta pesquisa apoiei-me nas abordagens metodológicas da etnografia e autoetnografia trazendo para a discussão questões da relação entre professora-artista-pesquisadora, que reverberaram no processo vivido.

Palavras-chave: Jogo. Performance. Teatro. Escola. Adolescentes.

Un camino de juegos en la exploración del teatro en la escuela

RESUMEN

Este artículo presenta y hace una reflexión sobre un proceso creativo de construcción de escena teatral, una experiencia llevada a cabo en una asignatura de Artes con estudiantes del año 9 de la Enseñanza Fundamental en una escuela de la red pública del estado de Minas Gerais. Este proceso se acercó al juego como una manera de experimentar y ponerse en contacto con el lenguaje teatral. Vamos a ver en ese texto posibilidades de vínculos entre la práctica del juego en el entorno escolar y el performance en diálogo con la estructura tradicional de la escuela. Para realizar esta pesquisa me he basado en los aportes metodológicos de la etnografía y la autoetnografía, poniendo en discusión cuestiones de la relación entre profesora-artista-investigadora, y la influencia de esta relación en el proceso vivido

Palabras claves: Juego. Performance. Teatro. Escuela. Adolescentes.

¹ Professora de Educação Básica no Estado de Minas Gerais – Artes Cênicas/Teatro (2016); Licenciada em Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2013); Mestre em Artes Cênicas pelo PROF-Artes (2016)

1 Pesquisadora, a escola, militância e ateliê teatral

Meu nome é Laíza Coelho Gomes. Coelho é nome herdado de minha mãe loira, que é professora de língua portuguesa e espanhola, sendo também dela que herdei o ofício de professora. Gomes é nome herdado do meu pai negro, que odeia escola e tem a capacidade de, enquanto toma seu chimarrão, discorrer sobre as inúmeras vezes em que apanhou de palmatória na escola, sobre como nunca conseguiu aprender nada, tendo se tornado “um homem inteligente, mas sem estudo, de tanto que apanhei na escola”. Ele já ia para a escola com medo e raiva, e ao fim das aulas batia em muitos meninos, descontando toda a raiva que sentia neles, segundo ele mesmo dizia. Minha mãe Coelho escreve poesias, contos, e cantava para mim antes de dormir; meu pai Gomes, sargento do exército brasileiro, exigia-me muita disciplina e, se a pátria, por vezes, não leva a sério o seu lema – “ordem e progresso” –, meu pai o leva, e em seu lar sempre houve (mesmo que de forma meio torta) a tal ordem, que almeja o tal progresso.

Estudei em escola pública durante toda a minha formação escolar. Antes, porém, de começar os estudos, eu vestia as roupas de minhas irmãs, calçava os sapatos de minha mãe, fugia de casa e ia para uma escola que ficava bem próximo a minha casa – que ficava em uma vila militar, inserida em bairro bem periférico da cidade de Goiânia-GO – teimar com a direção da escola de que já era aluna matriculada e tinha o direito de entrar na sala de aula, momentos esses em que, muitas vezes, esbravejava, com a mão na cintura – “Deixem-me entrar! Eu sou aluna!”. Morria de vergonha quando minha mãe ia ao meu encontro na escola, revelando a farsa toda que eu armava. A partir desses momentos, minha mãe, que até então era apenas uma dona de casa, percebeu a minha aflição em aprender a ler e escrever, já que eu não suportava que todos em minha casa soubessem ler e eu não.

Na igreja, quando iam ler a bíblia ou cantar hinos da harpa, eu subia no banco e acompanhava a leitura do texto na bíblia de minha mãe, fingindo – perante Deus – que sabia ler e escrever. Com isso, minha mãe resolveu iniciar o meu processo de alfabetização em casa, apresentando-me as letras do alfabeto, as sílabas simples e os números. Depois, deu-me uma lista telefônica, que foi meu primeiro livro, e eu passava horas do meu dia lendo essa maravilha!

Na escola, sempre tirei boas notas, fui uma aluna quase exemplar. Quase, porque eu era metida a tagarelar e convencia muitos a tagarelarem comigo. No ambiente escolar, não contribuía muito para a “ordem e progresso”, mas eu progredia. Um dia, pensando

que o lema correto deveria ser outro, pichei “bagunça e progresso” no muro da escola – o ato, facilmente interpretável como vandalismo, fazia parte de um projeto desenvolvido pelo professor de geografia, chamado Cleone, que havia sugerido aos alunos picharem o muro da escola. Sendo a Escola Municipal Marechal Castelo Branco, em que estudava, um prédio de propriedade do Exército Brasileiro, logo as pichações receberam uma mão de tinta, aplicada por dois soldados fardados. O professor Cleone saiu da escola no fim daquele ano letivo e eu nunca entendi o motivo.

Por conseguinte, entrou na escola o professor Wagner, professor de educação artística, e eu pude ter meu primeiro contato com o teatro. Achava aquela disciplina mágica, o teatro emudecia-me, quase não conversava durante as aulas de educação artística, embora sorrisse bastante. Pensei de antemão que talvez não fosse “bagunça e progresso”, mas, sim, “teatro e progresso” ou “arte e progresso”. Minha turma na escola era repleta de crianças enfrentando graves problemas sociais gerados pela pobreza e pela violência doméstica, mas nas aulas de teatro, de alguma maneira, era possível conversar sobre isso. Achava o teatro generoso. Mágico e generoso. Querendo contribuir para aquilo, decidi o que queria ser quando crescesse: atriz.

Contudo, essas descobertas foram encerradas. Um documento, uma ordem. No natal de 2003, a família toda se viu obrigada a se mudar para Araguari-MG. Minha nova escola era grande e desconhecida. Grandemente desconhecida, sem Artes, sem amigos, longe de casa, repleta de grades. Era uma prisão. Eu, que sempre gostei de ir para a escola, transformei-me em uma adolescente que queria parar de estudar. Não parei, claro, e ainda apanhei de três meninas bem maiores que eu na porta da escola. Não fui a única que apanhou em minha nova escola, todas as outras crianças, filhos de militares que foram transferidos de cidade e eram novatos naquela escola, também sofreram algum tipo de injustiça, represália, agressão. A partir disso, mudei a minha decisão: não seria atriz, faria Direito para ser promotora ou juíza de menores infratores.

Concluí meus estudos, fiz vestibular para Direito, fiquei em terceira chamada, fui chamada, mas não me matriculei, porque estava trabalhando, e eu gostava de trabalhar, mesmo tendo 17 anos de idade. Depois disso, prestei outro vestibular e cursei alguns períodos de Administração, mesmo sem afinidade alguma com o curso, pois ajudaria em meu emprego. Quando fui injustamente acusada de roubo em meu emprego, parei de trabalhar e de estudar. Parei. Silêncio. Em silêncio, decidi resgatar aquele antigo sonho de ser atriz.

Fiz vestibular para Teatro, passei, matriculei-me. No terceiro período do curso, decidi que seria professora. Professora de teatro e atriz, porque não vejo possibilidades de professar algo que não se vivencia.

Durante a minha formação, ou melhor, em meu preparo inicial para a docência, sempre me acostei, em meus relatórios, de um olhar sobre a educação com foco na relação intimista entre professor e aluno. Amava meus alunos e notava que o sentimento era recíproco. Qual o limite desse amor? Qual o limite dessa relação? Até que ponto isso seria benéfico? Nunca encontrei as respostas, mas quanto mais experimentava essa relação com meus alunos, mais me convencia de que o amor seria a chave para uma educação igualitária, de autonomia. Pelo menos em minha sala de aula.

Isto posto, quando digo amor, não estou falando de sentimentalismos baratos e de afetos gratuitos, forçados; quando falo de amor, digo sobre devoção, sobre reconhecer no outro a si mesmo, sobre conhecer mais, para aproximar mais. Rubem Alves (2004) acalmou-me acerca desta relação ao pontuar:

Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro. (ALVES, 2004, p.35)

Eu, por diversas vezes, vi meus alunos como meus mestres, e os amei e desejei o conhecimento deles.

Uma vez que compreendia o amor, a afetividade sincera e séria como possibilidade de ser um impulsionador de questões, uma alavanca para o interesse do conhecimento, fazia-me necessário descobrir uma metodologia de trabalho. Como abordar a linguagem teatral para alunos que, na maioria das vezes, não tiveram contato algum com o teatro?

Optei, a partir disso, pelo caminho do jogo como uma metodologia para o ensino do teatro. Investiguei o jogo em si e abordei o tema em minhas pesquisas acadêmicas e em meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, inclusive. Experimentei a capacidade criativa por meio do jogo, na direção de um processo teatral, tendo percebido muitas fragilidades no ato de jogar, mas compreendido toda a ação teatral como um grande jogo. Ainda no meu período de formação enquanto graduanda, dentro da universidade, pude testar, em sala de aula, por meio do projeto de extensão intitulado COMUFU, um trabalho docente que fosse todo regido por meio de jogos. O resultado foi positivo e bastante

satisfatório. Admito que a qualidade estética do resultado cênico final apresentado por meus alunos pode até deixar a desejar, mas este nunca foi o foco do trabalho. O foco do meu trabalho, enquanto docente, é apresentar a linguagem teatral para os meus alunos.

Por fazer parte do rol de pessoas que acreditam que o teatro seja encontro, espaço para esse encontro, para a troca, para a exposição, contemplação, posso afirmar que, nisso, fui bem sucedida: meus alunos foram ao teatro, acompanharam festivais e companhias locais em suas apresentações, conseguiram ler o ato teatral e criaram, de acordo com suas possibilidades de bagagem de vida, uma pequena ação teatral totalmente autoral, em que abordaram – e apresentaram – apenas o que eles necessitavam dialogar com o mundo.

Paralelamente à formação que a academia proporcionava-me, ingressei em grupos de teatro e, juntos, desenvolvemos alguns projetos voltados para a relação teatro-escola. Entre tais projetos, destaco dois: *Teatro é Educação*, realizado na cidade de Araguari-MG com a parceria da Fundação Aragarina de Educação e Cultura – FAEC, em que levamos uma peça de teatro para as escolas da rede pública de ensino do município, defendendo que o ato de assistir teatro valia tanto quanto as disciplinas regulares para o processo de aprendizagem da criança e do adolescente; e *A Cantora Careca: Teatro do Absurdo no Ensino Médio*², que objetivou a ida de mais de 800 adolescentes ao teatro, debatendo sobre a utilização dos espaços culturais da cidade, sobretudo os de expressão teatral.

Concluí o curso de Licenciatura em Teatro e embarquei, no ano de 2014, no mercado de trabalho, acreditando no poder de transformação que a educação e o teatro possuem. Participei de um processo seletivo e, como professora designada, assumi dois cargos em duas escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.

Ambas as escolas são localizadas em regiões periféricas do município de Araguari-MG, atendendo a um público pobre e marginalizado. Contudo, apesar de comutarem essa característica quanto ao público, são escolas bem distintas: em uma delas, há abertura para possibilidades de diálogo e o professor tem bastante liberdade ao realizar o seu trabalho, enquanto que, na outra, há imposições de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e determinações acerca de como deve ser a relação professor-aluno.

Em minha primeira semana de aula como docente nesta segunda escola, de concepções, digamos, mais rígidas, fui chamada a atenção por “envolver-me muito com os alunos” e, conseqüentemente, “descrédibilizar” a autoridade do professor. Revoltei-

² O projeto foi contemplado pelo Programa Municipal de Incentivo à Cultura no ano de 2013 – Prefeitura de Uberlândia/MG.

me com a direção e com os professores dessa escola, no entanto, após a visita da inspetora regional de educação à instituição de ensino, compreendi a ação dos meus colegas de trabalho. A inspetora, fazendo cumprir leis e ordens superiores, foi totalmente autoritária, ríspida e injusta com toda a comunidade escolar, fechando turmas porque não estavam com a quantidade suficiente de alunos – faltando apenas entre um a quatro estudantes para completar esse quadro –, mesmo estando superlotadas, o que culminou com o fato de que muitos alunos ficaram sem escola e vários professores perderam seus empregos, eu inclusive.

Compreendi que a educação pública está em “guerra”, existindo leis e acordos que parecem desejar a decadência da educação. É absurdo, é injusto, é agressivo. Senti-me violentada por ser educadora, senti-me menosprezada e impotente. Percebi que os professores daquela escola agem da forma como agem pois não é permitido a eles outra opção: não há possibilidade de diálogo, não há possibilidade de transformação.

Por conseguinte, logo consegui um emprego em outra escola, sendo que, dessa vez, daria aulas para alunos vinculados ao projeto Educação para Jovens e Adultos – EJA, e ali, na minha primeira semana em sala de aula, como docente, fui agredida fisicamente e moralmente por um aluno. Ele me empurrou com força, ao que bati minha cabeça no quadro da escola, e ele depois se sentou, a soltar impropérios contra mim: burra, vadia, prostituta, por fim, ameaçou-me de estupro. Saí da sala de aula aos prantos e pedi minha demissão. A direção da escola tentava me acalmar, dizendo, absurdamente, que aquilo era normal, que não era nada grave, e que eu deveria me acostumar. Novamente agredida.

Interessante pontuar aqui que, desde a infância, estabeleço uma relação instigante com a escola, e sempre acreditei de tal forma na educação que escolhi ser professora. Enquanto professora, optei pela relação íntima e sincera entre professor e aluno para o desenvolvimento do conhecimento mútuo, e em meu primeiro ano de prática na docência, vivenciei uma educação violenta e violentadora. Fui agredida. Agredida por leis, agredida por colegas de profissão e agredida por meus alunos. É com bastante dor que escrevo sobre o assunto, assumindo: a educação está em guerra e, pior que isso, não sabemos, enquanto pertencentes a esse sistema, quem é o nosso inimigo, o que faz com que lutemos contra aliados.

Conquanto tal situação, mantive o emprego na escola primeiramente mencionada, cuja característica essencial é a possibilidade de diálogo entre professores e direção, e percebi que, mesmo lá, existe uma guerra. Guerra por verba, guerra por envolvimento da comunidade, guerra para ser professor.

Nesse ponto de minha trajetória profissional-pessoal-artística, fui forçada a realizar escolhas, decidir-me por caminhos a percorrer sem saber onde estes me levariam: escolhi permanecer na escola, acreditar na educação e, acima de tudo, ocupar esse espaço com teatro; resolvi por acreditar na potência de uma parceria entre teatro e espaço escolar, e, com isso, mergulhei na prática docente. No mesmo ano de tais acontecimentos, desvinculei-me de meu antigo grupo de teatro, já que muitos objetivos do grupo – viajar pelo país, buscar uma ‘perfeição artística’, entre outros – não dialogavam com o meu objetivo particular, que era criar arte na escola, criar uma nova escola com teatro, que fosse toda pautada na busca pela liberdade e pelo fortalecimento de seus indivíduos.

Nunca entendi ao certo a motivação por essa decisão, mas percebo que essa escolha tem me formado dia após dia, ampliado meus horizontes, capacitando-me para uma escuta sensível do meu meio e mim mesma, fortalecendo-me. Cresço nessa escolha e isso permite que tudo seja mais fácil, mais leve, mais afetuoso, amoroso, e carregado de sentido.

Aos poucos me desapeguei da imagem de guerra – embora eu continue acreditando em sua existência –, tendo percebido que essa maneira de enxergar e lidar com a situação era apenas Gomes. Ignorá-la seria demasiadamente típico de Coelho. Precisei e tento ser Laíza Coelho Gomes e, nesse momento de minha existência, a escola e todo seu caos é ateliê de criação teatral, espaço para fazer e ver arte, espaço para crescimento e amadurecimento.

Atualmente, o meu olhar para o teatro está intrinsecamente unido ao meu olhar para a escola, não os enxergo separadamente. Teatro e escola são profissões, ideais, militâncias e espaços de criações. Nesse contexto escolhi o jogo como caminho para fazer teatro e repensar a escola, e é sobre um processo criativo vivido no contexto escolar por meio do jogo que esse texto tratará³.

2 Afinando os termos: jogo e performance

Para iniciar a reflexão, é necessário compreender de qual jogo e qual performance aludo neste texto, pois entendo que essas terminologias abraçam diferentes sentidos e

³ Foi criado um espaço virtual acessível pelo endereço: “pesquisaepesquisadora.blogspot.com”. Este blog tem o objetivo de dividir com quem possa interessar percepções pessoais da minha contínua trajetória como professora do Estado de Minas Gerais, em que exponho: redações de alunos, fotos do processo de criação de cena dos alunos, o Diário Escolar – documento oficial de registro da disciplina -, e alguns vídeos relacionados ao processo de escrita do artigo final apresentado para defesa do Mestrado. Todos esses documentos me auxiliaram na imersão reflexiva do processo já vivenciado no ano de 2014, lançando-o um olhar de aproximação entre o jogo e a performance. Pretende-se com este blog um espaço de compartilhamento de atividades, processos, leituras, inquietações e devaneios desfrutados no cotidiano da sala de aula.

expressões. Como mencionado anteriormente, são três as referências teóricas acerca do jogo a que me remeterei nesta escrita: Johan Huizinga (2012), Viola Spolin (2015), e Jean-Pierre Ryngaert (2009). Dentre tais, apoiar-me-ei em Huizinga para a compreensão do ato de jogar e do jogo em si, e nos outros autores para estabelecermos elos com o jogo e a ação teatral.

Quando cito o jogo neste trabalho, falo a partir de uma percepção ampla do jogar em nossa cultura. Huizinga (2012), em sua obra que aqui faço referência, analisa o jogo e suas relações culturais e pontua algumas de suas características, apesar de não o definir:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2012, p. 16).

O autor, ainda, defende uma cautela para análises e tentativas de definição do jogo, pois “nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico” (HUIZINGA, 2012, p. 33). Logo, a perspectiva de jogo pode ser entendida e vivida de formas distintas conforme diferentes culturas. Adiante, o autor apresenta um olhar sobre a noção de jogar:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2012, p. 33).

Isto posto, hei de compreender o jogo enquanto uma ação que acontece em determinado espaço-tempo, evade a vida cotidiana, é voluntário, não pretende alcançar nada externo ao próprio jogo (recompensa, prêmios, lucro) e é dotada de um esquema próprio de formação e cumprimentos de regras. Com isso, na amplitude da sala de aula e do processo criativo nela experienciado – e que descrevo neste texto –, todas as ações vividas que se aproximam desse olhar podem ser entendidas como jogo.

O próprio processo de criação do exercício cênico que trato nesta escrita é visto e sentido, por mim, como uma espécie de grande jogo, que engloba de outros jogos, pois se destrinchou em um espaço-tempo bem definidos – a escola – e se evadiu da vida cotidiana escolar, sugerindo relações distintas da corrente referência, além de ter sido voluntário, do início ao fim, já que os alunos-jogadores podiam optar por participar ou

não do processo criativo. Alguns alunos escolheram não brincar esse jogo, sem que sofressem nenhum tipo de represália escolar, como notas vermelhas, elaboração de ocorrências ou reprovação, entre outras.

Esse direito de escolha, a perspectiva “livre” do jogo, era uma ação consciente e trabalhada constantemente com os alunos-jogadores, desde a maneira de avaliar os alunos na disciplina, até no planejamento diário das atividades em sala de aula, espaços em que os alunos sempre foram convidados a apresentar suas vozes e opiniões, procurando potencializar o aluno para uma educação pautada na autonomia, conscientizando-o de que ele, enquanto aluno, é o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, incentivando-o a buscar conhecimento e a reconhecer seu processo de amadurecimento individual em diferentes esferas – o conhecimento cognitivo acadêmico, o social, o político, o espiritualizado, entre outros –, para que se torne em um agente transformador e dono de sua própria realidade.

Além disso, o processo criativo cênico, enquanto jogo, não ofereceu nenhum “lucro” aos alunos-jogadores que não fosse usufruído no próprio jogar, e criamos nosso singular esquema de regras, constantemente quebradas, reformuladas e exaltadas.

O jogo que exploramos em nossos encontros não foi método para se aprender algo – embora sempre aprendamos algo quando jogamos –, mas o caminho escolhido para construirmos uma cena que possibilitasse aos alunos-jogadores voz e capacidade expressiva para que dialogassem com seu público.

Jogo, aqui, não é método sistemático, mas caminho trilhado, não almeja um ensinamento “x”, uma “moral do jogo”, contudo foi capaz de ampliar nossos horizontes sobre o entendimento da educação, da arte, do teatro e da relação que vivemos nessa tríade. Não fomos fiéis a nenhum tipo específico de jogo (brincadeiras tradicionais, jogo teatral, jogo dramático), mas fomos leais aos nossos desejos de jogar o que bem pretendíamos.

Para que seja possível a compreensão acerca da temática performance, valho-me, como principal apoio teórico-referencial, de uma obra de estudos organizada por Diana Taylor, intitulada *Estudios Avanzados de Performance* (2011), sobretudo o seu texto de introdução, escrito pela própria Taylor, em que ela reflete sobre o sentido da performance. Taylor (2011) foge da tentativa de definir o conceito de performance, e até reconhece que questionar o que é ou não performance pode ser um discurso pouco interessante se comparado à dimensão de analisar “[...]o que nos permite fazer e ver a performance tanto

em termos teóricos, como artísticos, que você não pode pensar através de outros fenômenos[...]" (TAYLOR, 2011, p. 15, tradução nossa).

Taylor (2011) busca refletir sobre as diversas nuances da performance, e apresenta um pouco da sua história e contexto, sempre reconhecendo a pluralidade de sentidos que o termo pode abarcar. De antemão, já que este texto pretende aproximar o jogo e performance a partir de uma experiência de criação de cena teatral em ambiente escolar, antecipo que a multiplicidade de sentidos do jogo e da performance é, talvez, o primeiro ponto de aproximação entre as ações, uma vez que entendo que ambas, assim como expõe Huizinga (2012) acerca do jogo, não nasceram de pensamento lógico ou científico, mas de eventos sociais – como a construção de culturas e coletivos –, rompimento de paradigmas e/ou fusão de outros fenômenos.

As práticas de performance mudam tanto quanto suas intenções, às vezes artística, às vezes política, às vezes ritualística. O importante é ressaltar que a performance surge de várias práticas artísticas que transcendem seus limites; combina muitos elementos para criar algo inesperado, chocante, atrativo. (TAYLOR, 2011, p. 11, tradução nossa).

Algumas características da performance apresentadas e discutidas por Taylor auxiliam-me e me incentivam em seu entendimento, tais como, por exemplo, o apontamento acerca de a performance ser uma forma específica de arte, ancorada em noções da ação e tempo presente, que nas décadas de 60 e 70 do século XX rompeu com paradigmas existentes a respeito do fazer arte e do ser artista.

Notando a performance como uma ação efêmera que, em sua essência, carece apenas do performer e do público, a autora ainda destaca que performances e performers não se comprometem em *ficcionalizar* uma realidade inexistente, mas intervir no espaço e cotidiano reais com suas ações, aproximando performance do cotidiano. O corpo, na performance, é percebido como matéria-prima, é, com isso, meio de estar presente e se expressar. Por sua vez, em outros momentos, a autora afirma que a performance transcende, transgride e une diferentes fenômenos de expressões, como teatro, literatura, artes visuais, jogo, filosofia e política, entre outras.

Para realizar o recorte acerca da temática que aqui nomeio como performance, atentar-me-ei apenas a esses pontos na discussão trazida à baila por Diana Taylor em seu texto supramencionado. Portanto, neste artigo, compreendo a performance como uma forma de manifestação artística contemporânea, baseada em ações de capacidade expressiva que trabalham com a presença e o estado de presença, que possuem um

público, percorrem diferentes campos de estudo (arte, literatura, sociologia, política), acontecem no cotidiano, questionando-o, utilizam elementos e signos teatrais como, por exemplo, a relação corpo-espço-tempo.

3 Preparando o terreno para jogar: escolhendo o tema de criação

O tema é o fio condutor que une todas as pulsações da peça ou cena. Ele entrelaça e mostra-se no mais simples gesto do ator e no mínimo detalhe de sua roupa. É a ponte que une uma cena (pulsação) a outra, uma cena (pulsação) a si mesma. (SPOLIN, 2015, p. 287).

Podemos compreender o tema de uma peça, ou de um exercício cênico, como um campo de diálogo entre atores-público, atores-cena, atores-atores, e até mesmo público-cena. Dessa forma, optei por iniciar o nosso processo criativo cênico provocando o grupo de alunos a escolher o nosso tema de criação, acreditando que a escolha do tema partindo dos alunos-jogadores pudesse auxiliá-los em seus atos criativos e de construção de cenas, norteando e sintonizando previamente os impulsos de criação e improvisação que eles apresentassem durante os jogos.

A escolha do tema aconteceu mediante duas estratégias: a primeira, por meio de um jogo em que os alunos-jogadores deveriam construir uma história coletiva; nele, eu-professora iniciei uma narrativa e o grupo deu sequência à história. A segunda estratégia para a escolha do tema foi através de uma escrita de redação realizada pelos alunos em que eles deveriam responder a questão: “O que mais me incomoda?”, sendo convidados a desenvolverem uma análise pessoal sobre seus conflitos, sejam eles particulares, sociais, familiares, políticos, etc. Durante o jogo consegui ter uma percepção de temas que pudessem ser apontados pela turma, todos relacionados com questionamentos típicos da adolescência: primeiro amor, sexo, drogas, conflitos familiares, insatisfação com a escola, *bullying* e outros.

No que diz respeito à redação, o tema mais comentado foi a própria escola, revelando, por parte dos adolescentes, uma insatisfação com o ambiente escolar. Exponho, em seguida, um desenho (Imagem 1) realizado por um dos membros desse coletivo e que, de acordo com os demais participantes, “representa todos nós”:

Em uma roda de conversa, todos relataram que a insatisfação com a escola advinha, principalmente, da infraestrutura precária que não atendia suas necessidades: “Eu não aguento mais esses cartazes tapando essa tinta descascando”, revelava um deles, e o outro acrescentava “Todo dia eu venho para a escola e acho que o telhado ou o muro

vai cair”. Por sua vez, outro grande descontentamento apresentado por eles dizia respeito aos relacionamentos entre alunos e professores. Eles apontaram situações relacionadas a professores autoritários, agressivos, “secos” e “frios”.

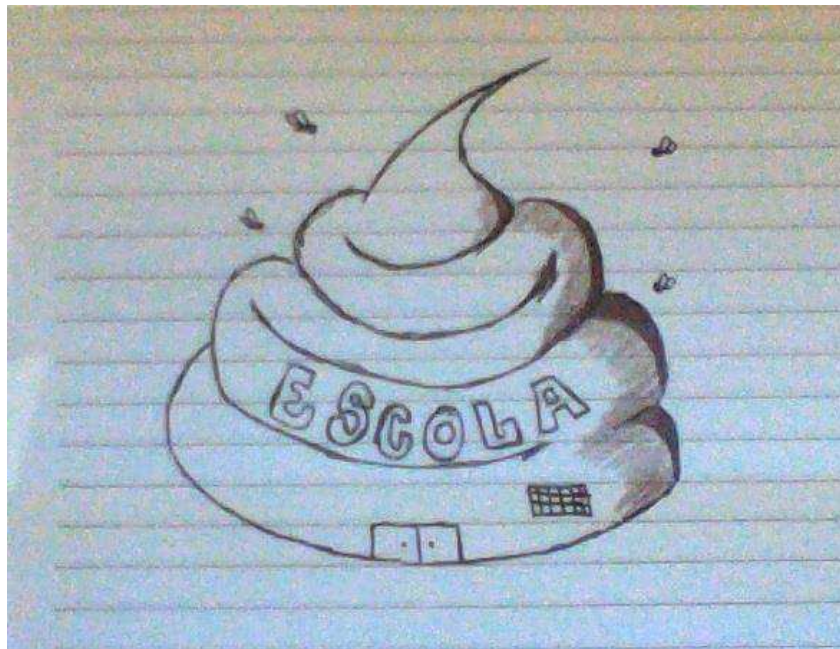


Imagem 1 – Desenho⁴ de um dos alunos da turma. Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Notei, diante disso, que os alunos-jogadores percebiam os nossos encontros como oportunidades de desabafo e confissão sobre os seus conflitos escolares. Sentia-me feliz por eles depositarem alguma confiança em mim, mas, ao mesmo tempo, a situação era constrangedora, já que eles expunham meus colegas de trabalho e minha profissão. Ademais, os desabafos não eram o foco principal dos nossos encontros. Percebi, ainda, que ao grupo interessava que o nosso exercício fosse campo para eles dizerem diretamente para toda a escola como se sentiam nesse ambiente, especialmente aos professores.

Era uma situação conflitante e de dificuldade para eu lidar com esse momento da turma: observava suas discussões e me reconhecia em suas falas, mas em uma posição diferente, havia sofrido – como já relatado – uma violência física e moral vinda de um aluno. Questionava-me acerca da razão pela qual tantas vezes alunos e professores são colocados em uma rivalidade e pensava também em possibilidades de quebrar essa

⁴ O desenho foi realizado por um dos alunos da turma e entregue junto com as outras atividades, sem oferecer nenhuma identificação. Fiz questão de apresentá-lo à turma e dizer que havia gostado, contudo, naquele momento, o autor não se sentiu confortável em se apresentar.

rivalidade. Nesse momento, a influência de leituras de Rubem Alves (2004) ganhava espaço em minhas crenças, sobretudo uma narrativa em que conta:

Às vezes eu penso que o que as escolas fazem com as crianças é tentar forçá-las a beber a água que elas não querem beber. Brunno Bettelheim, um dos maiores educadores do século passado, dizia que na escola os professores tentaram ensinar-lhe coisas que eles queriam ensinar mas que ele não queria aprender. Não aprendeu e, ainda por cima, ficou com raiva. Que as crianças querem aprender, disso não tenho a menor dúvida. Vocês devem se lembrar do que escrevi antes, corrigindo a afirmação com que Aristóteles começa a sua *Metafísica*: ‘Todos os homens, enquanto crianças, têm, por natureza, desejo de conhecer...’. Mas, o que é que as crianças querem aprender? (ALVES, 2004, p. 14).

Será que essa reflexão evidencia uma possibilidade de explicação que justifique a rivalidade: a raiva entre alunos e professores nasce de uma obrigatoriedade de ensinar conteúdos específicos que, na maioria das vezes, não são interesse dos alunos?

É claro que tentar chegar a uma justificativa dessa concorrência entre alunos e professores, bem como sua relação de poder, pediria um aprofundamento de estudo e investigação social, histórica, política e pedagógica da educação, o que não é meu objetivo aqui. É evidente que a questão não se finda apenas com ‘ensinar algo de interesse’. Mas, nesse momento do processo de criação, eu me apeguei a esse pensamento e decidi defender os interesses de discussão da turma, buscando, assim, uma aproximação em nossas relações pessoais.

Mantendo a transparência das discussões que a turma estabelecia, revelei a eles a minha percepção que vinha formando sobre aquele movimento – utilizar as aulas de arte para desabafarem problemas que tinham com outros professores –, e disse que poderíamos, sim, tratar essas questões em nosso exercício cênico, mas que a cena deveria ser o nosso foco. O tema do nosso exercício seria o tema que eles decidissem, sobre o qual se interessassem, portanto, se quisessem demonstrar a forma como se sentiam humilhados e desrespeitados por alguns professores, faríamos isso, mas deveríamos fazer isso em cena, permitindo que nossas aulas tivessem foco em conhecer o teatro e não em se tornarem uma espécie de espaço de grupo de apoio terapêutico.

Nesse momento, um dos alunos-jogadores, Johnny Gauba, berrou um alto e sonoro “NÃO!”. Voltou-se para a turma e disse que seria perigoso para eles, que todo protesto que realizavam terminava em advertência escolar. Nisso, perguntei a ele se já haviam protestado contra alguma coisa, ao que Johnny contou sobre um episódio em que, em protesto, ficou deitado, sem camisa, na rua em frente a escola. Não entendi direito o

motivo de seu protesto, mas sei que o aluno foi punido pela atitude. A turma compactuou com o berro de Johnny e criticar a escola estava, com isso, fora de cogitação. Mariana Marinho, outra integrante daquele coletivo, reagiu a isso tudo com a seguinte frase: “Isso é uma violência com a gente”, e, então, todos os adolescentes relataram simultaneamente casos de violência que haviam sofrido, tanto em ambiente escolar, quanto fora da escola.

Estava decidido: falaríamos sobre violência.

No ano de 2014, várias escolas do município de Araguari-MG relataram ao Ministério Público local sérios e diversos problemas de violência no ambiente escolar. No dia 22/05/2014, o site de notícias *G1-Minas Gerais* veiculou uma matéria jornalística que expunha este problema do município⁵, e uma campanha, realizada no mesmo ano, na tentativa de trabalhar essa questão, tinha o seguinte lema: “A família educa, a escola ensina e a sociedade transforma. Paz na família, escola e sociedade”. Na matéria anunciada, é ressaltado que o problema da violência escolar não é algo restrito à cidade de Araguari-MG, mas que assola várias outras localidades.

Sabemos que a violência não é de exclusividade araguarina, e tampouco restrita às escolas. A violência, infelizmente, está presente em nossa sociedade desde tempos pré-históricos: guerras e lutas entre tribos primatas, colonização, regimes escravos e de tortura, homicídios, etc. Podemos tomar, por exemplo, inclusive uma história da bíblia – livro base da mitologia judaico-cristã ocidental – que retrata o homicídio já presente na primeira família a habitar a Terra, situação em que Caim assassina seu irmão Abel por uma rivalidade que foi construída entre eles. Em relação à mitologia grega, na primeira geração de titãs, temos a figura violenta do deus Cronos, que matava e devorava seus filhos. Já na mitologia dos orixás, a pedido de Orunmilá, Ogum assassina seu próprio irmão Exu, para impedir que este devorasse todo o universo.

A violência, embora abominável, não é novidade para ninguém. No entanto, no ano de 2014, as escolas do município de Araguari-MG lidaram com esse fato em seus espaços de forma bastante frequente, e essa repetição de casos de violência foi uma situação nova para essas comunidades escolares. Ouvir casos de repressão, abuso de autoridade, violência física e moral, ameaças, assédios, situações essas todas vividas nas escolas, tornou-se corriqueiro durante o ano de 2014. Em virtude disso, acredito que essa

⁵ A matéria anunciada pelo site de notícias G1-Minas Gerais vincula-se ao endereço que aqui destaco: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2014/05/campanha-e-lancada-em-araguari-apos-ameacas-e-violencia-em-escolas.html>. Acesso em 29/01/2016.

onda de violência escolar mencionada possa ter alcançado e influenciado o nosso processo de criação, inclusive na escolha do tema.

Nos encontros da turma, fomos construindo a nossa própria noção de violência. Apresento, em seguida, um fragmento do texto dramático elaborado pelos alunos:

Essa violência maldita está por toda a parte! Todos sendo agredidos, ou agredindo alguém, por motivos estúpidos. Essa menina foi agredida porque é mulher, os trogloditas acham que podem agredi-la por ser fraca. O pobre é agredido por ser pobre, é agredido na fila do hospital quando seu filho não recebe o tratamento que merece, é agredido quando entra em lojas e os atendentes o ignoram, é agredido pelo horário eleitoral em que os políticos acham que somos idiotas. O gay é agredido por ser gay, os héteros não suportam a ideia de ter alguém diferente deles. O negro é agredido por ser negro, o racista não suporta a Lei Áurea, seria melhor se ainda fossem escravos. E todos, todos agredem. Quem instaurou essa cultura de ódio e violência em nós? Por que não conseguimos, simplesmente, ‘amar o teu próximo como a ti mesmo’?

A leitura desse excerto de texto evidencia que a violência sentida pelos alunos passa por diversas questões sócio-políticas brasileiras: desigualdade social, questões de gênero, racismo e outros. Notei também que a banalização da violência e a forma como ela está frequente em nossos dias seria fator de incômodo para os alunos-jogadores. Foi isso, portanto, que discutiram em nosso exercício cênico, que narrou o dia de uma jovem que se arrumava para ir a uma festa, desde a compra do seu vestido, até a sua permanência no evento. Nele em certo momento, foi agredida, tendo sido sequestrada, testemunhado assassinato, etc., além de, em outros momentos, também vociferado impropérios em um papel de agressora, dependendo do momento da narrativa.

A construção dramatúrgica desse exercício nasceu a partir de um jogo em que os alunos deveriam ressignificar alguns elementos. Para a realização desse jogo, levei para a sala de aula o texto de Caio Fernando Abreu (2009) popularmente conhecido como *Você é meu companheiro*, vários objetos de uso cotidiano (papel higiênico, copo, garrafa, cabide, sacola, entre outros), e, buscando um olhar conceitual para a nossa prática, apresentei aos alunos o texto *O lúdico e a construção do sentido* de Maria Lúcia Pupo (2001).

Fizemos uma rápida leitura dos três tópicos contidos no texto de Pupo (2001), a saber: *Espaço, Objeto e Signos intrinsecamente vinculados à performance do ator*, e, em nossa leitura, buscamos nos atentar para os exemplos de ações teatrais que exploraram significados diferentes para determinados significantes em suas cenas – compreendendo significado e significantes como elementos que compõem signos teatrais em cena.

Assim, sabemos hoje que um signo teatral, presença que representa algo, comporta um significante – seus elementos materiais – um significado – seu conceito – e um referente, objeto ao qual remete na realidade. (PUPO, 2001, p. 182).

Posteriormente, os alunos deveriam formar grupos, sendo que cada grupo deveria improvisar uma cena a partir da leitura do texto de Caio Fernando Abreu (2009) intitulado *Diálogo 1* (p.33), conhecido no meio teatral como *Você é meu companheiro*. Enquanto um grupo atuava na improvisação da cena, integrantes de outros grupos inseriam objetos no espaço da cena do grupo atuante que, por sua vez, era impelido a inserir o objeto em sua improvisação, dando-lhe um significado diferente do seu sentido habitual. O jogo provocou riso na turma, mas não um riso de bagunça e algazarra, mas um riso de prazer e satisfação com a ação que se desenvolvia.

Com isso, ao final da aula, propus uma tarefa aos alunos-jogadores: eles deveriam construir uma cena em grupo com o tema violência para ser apresentada à turma em nosso próximo encontro. Nessa cena, eles deveriam utilizar determinados objetos, atribuindo-lhes, assim como no jogo em sala, significados diferentes da atribuição cotidiana e utilitária do objeto.



Imagem 2 – Registro de aula. Na foto, o aluno segura sua “arma”, um pedaço mortal de papel higiênico, capaz dos mais terríveis cortes. Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Como resultado, houve um cabide de roupa ressignificado em um cassetete, um papel higiênico como a arma de um terrível *serial killer* (Imagem 2), um prendedor de

cabelo transformado em telefone, entre outros. As narrativas das cenas apresentadas pelos alunos, por sua vez, foram costuradas umas nas outras dando forma ao texto final do nosso exercício cênico.

Essa prática potencializou o entendimento dos alunos-jogadores sobre a construção de signo teatral e a relação de comunicação entre plateia e cena, auxiliando-os em possíveis leituras relacionadas à apreciação de cenas teatrais.

Em razão do barulho que provocavam, esses encontros chamavam a atenção de olhares fora da sala de aula. Éramos vistos, assistidos, vigiados em tudo o que fazíamos.

4 Mescla-se o jogo teatral, dramático, brincadeiras de infância e se chega ao jogo que brincamos

Conforme já anunciado, em nosso processo criativo cênico, experimentamos o jogo enquanto possibilidade de criação para a nossa cena, desde a concepção da dramaturgia, passando pela elaboração de cenas, até a preparação dos alunos-jogadores. Nesse contexto, entendíamos o jogo enquanto uma ação estética e não nos preocupávamos em conceituar ou especificar o que jogávamos.

Mas, afinal, qual é esse jogo que jogamos?

A inspiração para este trabalho vinha de várias propostas de jogos como, por exemplo, nos princípios do *Jogo teatral* apresentado por Spolin e em sua estrutura tríade: *quem, onde e o que se joga*, uma estrutura que auxilia, respectivamente, na elaboração das personagens, espaço e ação. A exploração dessas características dos jogos costumava ser abordada dentro de um esquema de improvisação no qual os alunos-jogadores eram estimulados a solucionar um problema posto, técnica igualmente sugerida por Spolin (1979), que afirma:

A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo, assim, todos os membros participantes abertos para a experimentação. (SPOLIN, 2015, p. 19).

Outra fonte de inspiração para nossos jogos eram os elementos discutidos por Ryngaert, como a improvisação pautada no confronto de vários elementos familiares e desconhecidos ao jogador, estimulando-o a “[...]lhe dar acesso a uma gama de possibilidades da qual ele nem sempre tem consciência, sem que seja necessário se referir ao conceito de espontaneidade.” (RYNGAERT, 2009, p. 97).

Desta forma, busquei, durante os exercícios de improvisação com os alunos-jogadores, dispor de um elemento que fosse comum ao grupo, geralmente o próprio tema escolhido pelo coletivo, a violência, ao mesmo passo que também os orientava a partir de estímulos novos.

Certa vez, pedi que os alunos-jogadores reproduzissem cenas de outros colegas, e que, nessa reprodução, propusessem novos elementos tanto textuais, como de ação e relação entre o corpo-espaco-cena, sendo que todos esses incentivos oferecidos para a improvisação eram comuns ao grupo. O contraponto, contudo, foi solicitar que realizassem a ação com os olhos fechados, situação que não havia ainda sido explorada por aquele grupo em nossas improvisações.

Esse exercício possibilitou-nos algumas nuances relevantes ao nosso processo criativo e de discussão da cena teatral, visto que, por exemplo, um grupo improvisou a cena de outros colegas em silêncio, anulando o artifício da fala e explorando apenas movimentos e o caminhar pelo espaço. Os componentes deste grupo em específico revelaram-nos que não se sentiam à vontade para conversar com quem não enxergavam, o que fez com que os alunos-jogadores que assistiram à cena depreendessem dali possibilidades de leitura e interpretação de outros elementos que compunham a cena e que independiam a palavra.

A partir disso, criamos momentos de transições entre cenas em nosso exercício cênico, que tinham como objetivo costurar uma cena à outra, e, nelas, exploramos a construção de ações cênicas que se apoiassem em diferentes signos teatrais que não exclusivamente o da fala para nos comunicarmos com o público. Em uma transição, destaco aqui, duas alunas-jogadoras apenas trocavam de colares entre si, sinalizando para o público uma troca de personagens, em outra transição, por sua vez, os alunos-jogadores corriam na direção uns dos outros e, perto de se encontrarem, diminuía o ritmo de seus passos.

Outro exercício que foi recorrente em nossos encontros, e também inspirado em proposições de Ryngaert, foi o de imagens. Nesses jogos, os alunos-jogadores deveriam formar, individualmente ou coletivamente, uma imagem que representasse uma determinada palavra e seu sentido – como escola, casa, amigos, teatro, entre outros. Depois, solicitava aos alunos-jogadores que, sem que desmanchassem a imagem construída, encontrassem uma forma de caminhar com ela por um determinado espaço. Este jogo integrava a relação dos alunos, possibilitando a eles uma intimidade e escuta do outro em cena que foi bastante rica para o exercício cênico final, além de auxiliar na

amplitude de sua potencialidade e capacidade em dizer algo, saindo dos clichês sempre presentes em nosso processo.

Trazíamos para nossas aulas e espaço de criação experiências próprias, como as memórias de brincadeiras que gostávamos de brincar durante a infância, e aplicávamos princípios desses diferentes jogos, dos quais nos apropriávamos de forma despretentiosa e despreocupada. Misturávamos conceitos e nos distanciávamos deles com liberdade, buscando sempre o alcance de nosso principal objetivo: queríamos apenas jogar, e, por várias vezes, inventávamos os nossos próprios jogos a partir de desejos e necessidades cênicas. Nosso jogo constituiu-se em uma atividade híbrida que combinou, em sua realização, influências de Ryngaert, Spolin e memórias de brincadeiras da infância – tão recente no que tange aos alunos-jogadores –, e de todo o percurso de formação da atriz-professora-pesquisadora.

5 “Tapa na Cara”, o jogo favorito, e a aproximação da performance

Um dos jogos favoritos inventado por nós, já no final de nosso processo, era o “Tapa na cara”. Organizámos – e eu jogava com eles – o grupo todo em roda, observando as muitas regras estabelecidas em conjunto: devíamos sempre olhar nos olhos uns dos outros, jamais para o chão ou para qualquer outra coisa fora do círculo; ninguém podia falar, fazer movimentos bruscos ou rir e era proibido sair do círculo ou dizer que o “jogo acabou”. Ele terminava apenas se alguém fora do círculo nos interrompesse – funcionários ou alunos da escola que precisassem nos avisar sobre alguma demanda da escola – ou se o sinal escolar soasse. O jogador que quebrasse qualquer uma dessas regras estava sujeito a levar uma bela bofetada na cara, desferida pelo jogador que percebesse o seu deslize.

O jogo “Tapa na Cara” surgiu em uma determinada aula em que os alunos começaram a agredir fisicamente uns aos outros, com chutes, tapas e pontapés. Essas agressões ocorriam sempre que algum deles dispersava-se da proposta da aula, prejudicando o andamento de toda a turma. A opção que encontramos para lidar com essa situação foi admitir a forma violenta de relacionamento entre os alunos, transformando-a em jogo.

No jogo, a violência praticada na sala de aula ganhou um sentido diferente. Antes o tapa sinalizava uma desaprovação em relação a alguma atitude, e a pessoa que recebia o tapa sentia-se rejeitada, violentada e, quase sempre, revidava com mais tapas, formando

um ciclo vicioso de agressões ou, simplesmente, uma algazarra de brigas adolescentes em sala de aula. Durante o jogo, contudo, o tapa ganhou um significado diferente, ele não era visto como punição, mas como elemento de uma brincadeira, e a pessoa que batia não era mais um agressor, quem recebia o tapa não se sentia agredido. Ambos eram jogadores, num jogo que os tornaram semelhantes e participantes do mesmo lugar.

Podemos dizer que, nesse ponto, o jogo por si só colocou em discussão a violência no ambiente escolar, tanto no momento em que a ressignifica, como também por denunciá-la e a tornar visível. A agressão não foi reprimida, mas exposta e explorada em forma de jogo. A experiência do jogo foi refletida em sala de aula: o comportamento dos alunos-jogadores modificou-se e a turma passou a desenvolver uma união entre todos os seus integrantes, quebrando com antigas “panelinhas”. Em uma entrevista concedida no ano de 2015, um dos alunos expõe essa questão:

Laíza: Vocês acham que o teatro é um elemento apaziguador dentro da escola?
Vocês acham, Diego, Paulo?

Paulo: Acha.

Laíza: Por quê? Vocês acham só porque eu estou perguntando ou vocês acham isso de verdade?

Lorena: Não. De verdade. Foi meio que um grupo, todo mundo... assim da sala...

Mariana: Você uniu a sala mais...

Márcio: É, uniu mais.

Mariana: Porque a sala era meio dividida.

Diego: Iiii... no começo eu não gostava de ninguém não, tia. Huuumm...

Laíza: Sério? Vocês não gostavam de vocês?

Mariana: É, tipo assim, a gente não dava certo um com o outro...

Laíza: Eu não sabia disso não.

Diego: Ixi...

Mariana: A nossa sala era tipo dividida.

Paulo: O único que dava certo com todo mundo era eu.

Mariana: É, o Paulo era o único que... mentira, Paulo, dava certo com todo mundo não.

Diego: A sala era assim, o fundão ali, a frente ali, o meio ali. O pessoal da frente não gostava do pessoal do fundo...

Lorena: Era frente, meio e fundo.

Laíza: Gente, eu achava vocês tão unidos...

Márcio: Uai, depois...

Mariana: Depois a gente foi pegando intimidade com todo mundo.

(excerto de entrevista, informação verbal)

Assim, soube que a turma de alunos já se conhecia, pois já haviam convivido em outros anos escolares, inclusive com alunos que estudavam juntos desde o 1º Ano do Ensino Fundamental. No entanto, confessaram-me que, entre eles, não existia intimidade alguma e que brigas e segregação dentro da sala de aula eram bem frequentes. Foi através do jogo que os alunos-jogadores quebraram barreiras em seus relacionamentos, puderam

se conhecer melhor e se tornaram, com isso, unidos. A turma terminou o ano letivo sendo reconhecida por outras turmas e professores da escola como a turma mais unida de toda a escola.

De início, jogávamos com a pretensão de nos conectar enquanto coletivo; depois, jogávamos apenas pelo prazer do jogo. Era divertido esbofetear e ser esbofetado pelos colegas ou, no meu caso, pelos alunos, mas, sobretudo, era divertido colocarmos nossos corpos naquele círculo do jogo, experimentando as sensações de alerta que isso nos causava. Jogamos o “Tapa na cara” em diferentes espaços da escola, como quadra, pátio, refeitório e sala de aula.

Lançando um olhar de análise para a relação espacial desse jogo, entendo o nosso círculo como um elemento que ultrapassa a simples função de delimitar local, ele torna-se um lugar de ação, de estado de presença que, quando ocupado pelos corpos dos jogadores, em espaços exteriores ao da sala de aula, instiga olhares de curiosos, mas, principalmente, coloca em questão o próprio espaço escolar, uma vez que o círculo quebra com as relações e regras cotidianas e costumeiras daquele lugar.

Enquanto o pátio, por exemplo, é um espaço habitualmente usado para corridas ou para o trânsito de diferentes pessoas, um grupo de adolescentes resolveu permanecer nele, formar um círculo – o que exclui tudo o que está de fora dele – e criar suas próprias regras de uso daquele espaço, sua própria conduta e ocorrência moral. Todos que não estavam no jogo e que notavam o círculo entendiam a ação, mesmo quando a reprovavam: “Eles estão brincando e lá na brincadeira deles, pode dar tapas na cara, mas fora do círculo, não”. Essa delimitação espacial é essencial ao jogo, conforme postula Huizinga (2012):

A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. [...] Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. (HUIZINGA, 2012, p. 13).

O jogo, portanto, cria novas possibilidades de ocupação para espaços que possuem uma conduta já definida, questionando os lugares pré-estabelecidos e suas funções, já que cria um novo significado para lugares já conhecidos. Nesse ponto, o espaço de jogo cria fronteira e pode criar, também, questionamentos em quem está de fora de jogo, o que acaba por integrar, de alguma forma, o observador alheio ao jogo que se realiza.

Em alguns casos, mesmo com o claro entendimento de que se tratava apenas de uma atividade orientada por uma professora, que também participava da brincadeira, a ação do jogo – o dar tapas nos colegas – causava estranhamento em algumas pessoas, que passavam a assistir a ação em estado de alerta, atentos a qualquer confusão que o jogo pudesse provocar. Já as crianças mais novas da escola, todas queriam brincar conosco, o que fazia com que tivéssemos que, por vezes, parar nosso jogo e pedir para que elas se retirassem, afinal não era nossa intenção criar relação direta de participação com um público.

Dessa forma, ocupávamos espaços fora da sala de aula, como o pátio, por conta do pequeno espaço físico dentro de nossa sala de aula e da inviabilidade que este espaço exíguo apresentava para o jogo. Mas o que descubro quando reflito sobre a prática realizada fora de sala é que, na escola tradicional, uma instituição que preza pela subordinação de seus alunos objetivando um ensino uniforme a diferentes pessoas, sempre temos alguém que nos observa, e essa vigilância na escola pode ser compreendida como tentativa de obter certo tipo de disciplina. Michel Foucault (2013) discute isso em sua obra *Vigiar e Punir*, em que reconhece, no funcionamento dos colégios, na escola primária, técnicas e mecanismos disciplinares que objetivam um corpo dócil.

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre corpo ativo. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’. [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano [...], forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2013, p. 132-133).

Percebemos que o autor indica que, no século XVIII, o corpo foi visto como um instrumento capaz de ser manipulado e moldado de forma subserviente para agir e operar da forma como lhe ordenassem, sendo objeto de suma importância para a constituição de poder das instituições políticas e mercadológicas. Esse seria o corpo dócil, que surge em instituições por meio de disciplinas sistematizadas que englobam desde a concepção

arquitetônica desses espaços quanto a forma como se distribui os corpos humanos; isolados, com lugares fixos e passíveis de serem vistos, passando por uma rotina de horários, de atividades, instauração de competição e, claro, punições para quem descumprir a forma de organização desses organismos institucionais.

Não é preciso ser um grande estudioso para perceber a herança desse pensamento em nossas escolas tradicionais. Qualquer indivíduo que tenha passado pela escola regular consegue perceber que a instituição busca um domínio do corpo, da atitude e dos pensamentos de seus alunos, e a escola em que esse processo criativo cênico desenvolveu-se não é diferente das demais. Assim, qualquer ação na escola tradicional que fuja dessa busca por disciplina ou que evidencie essa questão é um ato de transgressão, um ato político, um ato artístico no sentido da arte enquanto agente de resistência e de transformação libertária em relações de poderes e opressões.

Quando jogávamos “Tapa na cara”, ou qualquer outro jogo fora da sala de aula, tínhamos um público, mesmo que não fosse nossa intenção tê-lo, pois, na escola, somos sempre observados, vigiados para sermos⁶ disciplinados. O “Tapa na cara” não foi apenas um jogo que explorou o conceito de violência entre um grupo de adolescentes, foi, sim, um ato performativo que estabeleceu diálogo com quem nos vigiava, com quem nos assistia. Aos poucos fomos tomando consciência de que, quando brincávamos fora do espaço regular da sala de aula, tínhamos um público, e conversamos sobre isso durante nossas aulas, decidindo em conjunto por manter nossa intenção de brincar sem nos preocuparmos se éramos vistos ou não.

Contudo, sabíamos do olhar dos outros sobre nós e, aos poucos, isso ressoou em nossa brincadeira como possibilidade de diálogo. A partir desse instante, mesmo que inconscientemente, a nossa brincadeira não era apenas para diversão, mas era um canal de encontro com outros corpos escolares.

Posteriormente, durante o mestrado, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre possibilidades da performance na cena contemporânea, ocasião em que percebi uma linha tênue entre jogar e ser visto no contexto escolar como fronteira que interligava e aproximada o jogo e a performance.

⁶ Uso o plural pois sinto que a escola objetiva a disciplina do professor também. Várias correntes que reconhecem a necessidade de mudança no ambiente escolar aponta o professor como um agente em potencial para impulsionar essa transformação. Mas, atualmente, acredito e defendo que o professor também é disciplinado na escola, a instituição não propõe ao professor um poder sobre o aluno como muitos supõem, o professor é disciplinado e seu corpo dócil é conduzido a operar a disciplina de outros, ele não é detentor de poder algum. O professor precisa ser emancipado também, tornar-se consciente e desejoso de sua própria liberdade, para, então, incentivar seus alunos.

Richard Schechner (2012), em seu texto *O Jogo*, também faz aproximações entre o jogo e a performance, refletindo sobre o ritual presente nas duas ações, chegando a afirmar que “o jogo é, intrinsecamente, parte da performance” (SCHECHNER, 2012, p. 93). Ele ainda discute sobre a relação entre espectadores de um jogo:

[...] Jogar consiste em ações e reações, que despertam e/ou expressam diferentes emoções e humores. Em qualquer situação dada de jogo, podem haver jogadores e observadores reproduzindo ambos. Os observadores podem estar ativamente envolvidos no jogo – como ávidos seguidores ou fãs do jogo – ou podem ser testemunhas desinteressadas. (SCHECHNER, 2012, p. 100).

Nas brincadeiras realizadas em espaços externos ao da sala de aula tivemos um público, que, a priori, não estava ali para nos assistir a brincar, mas para vigiar o espaço escolar e zelar pelo seu funcionamento habitual. E podemos dizer que esse público integrou-se ao nosso jogo, pois influenciava a nossa ação, ao passo que nossa ação devolvia um estranhamento a este público, por ser um acontecimento novo e distante de sua rotina.

Para aprofundar esse pensamento de aproximação entre a prática do jogo e a da performance, trarei para esse momento do texto experiências vividas por mim enquanto atriz, buscando explicitar que a vivência e a criação em grupo teatral seja um espaço para formação de atores e de entendimento do teatro próximos ao da sala de aula convencional.

No mês de maio de 2014, o Grupo Giz de Teatro⁷, grupo teatral do qual fazia parte, realizou uma de suas performances intitulada *Caçada*, durante a realização do evento *Calourada da UFU*, uma festa universitária que pretende a integração dos recém admitidos à faculdade, os calouros. A *Calourada da UFU* acontecia em um espaço aberto, em frente à reitoria da instituição, vendiam-se bebidas alcóolicas e algumas poucas comidas, havia um palco onde bandas apresentavam-se e muitos, muitos universitários, gente de todos os cursos e de todos os períodos. No meio desse grupo tão heterogêneo, estávamos nós, os integrantes de um grupo de teatro, vestidos com trajes sociais, vigiando bacias cheias de bexigas d’água, postas em frente a um varal no qual foram penduradas várias folhas de papel escritas com fragmentos de textos que pretendíamos encenar. As

⁷ O Grupo Giz de Teatro nasceu como fruto de uma encenação – *A Cantora Careca* –, e agrupava, em sua composição primária, estudantes do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia – UFU que objetivavam um espaço para a troca de conhecimentos e de experimentos teatrais para além dos que vivenciavam no curso. Fui integrante do grupo até o ano de 2015, período em que o abandonei para focar no desenvolvimento de minha prática docente que, atualmente, enxergo como meu espaço de criação, um grande ateliê para experimento do teatro em suas diferentes possibilidades de ser.

peessoas chegavam perto, tocavam as bexigas, liam os textos, riam de nossos trajes (Imagem 3).

Caçada, a performance que apresentamos, nasceu de um exercício cênico do grupo para a montagem do texto dramático *Rinoceronte*, de Ionesco, e de nossa crise financeira, forçando-nos a pensar em ações para a ocupação de espaços não convencionais do teatro. Ela se iniciava com um dos atores proferindo um fragmento de *Rinoceronte*, ao que depois era tocada uma música erudita. Qualquer um dos atores podia pegar um dos fragmentos de textos do varal e começar a ler e, enquanto isso, os atores que estavam sem texto jogavam bexigas d'água em quem lia. Em determinado momento chamávamos o público para participar da ação, depois começávamos a pedir “dinheiro! dinheiro! dinheiro!” ao público e encerrávamos com uma partitura de movimento, inspirada em nossos espetáculos.



Imagem 3 –Performance *Caçada*- registro de apresentação realizada em frente ao Bloco 3M. Foto de Felipe Braccialli. Fonte: Arquivo do Grupo Giz de Teatro.

Toda a ação era bem definida espacialmente e seguíamos um roteiro muito claro e preciso, tanto no todo da performance quanto na ‘função’ que cada ator performer desenvolveria e o espaço que deveria ocupar. No entanto, apresentar uma performance em uma festa na qual não se esperava uma manifestação artística daquele tipo alterou todo o nosso roteiro. Não tínhamos o apoio sonoro, por exemplo, porque no meio da ação o sonoplasta desligou sua aparelhagem por medo de molhar o equipamento, e o nosso

público era assustadoramente numeroso e muito próximo de nós. Assim, tudo ficou desestabilizado na nossa performance, exceto o espaço, e, vale destacar, não tínhamos nenhuma divisão física ou qualquer outra forma para delimitar o espaço – linhas, risco no chão, diferença de textura, nivelamentos de chão, etc.

Quando iniciávamos a *Caçada*, íamos delimitando o espaço com nossos corpos, tentando mostrar ao público o que ocuparíamos dentro da sua festa, o que fez com que rapidamente o público formasse um semicírculo ao nosso redor, sendo, com isso, a todo o instante, condutor do tamanho de nosso espaço. As pessoas expandiam e comprimiam o semicírculo como resposta às coisas que aconteciam dentro dele e, mesmo fora do espaço da performance, estavam em relação ativa com ela, lendo-a e a delimitando.

Ao oferecermos as bexigas para que participassem da ação, pude notar a potência espacial da performance; as pessoas só aceitavam o balão cheio d'água quando entravam no semicírculo e seguiam todas as regras da *Caçada*. Dentro do semicírculo, seus corpos estavam presentes e disponíveis ao jogo, quando saíam do semicírculo voltavam ao seu comportamento normal. Em determinado momento da performance, alguns dos integrantes do Grupo Giz de Teatro infiltraram-se no meio do público, que reagia a essa penetração de duas maneiras: ou acolhia o performer como espectador ou criava um círculo ao seu redor e chamava outros para que entrassem no novo círculo criado.

O espaço formado pelo público na *Caçada*, assim como no jogo “Tapa na cara”, envolvia quem estava de fora de ação. Na *Caçada*, os espectadores eram instigados a desvendarem os códigos da performance e, quando entravam no círculo, agiam com bastante seriedade ao que a ação propunha, além de que o nosso semicírculo também ressignificava o espaço festivo da Calourada e propunha uma outra conduta a quem nos assistia. Já no que diz respeito ao jogo *Tapa na Cara* em espaços alheios ao da sala de aula, o envolvimento com quem estava de fora acontecia na possibilidade de diálogo, uma vez que expunha questões cotidianas àquele lugar.

Assim, penso que as delimitações espaciais do jogo e da performance podem ser entendidas como um elemento impulsionador de relações com seu público, uma vez que esses limites atribuem um novo sentido a um fluxo de acontecimentos e normas rotineiras de determinados lugares. O espaço do jogo e da performance pode, com isso, ser percebido como signo que representa uma ordem interna específica para a ação a ser desenvolvida, instigando pessoas a refletirem e questionarem o espaço que ocupam e as relações que lá se estabelecem. Logo, a forma com que jogo e performance relacionam-

se com o espaço pode ser compreendida como um ponto de aproximação entre as duas práticas.

Um terceiro ponto de possível atração entre as duas ações: a exploração da identidade do sujeito que joga e/ou performa – o *eu em primeiro plano*.

Aqui, quando penso o *eu em primeiro plano*, reflito que o jogo e a performance, tratados no recorte de análise desta escrita, são territórios com oportunidades de fruir elementos teatrais sem a necessidade de pensar construções psicofisicamente sistematizadas de personagens, mas, sim, de sondar e revelar questões íntimas e até autobiográficas de seus envolvidos.

Em relação à colocação do “eu” no jogo ou na performance, observo o que é dito por Fischer-Lichte (2011, p. 42, tradução nossa):

Também o teatro experimentou um impulso performático nos anos sessenta. Consistiu sobretudo em uma redefinição da relação entre atores e espectadores. No primeiro “Experimenta” (ocorrido entre 3 e 10 de junho de 1966 em Frankfurt) se estreou no *Theater am Turm Insultos ao Público*, de Peter Handke, sob a direção de Claus Peymann. A ideia era redefinir o teatro a partir da relação entre atores e espectadores. O teatro se constituiu, então, como possibilidade de alguma ocorrência entre esses elementos. Para conseguir-se esse efeito era, sem dúvida, essencial essa relação que ocorria entre atores e espectadores, e bem menos importante – pelo menos a princípio – o entendimento do que era essa relação. Em todo caso, já não se tratava da representação de um mundo fictício ou da produção de uma comunicação teatral interna, ou seja, a comunicação entre personagens dramáticos, aquela a que se chega apenas por intermédio da comunicação teatral externa, aquela que ocorre dentro de um cenário e frente a um público, entre os atores e os espectadores. Os atores realizaram algumas tentativas e colocaram à prova este novo modelo de relação, dirigindo-se diretamente ao público com expressões como “estúpidos”, “idiotas”, “ateus” ou “ladrões”, e estabeleceram uma relação única com o público por meio de movimentos corporais. Os espectadores, por sua vez, reagiram aplaudindo, colocando-se em pé, abandonando a sala teatral, fazendo comentários, subindo até o cenário e lutando com os atores, entre outras coisas.

Pessoalmente, acredito que esse fragmento apresenta uma das principais contribuições da performance na cena teatral contemporânea: um destaque para a possibilidade de quebrar a ‘ficção’, o descompromisso da cena em reproduzir uma realidade inventada e fazê-la parecer real, para assumir o que existe de mais verdadeiro naquele momento, que é o encontro entre público e atores, o encontro entre dois grupos de pessoas. Isso permite que atores coloquem-se em cena enquanto indivíduos que são e não apenas para dar vida a um personagem, que se relacionará com outros personagens. A relação que interessa agora é com o público.

Várias performances a que pude assistir, mesmo aquelas que apresentam algum tipo de narrativa e/ou de personagens, trazem para a ação questões imbricadas na vida do performer. Começo a perceber o ator-performer como um artista compromissado com o seu autoconhecimento, com o intuito de apresentar o que pode ser considerado como real, e, nessa exposição do seu “eu”, ele pode ou não se reconhecer e ser reconhecido no outro.

Pude experimentar, enquanto atriz, este estado cênico em que o “eu” aparece em primeiro plano durante a montagem do espetáculo teatral *A Cantora Careca*, também do Grupo Giz de Teatro, em que ‘interpretava’ a personagem Sra. Smith. Depois de desistir de tentar entender o que a personagem queria dizer, qual a sua função na peça, como ela deveria se comportar e outras pretensas funções do personagem⁸, comecei a trazer elementos pessoais para a sua construção: variação repentina de humor, dificuldade de se relacionar com superiores, apego excessivo a vários elementos, etc. Tudo isso compunha a Sra. Smith, e tudo isso era a atriz. O resultado era um trabalho sempre prazeroso e bastante potente para criar encontros entre público e espetáculo, mesmo na estrutura tradicional do teatro. Eu interpretava uma personagem, mas eram minhas questões que foram tratadas nessa interpretação.

Essa experiência guiou-me em muitos momentos, pois sempre que estava conduzindo um processo criativo em ambiente escolar, eu me preocupava em apresentar essa questão de construção de personagem aos alunos. Repetia, por diversas vezes, que não, eles não iriam “incorporar” personagem nenhum, porque era esse o termo que eles usavam, e que eles iriam apenas jogar, como o faziam sempre.

Notava que quando os alunos apenas jogavam durante nosso processo de criação do espetáculo, eles se colocavam por inteiro nas atividades, jogando eles conheciam e revelavam as relações pessoais e de grupo, características de suas personalidades enquanto indivíduos – uns competitivos, outros apaziguadores, outros alheios a tudo o

⁸ O espetáculo *A Cantora Careca*, encenado pelo Grupo Giz de Teatro, possuiu três elencos em sua história. Eu ingressei para o espetáculo a partir do segundo elenco, quando três atores da formação original abandonaram o espetáculo. Tínhamos pouco mais de três meses para a reestreada do trabalho em uma Mostra de Teatro organizada pelo Grupo Galhofas em Descalvado-SP. Nesse período de transição do elenco, estávamos todos confusos em relação a nossa cena teatral, existia um confronto de concepção de cena entre os atores novos e os atores antigos e os estímulos que a direção do espetáculo oferecia aos novos atores era a comparação com o elenco anterior e uma busca por entender e interpretar a personagem de maneira semelhante à forma com que os outros atores o fizeram. Jamais compreendi a Sra. Smith como a outra atriz e, quando assumi isso para mim mesma e me posicionei de forma veemente entre meus colegas de cena e direção do espetáculo, é que, pessoalmente, considero um avanço em relação ao meu trabalho nesse espetáculo. Foi nesse período que compreendi a Sra. Smith apenas como um pretexto para eu expor e confrontar minhas próprias questões, desde a oscilação do humor até o flerte com colegas de cena, tudo isso compunha a Sra. Smith.

que aconteci –, e era com esse material, formado por eles mesmos, que o jogo se processava. Contudo, quando íamos ensaiar as cenas, todo esse movimento de envolvimento com eles e com o processo perdia-se, os alunos-jogadores falavam seus textos e andavam pela cena de forma robotizada, sem o mínimo de envolvimento, havia apenas tensão em não errar o roteiro do espetáculo, e isso empobrecia a cena, nada contribuindo para o ensino e o experimento da linguagem teatral.

Se fazíamos um jogo para a elaboração de cena, por exemplo, os diálogos eram carregados de questões relacionadas à vida deles, como conflitos familiares, primeiro amor, estranhamento do corpo em alterações, violência do bairro periférico, entre outras. Mesmo quando brincavam de “faz de conta” e davam vida a outras personas – um jogador de futebol famoso ou uma mãe solteira –, eram eles mesmos que apareciam em primeiro plano, com suas próprias questões. Nesses jogos, as cenas que improvisavam fluíam de forma harmoniosa, havia paixão no que expunham, no entanto, no ensaio das cenas que estruturaram para o exercício final, essa característica fluida de organicidade viva entre os elementos cênicos se perdia.

Com isso, conversei com a turma e anunciei que seria mais interessante para nosso processo de experimento da linguagem teatral se eles tentassem instaurar o mesmo estado de brincadeira dos jogos também em cena. No entanto, isso não foi suficiente, e, então, comecei a inserir nos ensaios da cena final elementos que quebrassem e oferecessem um novo registro para a atuação deles. Por exemplo, em um ensaio, pedi que pensassem que toda narrativa acontecia em uma praia com muito calor, já em outro pedi que ensaiassem pulando de um pé só, e em outra ocasião pedi que dançassem funk durante todo o ensaio.

Na prática, muito pouco dos novos elementos que a turma experimentou durante essas variações que propus foi aproveitado na cena final, o que as proposições acrescentaram foi o riso. Os alunos-jogadores retomaram o riso, o divertimento – característica fundamental do jogo –, durante os ensaios e, aos poucos, a tensão que sentiam foi abandonada, e o resultado foi que passaram a se colocar em cena da mesma forma como faziam quando em jogo. A partir disso, durante a cena, já não se preocupavam mais em “incorporar” um personagem, ao invés disso, acionaram suas questões individuais, sua própria identidade, seus conflitos na cena. Mesmo que interpretando personagens, eram eles mesmos que apareciam em primeiro plano.

Assim, podemos dizer que nosso exercício teatral só começou a ter uma qualidade cênica, isto é, um envolvimento e sintonia entre os atores-jogadores durante a cena, escuta para o público, escuta para o outro, corpos presentes-vivos-grandes, vozes que

preenchiam a quadra escolar e, sobretudo, um divertimento-prazer de estarem em cena, quando os alunos-jogadores começaram a encarar a cena como um jogo, como mais uma brincadeira de nossos encontros, e, mesmo quando interpretando personagens, compreenderam que eram eles mesmos que estavam em cena, expondo suas questões pessoais. Os próprios alunos relataram durante o processo que o exercício cênico era mais divertido quando passou a ser percebido apenas como mais uma brincadeira.

Desta forma, compreendo a ação de jogar enquanto um campo para a experiência estética de nosso processo criativo em sala de aula. Carmela Soares (2010), por sua vez, apresenta uma reflexão acerca dessa possibilidade estética do ato de jogar:

A força criativa de um gesto, de uma imagem concebida pelo jogo tem o poder de tocar e de transformar as pessoas. Tal poder é intrínseco ao próprio jogo teatral na maneira como seus elementos se articulam, no ritmo, nas cores, no desenho cênico do espaço, na expressão da gestualidade [...]. Desta maneira, o jogo teatral deixa de ser um simples exercício, a ilustração de um tema ou mesmo um mero momento de brincadeira e se define como uma experiência estética. Experiência que surge pela interação imediata do sujeito com o objeto confeccionado no momento presente e que é, portanto, dinâmico e efêmero, mas sobretudo, vivo e pulsante. A textura viva do jogo teatral é a própria essência e a característica fundamental do objeto estético, pois sua intensidade produz beleza, ritmo, harmonia, ordem, tensão, repetição, dá graça aos movimentos e atribui sentido às ações. (SOARES, 2010, p. 42).

É possível afirmar que algumas das possibilidades de jogo e performance na cena teatral expandem um viés para encontro entre atores e público, uma vez que ultrapassam a necessidade de ficção e abrem margem para que os atores de uma cena apresentem-se enquanto indivíduos que são.

No exemplo que Fischer-Lichte nos apresenta em *Insulto ao público*, no qual os atores dirigem-se diretamente ao público, na concepção da personagem da Sra. Smith, em que eu apresentava ao público minhas próprias questões, assim como no exercício cênico de meus alunos-jogadores, que foi tratado como mais uma brincadeira para eles revelarem suas questões, todos esses são exemplos cênicos impulsionados pelo jogo e/ou performance que, mais uma vez, aproximam-se na margem que oferecem aos seus participantes de se colocarem em cena.

Esse movimento de se revelar no encontro com o outro – o público – muito me remete a um poema de Madalena Freire (2005) com o qual tive contato durante a minha graduação, que aqui expresso:

Eu não sou você/ Você não é eu/ Eu não sou você./ Você não é eu./ Mas sei muito de mim/ Vivendo com você./ E você, sabe muito de você vivendo

comigo?/ Eu não sou você/ Você não é eu/ Mas encontrei comigo e me vi/
 Enquanto olhava prá você/ Na sua, minha, insegurança/ Na sua, minha,
 desconfiança/ Na sua, minha, competição/ Na sua, minha, birra infantil/ Na
 sua, minha, omissão/ Na sua, minha, firmeza/ Na sua, minha, impaciência/ Na
 sua, minha, prepotência./ Na sua, minha, fragilidade doce/ Na sua, minha,
 mudez aterrorizada/ E você se encontrou e se viu, enquanto/ Olhava pra mim?/
 Eu não sou você/ Você não é eu./ Mas foi vivendo a solidão/ Que conversei
 com você/ E você, conversou comigo na sua solidão/ Ou fugiu dela, de mim e
 de você?/ Eu não sou você/ Você não é eu./ Mas sou mais eu, quando consigo/
 Lhe ver, porque você me reflete/ No que ainda sou/ No que já sou e/ No que
 quero vir a ser.../ Eu não sou você/ Você não é eu./ Mas somos um grupo,
 enquanto/ Somos capazes de, diferenciadamente,/ Eu ser eu, vivendo com você
 e/ Você ser mais você, vivendo comigo
 (FREIRE, 2005, s/p)

Assim como no poema se sugere um autoconhecimento de e para quando olhamos para o outro, e eu acredito que no ato da cena, quando o ator coloca-se enquanto o indivíduo que é e se revela ao público, o público pode se enxergar no ator e, nesse reflexo, o ator aumenta seu campo de visão sobre si mesmo, aumentando o seu autoconhecimento. Colocar o *eu em primeiro plano* em exercícios cênicos, revelar-se e dialogar com o público questões inerentes à própria vida, crença, corpo, posicionamentos do ator, é uma forma de ele se conhecer, questionar-se, amadurecer.

Considero, assim, que incentivar os alunos-jogadores a se revelarem na cena, expondo suas questões em primeiro plano, usando a narrativa e personagens da cena final apenas como pretextos para se encontrarem com o público, funcionou como um acréscimo em seu processo de educação, proporcionando, talvez, a busca de um conhecimento que os alimente além de questões acadêmicas, mas também sensíveis, críticas e sociais.

Até este ponto de minha escrita, ponderei acerca de que as ações do jogo brincado com minha turma de alunos-jogadores e a performance podem se aproximar em alguns aspectos, como no espaço e no que aqui chamamos de colocação do *eu em primeiro plano*, que consiste em assumir e explorar questões pessoais do sujeito no jogo e na performance. A partir deste momento, abordarei algumas reflexões sobre o estado de presença cênica nesse processo e, para iniciar a discussão, exponho um fragmento de uma fala de Lydia Hortelio, professora de música e pesquisadora, presente no filme-documentário *Tarja Branca* (2014):

Brincar é uma linguagem do corpo com a psiquê, ela está ali por inteiro. Essa lembrança do brincar é lembrança da unidade e essa unidade é o que o homem procura a vida inteira. O ser humano ainda novo ele é inteiro, então sentir, pensar, querer e ir além estão juntos, são uma unidade. O que é uno não se

divide. Quando se divide quebra a força dele. (Fragmento de fala de Lygia Hortelio expresso no filme-documentário *Tarja Branca*)

Hortelio apresenta o brincar enquanto um campo em que a criança é inteira, com seu corpo e psiquê, em que “sentir, pensar, querer e ir além estão juntos”, ou seja, acontecem ao mesmo tempo. O estado de presença na cena, para mim, pode ser uma metáfora desse mesmo brincar no trabalho do ator, havendo um envolvimento por inteiro do corpo com o próprio corpo e com a ação que está sendo desenvolvida. Assim como a criança que é inteira quando brinca, o ator quando no estado de presença cênica é inteiro – uno – com a cena, com o público, com seus outros colegas de cena, com o seu próprio corpo, com o instante do agora, e capaz de ouvir, sentir tudo à sua volta, e se relacionar com prontidão ao que percebe.

No entanto, este é apenas um olhar pessoal sobre a presença cênica, não pretendo, de forma alguma, definir e delimitar o seu conceito, apenas apresentar uma qualidade cênica no brincar que alcançou a cena final dos alunos-jogadores do processo criativo a que esta escrita refere-se.

Como já mencionado, o envolvimento dos alunos-jogadores em nossas brincadeiras era um envolvimento de contínua entrega ao jogo proposto, contudo, quando jogávamos fora da sala de aula, em espaços onde lidávamos com o olhar do outro, o nível de atenção do grupo elevava-se, e o motivo, penso eu, seja justamente o elemento *olhar do outro*. Assim, a brincadeira, quando assistida, despertava nos alunos-jogadores um estado de presença cênica e não apenas de envolvimento com o jogo.

Acredito que a atenção e a presença cênica dos alunos-jogadores, tão facilmente alcançadas em nossos jogos, eram impulsionadas devido a alguns fatores-chave sobre os quais discorri anteriormente: a questão efêmera intrínseca no jogo e na performance, ou seja, ambas as ações acontecem no “aqui-agora”, sem ensaios e marcações rígidas do que será exposto-vivido, exigindo uma entrega ao instante do agora e ao que ele possa oferecer; a relação com o espaço criado para a ação e a possibilidade de uma nova “ordem moral” que essa delimitação pode propiciar, e, por fim, a colocação do *eu em primeiro plano*, em que o aluno-jogador revela-se a quem o assiste.

Esse mesmo estado de jogo, por sua vez, foi levado para a apresentação de nosso resultado final, tornando o momento estimado para o processo de contato e experiência com a linguagem teatral dos adolescentes do 9º Ano do Ensino Fundamental.

A apresentação final foi o momento em que alunos-jogadores e público marcaram um encontro para exposição e apreciação do trabalho que estávamos desenvolvendo.

Mesmo que durante todo o processo sempre tivéssemos o olhar do outro em nossas atividades, foi na apresentação que ambos – alunos-jogadores e público – acordaram de serem vistos e de se mostrarem. O contato com o público, portanto, fechou um ciclo de experiências com a linguagem teatral, abrangendo o conhecimento e vivência dos alunos com o teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentar uma ponderação final acerca do processo vivido e aqui relatado, um questionamento torna-se relevante: teria o nosso jogo ultrapassado a complexa função de brincar e atingido, durante o seu ato, possibilidades performáticas ao encontro de um público? Acredito que sim, pois o nosso jogo, enquanto visto por terceiros, tornou-se campo de enfrentamento com quem nos assistia. Transgredíamos regras escolares enquanto jogávamos, evidenciando fragilidades em seu sistema de normas e regulamentos, estabelecendo e revendo relações com diferentes corpos dentro da escola. O jogo assistido foi metáfora, espaço para encontros sensíveis entre quem jogava e quem assistia.

Talvez esse seja o ponto principal que me leva a pensar no jogo que experimento na escola como uma prática próxima à performance: os jogos confrontam quem os assiste, expondo comportamentos e costumes de quem os vê. A sua margem para impulsionar momentos de vivência em campos sensíveis não se restringiu a quem jogava, mas se expandiu, formando um público que se relacionou com o que via.

Este estudo-análise, que teve seu início em minha prática docente, vivida em meu primeiro ano como professora de Arte da rede pública de ensino, e que se desdobrou em uma pesquisa acadêmica, ofereceu-me a possibilidade de enxergar a escola e sua estrutura tradicional como material a ser explorado em criações artísticas junto aos meus alunos. Tento não ser engolida pela rotina escolar, mas desfrutar dessa rotina no jogo, brincar com a rotina, com as normas, com os conteúdos, com as relações, com as dificuldades, com as supostas impossibilidades, n tentativa de criar possíveis questionamentos, abrindo novas possibilidades de construções sociais naquele nicho.

Durante os dois anos de desenvolvimento desta pesquisa, passei, enquanto artista-docente, por diferentes escolas, e esse desejo de brincar com a estrutura escolar nas aulas de Arte, descoberto neste estudo, sempre me acompanhou. Em alguns lugares fui bem

sucedida, em outros percebi uma impotência para realizar meus desejos, espaços estes que abandonei já que não me interessa ser apenas mais uma professora em alguma escola.

Perguntaram-me, em algum momento, qual seria a minha escola ideal e essa pergunta assombrou-me, pois percebi que não tenho uma resposta para ela. O que eu poderia indicar são algumas fragilidades em sua estrutura que precisam ser revistas, bem como algumas forças que devem ser alimentadas, contudo, mesmo essas indicações não seriam confiáveis, sendo apenas intuições.

Então, por que ocupo a escola? Por que brinco com sua estrutura em minhas aulas de Arte, tentando descobrir, junto com meus alunos, outras possibilidades de pensar a escola? Por que abandonei meu ex-grupo de teatro para me dedicar exclusivamente à prática artística-docente dentro da escola? Por que escolho o caminho do jogo? Por que vejo tanta potência sensível no jogo dentro da escola?

Talvez a resposta esteja com a Laíza criança, na época que frequentava a escola enquanto aluna, a mesma que amava ir à escola pois lá brincava e, brincando, se sentia livre. Muito provavelmente, o que busco, atualmente, enquanto docente seja desfrutar dessa liberdade com meus alunos, proporcionar momentos livres na escola. Entretanto, questionaram-se, ainda, sobre o que seria liberdade, ao que não soube responder também. Então, sugeriram-me buscar referências, e a menção encontrada, em *Ilha das Flores* (1989), de Jorge Furtado, é belíssima: “Liberdade é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”.

Portanto, o que vivenciei com meus alunos e o caminho que trilhei neste trabalho mostraram-me que o jogo teatral e a performance podem ser uma das muitas vias para se construir esse estado de liberdade tão ansiosamente buscado pelo ser humano.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. F., **Teatro completo**: Rio de Janeiro: Agir, 2009.

ALVES, R. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação Educar DPascoal, 2004.

CAMPANHA é lançada em Araguari após ameaças de violência em escolas. **G1 Triângulo Mineiro**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2014/05/campanha-e-lancada-em-araguari-apos-ameacas-e-violencia-em-escolas.html>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

CAON, P. M. **Desvelando corpos na Escola:** experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores (Tese de Doutorado). São Paulo, USP/ Escola de Comunicação e Artes – Departamento de Artes Cênicas, 2015.

DERRIDA, J. Carta a um amigo Japonês. In: PERETTI, C. **El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales.** Barcelona: Proyecto A., 1997. (pdf)

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro:** provocações e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2011.

DOIN, G. **La Educación prohibida.** Argentina, 2012, 120 min. Disponível em: <www.educacionprohibida.com>. Acesso em: 22 mar. 2015.

FISCHER-LICHTE, E. **Estética de lo performativo.** Madrid: Abada, S.L., 2011.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena.** Porto Alegre, v.7, p. 77-88, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/issue/view/910/showToc>>. Acesso em: out. 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LEAL, M. L. **Memória e(m) performance:** material autobiográfico na composição da cena. Uberlândia: EDUFU, 2014.

LIGIÉRO, Z. (Org.) **Performance e Antropologia de Richard Schechner.** Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

MENDONÇA, C. S. **Fome de quê?** Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. CBC Arte – Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999%7D_livro%20de%20artes.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

PAULA, J. E. de. **Jogo e Memória: essências** – Cena Contemporânea e o jogo do Círculo Neutro como anteparos para os processos de preparação e criação do ator. (Tese de Doutorado). São Paulo, USP/ Escola de Comunicação e Artes, 2015.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RHODEN, C. **Tarja Branca:** a revolução que faltava. Brasil, 2014, 80 min.

RYNGAERT, J-P. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

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

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. G. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

TAYLOR, D. **Estudios avanzados de performance**. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011.

FONTES

1. Entrevista

BRAGA FILHO, M. V.; FREIRE, M. M.; SANTOS, L. L.; SILVA, D.; SOUSA, D. R.; ZICA, V. M. F, 27 ago. 2015. Gravação Digital (39 min.). Entrevista concedida à Laíza Coelho.

2. Texto

VIOLÊNCIA nossa de cada dia nos dai hoje. Texto dramático de criação coletiva por alunos e professora da disciplina de Arte, turma: 9º Ano, 2015. Escola Estadual Professora Katy Belém. Araguari/MG.

3. Outros

DIÁRIO Escolar. Ensino Fundamental: Ciclo de consolidação – 9º Ano “F”. Escola Estadual Professora Katy Belém. Disciplina Arte. Professora responsável: Laíza Coelho Gomes, 2014.